

REMIS EN AOÛT 2015

---

## RAPPORT D'ÉTUDE

---

**INJEPR- 2015/06**

# Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement

Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité

---

**Yaëlle AMSELLEM-MAINGUY (coord.),  
Constance CHEYNEL, Anthony FOUET**

---

Commanditaire : ASSOCIATION SIVS



**Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire**

Établissement public sous tutelle du ministère chargé de la jeunesse

95, avenue de France - 75650 Paris Cedex 13 - Tél. : 01 70 98 94 00 - [www.injep.fr](http://www.injep.fr)/[www.erasmusplus-jeunesse.fr](http://www.erasmusplus-jeunesse.fr)



**Pour citer ce rapport**

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

---

## Contexte de l'étude

« L'éducation à la sexualité, inscrite dans le socle commun (compétences 6 et 7) doit trouver sa place à l'École, dans un projet éducatif global. [...] Au collège et au lycée, les trois séances prévues par la loi doivent être conçues et organisées en articulation avec les enseignements. (...) Les séances d'éducation à la sexualité sont planifiées en début d'année scolaire et prévues dans l'horaire global annuel des élèves. Elles sont prises en charge par des personnels volontaires des équipes éducatives formés, et des partenaires extérieurs ayant reçu l'agrément national ou académique.<sup>1</sup> »

Lors des interventions en milieu scolaire, la vie affective et sexuelle des jeunes est abordée à partir d'une trame spécifique à chaque animateur-trice dans un cadre général prévu par l'association agréée par l'éducation nationale, mais une grande partie des points abordés est déterminée par les échanges avec les jeunes dans la classe. C'est ainsi que le consentement dans la sexualité s'est imposé aux professionnel-le-s, sans pour autant que les associations qui sont chargées de ces interventions mettent en place des outils ou orientations pour cadrer ou accompagner les professionnel-le-s sur leur manière d'appréhender cette notion. Pourtant, le consentement offre une porte d'entrée pertinente pour l'analyse du contenu des séances d'éducation à la sexualité.

## Comité de suivi

Représentant-e-s de l'association enquêtée : chargé-e-s de projet, chargé-e-s de mission, responsable de pôle, direction. Et partenaires de l'association (personnels soignants, représentantes des infirmières scolaires et médecins conseillers techniques - rectorats, conseil régional).

Membres extérieurs : Wilfried Rault, chercheur, INED ; Éric Le Grand, EHESP ; Caroline Rehbi, Planning familial ; France Lert, INSERM ; Delphine Rahib-Kersaudy, INPES.

## Méthodologie et problématique

L'enquête de terrain s'est déroulée d'octobre 2014 à mars 2015. L'étude se structure autour de deux axes : un volet consacré aux jeunes et un volet consacré aux animateurs-trices.

L'enquête auprès des jeunes vise à étudier leurs pratiques, comportements et représentations en matière de sexualité à travers la question du consentement dans la sexualité. Un intérêt sera porté à la diversité du corpus notamment à travers l'âge des jeunes (de 15 à 20 ans), leur scolarisation (en filière générale ou technologique, ou en apprentissage), leur lieu d'habitation (zone urbaine ou péri-urbaine), mais aussi leur biographie sexuelle et leurs milieux sociaux d'origine.

L'enquête auprès des animateurs-trices de l'association vise à étudier leurs pratiques en matière d'écoute, d'animation sur la question de la sexualité et du consentement. Il s'agira également de percevoir l'évolution des pratiques des jeunes à travers leurs regards et ainsi s'intéresser à leurs représentations.

---

<sup>1</sup> Extraits du BO n° 9 du 27 février 2003 ; circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003.

## Résumé

L'objectif de cette enquête est double : comprendre comment les animateurs-trices appréhendent et abordent la question du consentement lors des séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, mais également comprendre comment se joue le consentement dans les pratiques des adolescent-e-s lors de l'entrée dans la sexualité, et cela à la lumière du genre. Pour ce faire, l'étude s'intéresse aussi bien aux récits des professionnel-le-s qu'aux séances mêmes d'éducation à la sexualité – qui ont été observées – et aux récits des adolescent-e-s.

## Présentation des auteur-e-s

**Yaëlle Amsellem-Mainguy**, chargée d'études et de recherche à l'INJEP spécialisée dans les questions de santé et sexualités.

**Constance Cheynel**, masterante à l'université Paris-Dauphine, stagiaire rattachée à la mission observation et évaluation de l'INJEP.

**Anthony Fouet**, masterant à l'université Paris-Ouest Nanterre La Défense, stagiaire rattaché à la mission Observation et évaluation de l'INJEP.

## Mots clés

SEXUALITE / ÉDUCATION SEXUELLE / GENRE / PROJET ÉDUCATIF / MILIEU ÉDUCATIF / ADOLESCENT / CORPS / IMAGE DE SOI / VIOLENCE SEXUELLE / PORNOGRAPHIE / ACTION DE PRÉVENTION / DIFFUSION DE L'INFORMATION

## Remerciements

Nous remercions tout d'abord tous les jeunes qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien ainsi que l'ensemble des professionnel-le-s que nous avons rencontré-e-s dans le cadre de cette enquête.\*

Merci à l'INPES de nous avoir donné les conditions de réalisation de cette enquête. Merci également à toutes les équipes de l'association SIVS et plus spécialement au pôle en charge de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, pour leur investissement et leur intérêt pour ce travail, ainsi que pour leur patience à raconter et à laisser voir leur métier et le fonctionnement de l'association.

Notre étude n'aurait également pu voir le jour sans le soutien et la curiosité des animateur-trice-s exerçant pour l'association enquêtée.

Nous remercions également l'ensemble des membres du comité de suivi de l'enquête dont les remarques nous ont permis de nourrir notre travail.

Merci enfin à l'équipe de la mission observation et évaluation de l'INJEP pour son soutien et à Marianne Autain de la mission valorisation et diffusion pour sa précieuse relecture.

\* Tous les noms qui apparaissent dans ce rapport sont des pseudonymes afin de préserver l'anonymat de l'ensemble des acteurs rencontrés.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>9</b>
<b>Contexte et descriptif de l'enquête.....</b>	<b>10</b>
Contexte de l'enquête.....	11
Objectifs de l'enquête.....	13
Démarche d'enquête.....	14
<b>Analyser, compter, observer le consentement sexuel.....</b>	<b>15</b>
<b>Méthodologie.....</b>	<b>18</b>
Présentation des séances « Vie affective et sexuelle » observées.....	19
Présentation du corpus d'entretiens avec les professionnels.....	21
Présentation du corpus d'entretiens avec les jeunes.....	23
<b>DE L'ETUDE DE L'EDUCATION A LA SEXUALITE EN MILIEU SCOLAIRE</b>	
<b>A L'ETUDE DU CONSENTEMENT DANS L'ENTREE DANS LA SEXUALITE.....</b>	
<b>29</b>	
<b>L'éducation à la sexualité en France : objectifs et enjeux.....</b>	<b>29</b>
Une éducation sexuelle qui cible les jeunes.....	29
L'éducation à la sexualité marquée par les "années sida".....	30
Les années 2000 : une place de choix pour l'éducation à la sexualité.....	31
<b>Des conceptions différentes de l'éducation à la sexualité.....</b>	<b>32</b>
Une absence de définition commune de « l'éducation à la sexualité ».....	33
Des approches idéologiques divergentes au sein des institutions.....	33
<b>Associations en milieu scolaire : l'exemple de SIVS.....</b>	<b>34</b>
La psychologisation du sexuel : une porte ouverte à la naturalisation des comportements.....	35
<b>Du consentement au consentement sexuel, retour sur une notion à géométrie variable.....</b>	<b>38</b>
Enjeux du consentement dans la sexualité.....	39
Fragilité du consentement dans la sexualité.....	40
Quand la législation autour du viol éclaire la notion de consentement.....	41
Des situations inégalitaires qui persistent face au consentement.....	41
<b>GENRE, SEXUALITE ET CONSENTEMENT DANS LES SEANCES</b>	
<b>D'EDUCATION A LA SEXUALITE.....</b>	
<b>45</b>	
<b>Les séances d'éducation à la sexualité : prévenir, informer ou éduquer ?.....</b>	<b>45</b>
Faire de la prévention auprès d'adolescent-e-s : rappel à l'ordre et à la morale.....	46
Panique morale et « nouvelle » socialisation des jeunes.....	48

De l'information générale au questionnement individuel : permettre l'interactivité en séance d'animation .....	49
L'orientation sexuelle : aborder l'intimité .....	49
<b>La question du consentement à la lumière des interventions en milieu scolaire .....</b>	<b>52</b>
Parler du consentement aux adolescent-e-s : la loi, les 3 C, les contes en commun.....	52
Quand les jeunes comprennent - ou pas - le « consentement ».....	53
L'encadrement de la sexualité juvénile : l'exemple de la "majorité sexuelle" .....	54
<b>Représentations des animateurs-trices sur la sexualité des adolescent-e-s .....</b>	<b>55</b>
Des jeunes, hyper consommateurs-trices de films pornographiques ? .....	56
Des filles et des garçons inégalement concernés par la sexualité .....	57
<b>Des établissements à besoins particuliers ? Représentations du territoire d'intervention et des jeunes qui y sont scolarisés.....</b>	<b>58</b>
Influence du cadre scolaire sur les séances d'éducation à la sexualité .....	58
Des représentations genrées qui s'appuient sur des représentations raciales .....	59
Origines culturelles, migratoires et sociales des adolescent-e-s, le risque de l'amalgame .....	60
Des représentations qui influencent le déroulement des animations et la relation animateur/jeune.....	61
<b>GENRE, SEXUALITE ET CONSENTEMENT DANS LES PRATIQUES DES JEUNES.....</b>	<b>64</b>
<b>Exprimer le consentement : un exercice parfois compliqué .....</b>	<b>64</b>
<b>Le consentement comme maintien d'un ordre hétéronormatif, figures repoussoirs et figures attractives.....</b>	<b>65</b>
"Le pédé", "le forceur" et "le séducteur" .....	65
"La pute", "la prude" et "la fille respectable" .....	68
<b>Des formes de consentement dans la séduction et dans la sexualité .....</b>	<b>70</b>
L'ambiguïté du consentement comme mode de séduction .....	71
Interprétations des signes du corps et (in) compréhensions .....	72
<b>Avoir le temps, être dans "son" lieu : expressions du consentement .....</b>	<b>74</b>
Un manque d'intimité : quand les contraintes de temps jouent sur la négociation du rapport.....	74
"Chez l'autre", "Chez soi" : marges de manœuvre et rapports de force .....	75
<b>Le couple et le hors couple, le consentement selon le statut donné à la relation et selon les parties du corps .....</b>	<b>76</b>
Céder des parties du corps, gagner du temps .....	77
Violences sexuelles dans le couple : grandes absentes des discours .....	78

<b>PROTECTION, CONTRACEPTION ET CONSENTEMENT .....</b>	<b>81</b>
<b>Enjeux sanitaires vs enjeux relationnels.....</b>	<b>81</b>
Variété des rapports sexuels .....	81
Facteurs d'influence sur les modalités du déroulement du rapport sexuel.....	82
<b>Contraception, protection : quand la responsabilité pèse sur les filles .....</b>	<b>84</b>
Recours à la contraception/protection des jeunes rencontrés .....	84
La contraception toujours une affaire de femmes.....	85
Le préservatif : de la santé à la sexualité.....	86
<b>Contraception, protection : plaisir des garçons .....</b>	<b>89</b>
Utiliser ou non un préservatif : négociations vis à vis de soi, de l'autre .....	89
Enjeux autour du plaisir, consentement, contraception & protection.....	90
<b>Consentir une fois, consentir toujours ? .....</b>	<b>92</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>93</b>
Répondre aux besoins des garçons, le "devoir conjugal" des filles .....	94
Déconstruire le jeu de posture des ados en deux heures, un exercice difficile .....	94
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>97</b>



## INTRODUCTION

La sexualité pendant la jeunesse est marquée par une succession de relations amoureuses monogames dont la durée est variable. Durant cette période, la fidélité à l'autre est importante et très valorisée, toute relation implique par principe une exclusivité amoureuse (sentimentale) et sexuelle, la « tromperie » (même une suspicion de tromperie) est un argument de rupture, et le moindre écart conduit à « l'irréparable », à savoir la rupture (Le Gall, Le Van, 2010). Les éléments sur la socialisation à la sexualité permettent de constater que, dans le domaine de l'amour et de la sexualité, les partenaires sont confrontés à des messages normatifs plus ou moins contradictoires. « Selon la source, ces messages les engagent à lire leur relation de telle ou telle manière et les incitent au romantisme ou à l'hédonisme, à la transgression ou à la conformité, à la passion ou à la distance, au risque ou à la prudence » (Van Campenhout, 1998, p. 75). Les individus ne se plient pas mécaniquement aux normes mais en rejettent certaines et en adoptent d'autres, les refaçonant à leur manière en fonction des pressions exercées par le groupe de pairs. Dans le domaine de la sexualité, on constate ainsi que les individus ont une marge d'improvisation et de liberté qui leur permet de composer avec les rôles prescrits par les « scénarios sexuels » (Gagnon, 1999) et leur réalité ; autrement dit, ils composent le sens et les règles de leurs relations selon les normes et les ressources symboliques dont ils disposent, selon leur milieu social et la multitude des autorités morales et des « entrepreneurs de moralité », comme le dirait Howard Becker (1985 [1963]), qui veillent sur leur salut, leur bonheur ou leur santé.

Considérant d'une part que l'information sur la sexualité est relativement complexe (entre profusion, sentiment d'absence et persistance de tabous) et d'autre part que les inégalités de santé persistent, notamment en matière d'information (accès à l'information, distance par rapport à cette information, esprit critique...), l'un des objectifs de cette enquête est de proposer une contribution originale sur les séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, dont l'existence est encadrée par la loi mais dont la réalité est très variable. À ce jour en effet, seules les données de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) sont disponibles pour rendre compte de la réalité effective des séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

### QUELQUES CHIFFRES SUR L'EDUCATION A LA SEXUALITE EN MILIEU SCOLAIRE

Une étude menée en 2001 sur l'éducation à la santé et à la sexualité à l'école et au collège a mis en évidence « une multiplicité et une hétérogénéité d'actions sans projet réellement structuré. » C'est dans la continuité de ce travail, qu'à la demande de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a réalisé, au cours de l'année 2008-2009, une étude sur les projets d'éducation à la santé des établissements du second degré, dans lesquels sont intégrées les séances d'éducation à la sexualité.

La synthèse de cette enquête\* montre que, selon les coordonnateurs, responsables du projet d'éducation à la santé dans l'établissement, ces projets prennent le plus souvent la forme d'animations dans le cadre de l'éducation à la sexualité (49 %), à la nutrition (47 %) et à la responsabilité face aux risques (30 %). Les collèges sont particulièrement nombreux à proposer des actions liées à l'éducation à la sexualité (66 % contre 35 % en lycée d'enseignement général et technique [LEGT]) et à l'éducation nutritionnelle (58 % contre 34 % en LEGT). Au collège, l'éducation à la sexualité est surtout enseignée en classe de troisième et de quatrième (selon respectivement 74 % et 67 % des chefs d'établissement), ce qui correspond au programme de sciences de la vie et de la terre (SVT, qui comprend la « reproduction sexuée chez les êtres vivants et chez l'Homme » en quatrième, la « génétique » en troisième). En LEGT, la prévention des conduites à risque intervient le plus souvent en classe de seconde (74 %) et en première (52 %) ; mais l'on remarque aussi que le niveau de seconde est privilégié pour l'éducation à la sexualité, cité par 64 % des chefs d'établissement contre seulement 38 % et 24 % pour les niveaux de première et de terminale.

« Selon les coordonnateurs, les élèves ont le plus souvent accès, lors de leur cursus dans l'établissement, au moins une fois (c'est-à-dire « une fois » ou « plus d'une fois »), à des actions de formation sur les infections sexuellement transmissibles (IST) et sur la contraception (respectivement 97 et 96 % des réponses en moyenne) ainsi que sur le sida (95 %). Ils participent aussi au moins une fois à des formations sur la connaissance du corps (87 %) et la relation à l'autre (86 %), sur les violences sexuelles (70 %), le sexisme et l'homophobie (67 %). De manière générale, le thème du sexisme et de l'homophobie est le plus rarement abordé (non-réponse : 18 % ; jamais : 15 %), avec celui des violences sexuelles (non-réponse : 17 % ; jamais : 13 %). » Enfin, cette étude, semble montrer que c'est au collège et dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire (comprenant surtout des collèges) que les élèves ont le plus souvent accès (c'est-à-dire plus d'une fois) aux formations d'éducation à la sexualité.

\* [http://media.education.gouv.fr/file/2011/74/4/DEPP-NI-2011-17-education-sante-etablissements-second-degre\\_201744.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/74/4/DEPP-NI-2011-17-education-sante-etablissements-second-degre_201744.pdf)

### Contexte et descriptif de l'enquête

Les interventions en milieu scolaire dans le cadre des séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi de 2001 font l'objet d'un intérêt certain en sociologie (Giami 2007a ; Ferrand, 2010 ; Gelly 2011 ; Devielhe 2013 ; Le Mat 2013). Au cours de ces séances, il s'agit d'informer les jeunes, de faire de la prévention et de la promotion de la santé, en veillant au respect de la vie de chacun. Au delà, la relation de l'animateur-trice avec la classe doit être prise en compte, plus spécifiquement la relation qu'il-elle a avec les filles et les garçons qui composent le groupe de jeunes au sein du cadre scolaire dans lequel se déroule la séance. Suivant ce constat, nous tiendrons compte des caractéristiques de l'équipe d'animation de l'association Sida, vie affective et sexuelle (SIVS<sup>2</sup>) étudiée dans cette enquête (d'une part du sexe, de l'âge, mais également de l'ancienneté et de la formation initiale de

<sup>2</sup> De manière à préserver l'anonymat des personnes enquêtées, l'association a été renommée SIVS : Sida, vie affective et sexuelle. Nous tenons à rappeler ici que les constats réalisés dans le cadre de cette enquête dépassent l'association observée et se retrouvent dans les propos et les pratiques d'autres associations intervenant en milieu scolaire dans le cadre de séances d'éducation à la sexualité, comme nous avons pu le constater lors de formations pour des intervenants en milieu scolaire ou lors de journées de débat entre professionnels de l'éducation à la sexualité, par exemple.

l'animateur-trice), et d'autre part, de la composition de la classe où elle intervient (territorial, mixité, etc.). Les observations menées dans le cadre des activités de cette association recouvrent des problématiques et des enjeux plus transversaux que celui du seul champ de l'éducation à la sexualité.

Chaque situation d'intervention est spécifique, selon le moment dans la journée, le contexte local dans lequel elle se passe mais également le contexte médiatique (des faits divers sordides dans les affaires de sexualité aux débats autour du « mariage pour tous »). Aussi intenses soient-elles, ces séances se déroulent une seule fois au cours de l'année scolaire et sont prévues dans un créneau de deux heures (mais durent en réalité moins longtemps si l'on considère le temps d'installation des classes). Chaque intervention est originale et pourrait paraître différente ; malgré tout, des traits communs se dessinent, notamment dans les thématiques abordées autour de la dimension relationnelle de la sexualité avec la problématique du consentement sexuel. On cherchera ici à voir comment les animateurs-trices de l'association approchent l'éducation à la sexualité avec les jeunes, et à comprendre de quelle manière émerge la question du consentement sexuel qui d'après les animateurs-trices est abordé dans une majorité de séances d'éducation à la sexualité, sans pour autant qu'ils y soient préparés.

La vie affective et sexuelle des jeunes est en effet approchée à partir d'une trame spécifique à chaque animateur-trice, mais une grande partie des points abordés est déterminée par les échanges avec les jeunes dans la classe. C'est ainsi que le consentement dans la sexualité s'est imposé aux professionnel-le-s, sans pour autant que l'association mette en place des outils ou orientations pour cadrer ou accompagner les professionnel-le-s sur leur manière d'approcher cette notion. Pourtant, le consentement offre une porte d'entrée pertinente pour l'analyse du contenu des séances d'éducation à la sexualité. Partant de ce constat, et dans une volonté d'amélioration des pratiques professionnelles, l'association SIVS a sollicité ce travail d'enquête pour l'aider à objectiver et à comprendre les préoccupations rencontrées par les professionnel-le-s sur le terrain.

### **Contexte de l'enquête**

Cette enquête s'inscrit dans un triple contexte :

#### Un contexte politique et social

L'enquête se déroule dans un contexte socio-politique assez particulier, marqué par les débats sur le « mariage pour tous » avec l'expression de propos haineux et violents de la part des partisans de la « Manif pour tous », aboutissant à la médiatisation d'une parole réactionnaire et conservatrice sur la sexualité qui a particulièrement marqué les esprits, notamment des plus jeunes. Si le contexte social évolue, en France, vers une plus grande égalité des droits pour tou-te-s, quelle que soit l'orientation sexuelle, ces avancées sont encore contrariées par la persistance de réactions violentes et discriminatoires à l'encontre des homosexuel-le-s (Lerch, 2013).

La problématique du consentement est par ailleurs revenue récemment sur le devant de la scène dans les sphères publiques et politiques, en lien notamment avec des polémiques sur le port du foulard, autour de la prostitution (où « l'affaire Zahia » reste dans les esprits des adolescent-e-s les plus âgé-e-s) ou encore avec « l'affaire DSK » (qui a fait émerger à nouveau sur la place publique la question du viol puis celle de la prostitution).

### Un contexte associatif particulier

Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une réflexion générale de l'association SIVS sur ses animations et sur la thématique de la vie affective et sexuelle, et du constat partagé par les animateurs et animatrices de l'association selon lequel la question du consentement sexuel fait partie des problématiques fréquemment rencontrées sur le terrain en 2013-2014, dans près de 7 animations sur 10. Elle a également été l'occasion de constater les évolutions au sein de l'association, dont les origines sont ancrées dans la lutte contre le sida et qui s'est ouverte depuis plusieurs années à la vie affective et sexuelle. Cette redéfinition n'est pas sans conséquences sur les manières d'approcher la sexualité auprès des adolescent-e-s en milieu scolaire, on le verra.

Le contexte associatif a également bougé dans son fonctionnement : depuis plusieurs années en effet, les animateurs-trices du pôle scolaire ne bénéficient plus de temps de travail collectif, ni d'échanges de pratiques, ce qui a pu contribuer à un affaiblissement de la mobilisation d'une partie d'entre eux<sup>3</sup>. Cela se retrouve à travers la tendance qu'ils ont à sous-estimer leurs capacités à répondre à des entretiens individuels, révélatrice d'un contexte marqué par des difficultés professionnelles relatives notamment à :

- un manque de sentiment d'équipe, d'esprit de groupe, d'appartenance de corps professionnel, qui s'explique notamment par l'absence, depuis plusieurs années, d'espaces de parole et d'échange de pratiques, d'outils ;
- un manque de reconnaissance institutionnelle de leur métier ;
- un isolement et un fort sentiment de solitude, complexe à gérer pour des animateurs-trices issus d'horizons variés qui partent sur le terrain et à qui l'on ne demande rien ((excepté des fiches bilans qui doivent être impérativement remplies à l'issue des animations, mais dont les animateurs ne perçoivent pas l'intérêt final<sup>4</sup>)) en termes de retour d'expérience ;
- une répartition des animations parfois difficile à gérer pour les animateurs-trices, qui racontent pouvoir en avoir une seule au bout de l'Île-de-France certains jours et quatre d'affilée d'autres fois. Or, tous s'accordent pour dire qu'au-delà de deux animations dans la même journée, les séances suivantes ne sont plus aussi satisfaisantes, tant sur la forme que sur le contenu échangé.

La lecture de ce rapport doit donc être menée en gardant à l'esprit les difficultés de travail que rencontrent aujourd'hui au quotidien l'ensemble des animateur-trices interviewé-e-s. Il s'agit avant tout de donner à comprendre la réalité du terrain, objectiver les situations individuelles et parvenir à une réflexion sociologique sur le contenu concernant les enjeux autour du consentement. Ce rapport n'est ni une évaluation des pratiques, ni un audit de l'association. Dans ce contexte, l'accueil de l'enquête a été particulièrement positif. De même, la qualité

---

<sup>3</sup> Dans un contexte de recomposition des équipes et dynamisme collectif, des temps d'échange de pratique ont été mis en place en parallèle de l'enquête, ils se sont concrètement déroulés après les observations et les entretiens réalisés.

<sup>4</sup> Ces fiches bilans sont obligatoires pour chaque animation. Elles comprennent une observation des animations dans le cadre des projets et décrivent la composition du groupe d'élèves. Elles sont le plus souvent remplies en fin de journée par les animateurs-trices, où il leur est parfois difficile de se souvenir des problématiques spécifiques rencontrées dans chacun des groupes rencontrés.

des échanges ainsi que la disponibilité des animateurs et animatrices, qui ont rendu possible de manière facile et transparente le déroulement de ce travail, doivent être soulignées.

### Un contexte de recherche sur la sexualité des jeunes

Dans la suite des travaux sociologiques menés sur la sexualité des jeunes, cette enquête s'intéresse à l'étude des relations, et du sens que cela prend pour les individus. Il ne s'agit donc pas d'une description de la sexualité (Lagrange *et al.*, 1997 ; Maillochon, 2001). Les travaux de recherche rappellent que les premiers pas dans l'exploration physique de l'autre sont, dans les sociétés européennes contemporaines, relativement précoces. Ainsi, l'âge au premier baiser dans la population française s'est considérablement abaissé au fil du demi-siècle dernier, de 17,5 ans et 16,6 ans pour les générations (filles et garçons) nées dans les années 1940, à 14,1 ans et 13,6 ans respectivement pour celles nées dans les années 1990. L'âge des débuts amoureux est donc inscrit dans les premières années de l'adolescence. Les données du Baromètre santé INPES de 2005 et 2010, tout comme l'enquête Comportements sexuels en France (CSF, 2006), ne montrent pas d'évolution marquée dans le sens d'une plus grande précocité au premier rapport sexuel par rapport à 2000.

Au cours des cinquante dernières années, les conditions de l'entrée dans la sexualité ont globalement connu une homogénéisation entre hommes et femmes mais aussi entre les différentes catégories sociales, grâce, notamment, à l'allongement généralisé des études mais aussi et surtout à la légalisation de la contraception et de l'avortement<sup>5</sup>. Actuellement, la socialisation sexuelle des femmes reste toujours plus contrôlée que celle des hommes, et leurs premiers rapports sont à la fois plus souvent tardifs et parfois encore mal vécus. L'enquête CSF de 2006 montre qu'une jeune femme sur six aurait souhaité que son premier rapport ait lieu plus tard (Bajos, Bozon, 2008).

Partant du constat que la question du consentement sexuel est abordée dans une grande partie des interventions en milieu scolaire et qu'elle se révèle problématique pour les animateurs-trices comme pour les jeunes qui en débattent, il s'agit dans cette enquête de comprendre les processus de prise en compte du consentement dans l'entrée dans la sexualité à l'adolescence et d'en analyser la construction sociale. L'intérêt pour les logiques individuelles et relationnelles permettra d'éclairer le déroulement des pratiques de protection/contraception dans les premiers temps de la vie sexuelle des adolescent-e-s.

### **Objectifs de l'enquête**

L'objectif de cette enquête est double : comprendre comment les animateurs-trices appréhendent et abordent la question du consentement lors des séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, mais également comment se joue le consentement dans les pratiques des adolescents lors de l'entrée dans la sexualité, et cela à la lumière du genre. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés aussi bien aux récits des professionnels qu'aux séances mêmes d'éducation à la sexualité – qui ont été observées – et aux récits des adolescents.

---

<sup>5</sup> Ces transformations ont été l'une des conséquences des changements du statut social et de la place des femmes dans la société : l'essor remarquable des scolarités féminines et l'entrée massive des femmes sur le marché du travail salarié ont contribué à augmenter nettement leur autonomie vis-à-vis des hommes. Mais c'est surtout depuis les années 1970, à travers la diffusion des méthodes de contraception moderne et le recours à l'interruption volontaire de grossesse (IVG) qu'elles exercent sur la procréation un contrôle de plus en plus efficace. Ce contrôle est un élément central de ces transformations et a profondément modifié leurs aspirations et leurs expériences en matière de sexualité.

Les jeunes constituent un groupe social diversifié. S'il n'y a pas d'uniformisation de la jeunesse, il n'y a pas non plus d'uniformisation du public auprès duquel interviennent les animateur-trices. Il s'agira ici d'objectiver la manière dont le consentement est approché dans les séances de « vie affective et sexuelle » (VAS) menées par les animateur-trices, mais également de comprendre comment est approchée et appréhendée la question du consentement, dans ces animations, et la manière dont cela est relié avec les messages de promotion de la santé (protection, contraception).

**L'intérêt de cette enquête est :**

- de regarder comment est approchée la thématique du consentement dans les interventions en milieu scolaire (quand, comment, par qui et avec quels mots et quels exemples ?) ;
- de comprendre comment les animateur-trices appréhendent les enjeux autour du consentement selon le lieu et le public d'intervention ;
- d'observer comment la question du consentement se pose pour les jeunes dans leurs pratiques sexuelles, plus spécifiquement au moment de l'entrée dans la sexualité.

Pour pouvoir appréhender le consentement dans les entretiens, d'un point de vue sociologique, il s'agissait de sortir de son appréhension philosophique et juridique et de voir comment il constitue une réalité d'un point de vue social, c'est-à-dire comment il est construit par la société et reconstruit par les individus. La notion de consentement est polysémique ; le consentement s'exprime de manière différente selon les sphères dans lesquelles il est regardé. S'il peut être contractualisé formellement, comme dans le cadre du mariage ou d'un acte notarial, ce n'est pas le cas dans la sexualité et plus largement dans la vie affective et sexuelle. Peu d'enquêtes sociologiques se sont penchées explicitement sur le consentement pour comprendre les comportements sexuels. L'analyse de la littérature montre que le consentement a surtout été abordé, dans les enquêtes, au travers de questions relatives à l'absence de consentement, destinées à mettre en évidence des rapports subis ou forcés, viols ou violences. C'est pourquoi, on cherchera à analyser comment se joue le consentement en amont et au cours des rapports sexuels, comment cela informe sur les envies et désirs des partenaires et les rapports sociaux entre les sexes à l'adolescence.

Pour rendre compte de la construction sociale des valeurs et normes attachées au féminin et au masculin, la notion de genre s'est avérée centrale dans ce travail. Par genre, nous entendons en effet un système de différenciation et de hiérarchisation des qualités, savoirs et compétences attribués respectivement aux sexes féminin et masculin, qui crée donc des attentes sociales qui leur sont spécifiques.

**Démarche d'enquête**

En s'appuyant sur les propos des jeunes recueillis lors d'interventions en milieu scolaire réalisées par l'association étudiée, mais également sur les entretiens individuels menés auprès d'adolescent-e-s (qu'ils aient ou non assistés à

ces séances), cette enquête se propose d'être une contribution à la sociologie de la sexualité des jeunes. Réalisée sur un territoire circonscrit (Île-de-France) et auprès d'une association majeure intervenant en milieu scolaire, elle offre la possibilité d'aborder par une porte d'entrée originale les séances d'éducation à la sexualité menées en milieu scolaire. Grâce à l'apport des données qualitatives, elle permet de saisir l'émergence de nouvelles problématiques concernant les interventions en milieu scolaire au regard du consentement sexuel.

Cette enquête a pour but d'accompagner les animateur-trices de l'association dans leur pratique, leurs réflexions et leurs postures professionnelles, il ne s'agit donc pas d'une évaluation des pratiques d'animations, ni du contenu des animations en référence aux outils et guides internes à l'association. L'objectif est bien d'observer comment la question du consentement est abordée, appréhendée par les animateurs et animatrices et par les jeunes, alors qu'elle ne fait pas directement partie des objectifs prioritaires des séances VAS.

L'enquête a également pour objectif d'apporter un éclairage original sur les pratiques de contraception / protection des jeunes lors de l'entrée dans la sexualité. Si cette enquête se déroule dans un cadre scolaire, il s'agit néanmoins ici de considérer les jeunes avant tout comme des jeunes / adolescents et non comme des élèves en situation d'apprenant. Leur rapport à l'école, tout comme leur niveau scolaire, n'a pas été abordé dans les entretiens ni dans les observations, seule la variable de la filière scolaire (et donc l'orientation qui précède) a été prise en compte dans le but de diversifier autant que possible les profils des jeunes rencontrés.

### **Analyser, compter, observer le consentement sexuel**

Étudier le consentement sexuel n'est pas chose simple et dans les enquêtes, on s'attache à montrer le viol et les violences, symboliques ou réelles, et parfois les négociations peu banales ou le chantage. Le consentement sexuel est intime et insaisissable (Coste *et al.*, 2008, p. 23), ce faisant, il est difficilement observable. Plus largement, à la fois invisible et indicible, la sexualité contraint les chercheurs à ne saisir « les pratiques physiques de la sexualité qu'à travers les déclarations et le langage » (Bozon, 1995, p. 5), excepté quand ces dernières prennent un aspect spectaculaire ou lorsqu'elles sont « publiques » (Humphreys, 2007 [1970]). Florent Coste, Paul Costey et Lucie Tanguy s'interrogent en ce sens : « Que l'on parte de témoignages, d'archives ou d'un matériau ethnographique, on se heurte toujours au lancinant problème de l'observabilité des formes actuelles de résistance – individuelles, spontanées, locales, opérant le plus souvent "en coulisse" : les sciences, quand elles ne les jugent pas insignifiantes, sont-elles outillées pour identifier et décrire ces résistances ? Inversement, la reconnaissance, l'observation et l'interprétation des formes que prend le consentement ne posent-elles pas le même type de difficultés ? » (Coste, *et al.*, 2008, p. 21). L'empirie, que ce soit dans les archives ou les entretiens, donne « rarement à lire tels quels les signes de l'acquiescement » (*ibid.*, p. 22). L'étude du consentement et de la sexualité engendre plusieurs obstacles dont l'enjeu est important puisque « le consentement est l'arbre qui cache les forêts de la domination et de l'autonomie, il importe encore de donner la peine d'en explorer l'étendue et le foisonnement, de réarticuler et de réévaluer les points de vue normatifs (le consentement comme fiction éthique et juridique) à l'aune de perspectives empiriques en faisant varier les échelles de description des modalités d'action et de décision » (*ibid.*, 2008, p. 24). C'est ici que se place cette enquête, dans cette dynamique d'étayer et de contribuer à ce champ peu exploré empiriquement.

En France, dans les enquêtes statistiques sur la sexualité, la question du consentement sexuel se retrouve en filigrane de plusieurs questions qui permettent d'en savoir un peu plus sur la manière dont les femmes et les hommes déclarent avoir souhaité ou non leurs rapports sexuels, avoir choisi leur partenaire etc. Ces enquêtes, portées par des sociologues, démographes, épidémiologistes, montrent que les représentations des rôles que sont censés tenir hommes et femmes dans les arrangements amoureux et sexuels ne bougent que très peu, malgré un rapprochement des pratiques masculines et féminines, malgré une certaine autonomisation des femmes (notamment financière, mais également par l'accès aux diplômes), qui leur permet de disposer de davantage de capitaux sociaux grâce auxquels elles peuvent « négocier » ce qui se joue dans les rapports sexuels (Bajos, Bozon, *et al.* 1998 ; Bajos, Ferrand, 2002 ; enquête CSF 2006). Pourtant, « une double asymétrie persiste dans la manière de percevoir la vie sexuelle et affective, où semble toujours s'opposer un désir et des besoins « quasi physiologiques » masculins et des aspirations affectives et une disponibilité féminines » (Ferrand *et al.*, 2008, p. 359). Comme on le verra, l'enquête présentée dans ce rapport porte sur les jeunes, et met en évidence malgré tout que les croyances de spécificités masculines et féminines dans l'exercice de la sexualité perdurent dans l'ensemble de la société et sont véhiculées notamment par les animateurs-trices de prévention, bien souvent malgré eux.

**L'enquête nationale sur les violences envers les femmes en France (ENVEFF)** menée en 2000 marque un tournant décisif dans la prise en compte des violences subies. En interrogeant près de 7 000 femmes, cette enquête définit la violence hors de l'acceptation juridique et policière, mais comme atteinte à l'intégrité de la personne. Elle constitue une référence en matière d'analyse des violences envers les femmes en France en lien avec les rapports de genre, dans un contexte de victimation où on ne mesure ni le viol ni les violences conjugales. L'enquête ENVEFF montre que toutes les catégories sociales sont touchées par les violences dans toutes les sphères de la vie. Du côté des violences sexuelles subies, on constate qu'avant 15 ans il s'agit essentiellement d'attouchements et que les tentatives de viols ou viols surviennent surtout après 18 ans. Les femmes les plus jeunes sont davantage victimes d'agressions de toutes natures que les plus âgées, et ce dans toutes les sphères de la vie (y compris professionnelle).

**Ainsi l'enquête CSF** (2005-2006) intègre certaines violences à son objet d'étude qui porte explicitement sur la sexualité en France (elle s'inscrit dans la suite de l'enquête Analyse du comportement sexuel des français [ACSF] 1992-1993). Une question y cerne directement la gestion du désir « non partagé » : « Vous même, si vous ne souhaitez pas avoir un rapport sexuel à un moment donné avec ce partenaire, que faites-vous ? » Plusieurs modalités sont proposées, permettant d'étudier les réponses des individus selon leurs caractéristiques et la nature de la relation. « Les résultats montrent que les femmes étaient beaucoup plus souvent confrontées au fait d'avoir déjà accepté d'avoir des rapports sexuels sans en avoir vraiment envie. À l'inverse, il est toujours difficile pour un homme de déclarer qu'il n'a pas envie d'un rapport sexuel. Dans cette négociation autour du différentiel de désir, se jouent à la fois les modalités concrètes de la relation, les rapports interpersonnels et la vision des deux partenaires de la légitimité des exigences de l'autre. Un tiers des femmes cèdent quand elles pensent que les hommes ont davantage de besoins sexuels que les femmes, contre un quart quand elles ne le pensent pas. »

(Bajos, Bozon, 2008). Enfin, cette enquête montre que les agressions sexuelles qui se sont produites avant l'âge de 18 ans sont bien plus souvent révélées que celles qui se produisent plus tard, ce qui s'explique en partie par le fait que les personnes parlent peu des agressions de leur conjoint, plus fréquentes après 18 ans.

**L'enquête Événements de vie et de santé (EVS<sup>6</sup> – 2005-2006)** saisit des violences auxquelles femmes et hommes déclarent avoir été confrontés en cherchant à regarder le lien avec leur état de santé. Quand on interroge les personnes sur leur vie entière (et pas seulement sur les deux dernières années), il apparaît aussi que la première atteinte physique ou sexuelle a fréquemment été subie avant l'âge adulte. Ainsi, parmi les individus ayant subi des violences sexuelles (attouchements, rapports forcés ou tentatives) avant les deux dernières années, 31 % ont vécu ces faits au moins une fois dans l'enfance et 48 % à l'adolescence.

Sur la période de la vie entière, on constate donc que 7 % des 18-75 ans rapportent avoir subi des attouchements sexuels, des rapports sexuels forcés ou des tentatives de rapports forcés (11 % des femmes et 3 % des hommes).

**Le Baromètre santé** de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES)<sup>7</sup> vise à mieux cerner les connaissances et les comportements en matière de santé des personnes âgées de 12 à 75 ans vivant en France. La problématique est bien plus large, certaines questions nous intéressent cependant ici dans la mesure où les violences sont traitées en lien avec d'autres situations vécues ou des actes impliquant des risques pour la santé, dont les actes de violences physiques et sexuelles qui figurent dans les questionnaires des enquêtes 2000, 2005 et 2010. En 2005, 2,4 % des enquêtés de 15 à 75 ans ont déclaré avoir subi au moins une fois une agression sexuelle au cours de leur vie (4,1 % des femmes et 0,6 % des hommes).

**L'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)<sup>8</sup>** menée auprès de collégiens, porte sur différentes dimensions de la vie des collégiens scolarisés de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Certaines questions abordent leur vie sexuelle, même si très peu permettent d'approcher la question du consentement sexuel : une seule porte sur les ressentis/le vécu autour du premier rapport sexuel. Cette enquête quasiment unique sur la population adolescente montre que parmi ceux qui ont déjà eu un rapport sexuel au moment de l'enquête (14,6 % des garçons et 7,9 % des filles déclarent avoir déjà eu des rapports sexuels en 4<sup>e</sup>; ils sont respectivement 29,2 % et 19,3 % dans cette situation en classe de 3<sup>e</sup>), la plupart déclarent à propos de leur premier rapport « ne pas s'être posé la question de savoir si c'était le bon moment (46,5 %) et beaucoup (36,5 %) sont satisfaits de la chronologie des événements, voire auraient aimé être initiés plus tôt. Plus d'un dixième des élèves (14,7 %) auraient préféré un premier rapport plus tardif et un petit nombre (2,4 %) n'en avait pas envie au moment où il a lieu. Les garçons et les filles n'apprécient pas de la même manière la période à laquelle ils ont eu ce premier rapport sexuel. Même si elles apparaissent

---

<sup>6</sup> [www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/violence\\_sante\\_2010.pdf](http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/violence_sante_2010.pdf)

<sup>7</sup> [www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1109.pdf](http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1109.pdf)

<sup>8</sup> [www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1412.pdf](http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1412.pdf)

moins précoces que les garçons, les filles ont davantage tendance à regretter que ce premier rapport n'ait pas été plus tardif (22 % contre 10 %) ; les garçons sont plus nombreux à ne pas se poser la question (52,1 % contre 37,3 %). Ces observations ne varient pas selon que les répondants sont en 4<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup>. » (Godeau *et al*, 2010.)

## Méthodologie

**L'enquête de terrain s'est déroulée d'octobre 2014 à mars 2015** dans toute l'Île-de-France, compte tenu de la territorialisation des actions de l'association étudiée.

Dans la perspective d'une enquête qualitative<sup>9</sup>, le but est ici de **saisir le vécu et la spécificité des histoires, des trajectoires biographiques des jeunes et des animateurs-trices faisant des animations en milieu scolaire sur l'éducation à la sexualité**. L'approche qualitative permet d'étudier le sens que ces jeunes et ces animateurs-trices donnent à leurs pratiques (en matière de sexualité, de consentement, de contraception, de relations...) et aux événements auxquels ils sont confrontés : leur système de valeurs, leurs repères normatifs, la lecture de leurs propres expériences. Dès lors, nous avons choisi d'observer une diversité de situations, en mettant l'accent sur le public cible de l'intervention (en faisant varier les filières des lycées et des centres de formation d'apprentis [CFA]), l'âge des jeunes, la mixité ou non des groupes de jeunes (informations disponibles pour les animateurs-trices sur les fiches descriptives des établissements et classes d'intervention). Nous avons aussi pris en compte l'âge et le sexe de l'intervenant-e, toujours dans l'objectif d'observer la diversité des situations d'animations et d'interactions entre animateurs-trices et jeunes dans une démarche qualitative non évaluative. Notre venue dans les classes pour observer les séances « vie affective et sexuelle » a été l'occasion de rencontrer quasiment l'ensemble des animateur-trices, contrairement aux entretiens individuels qui n'ont concerné que la moitié de l'équipe. Au total, une trentaine de séances de deux heures ont été observées dans différents établissements. L'objectif était de voir à la fois comment émergeait la question du consentement dans les séances, mais également d'observer les jeux d'interactions des différents protagonistes présents dans la salle de classe. À cela se sont ajoutées : **la réalisation de deux entretiens collectifs et d'une dizaine d'entretiens individuels avec des animateur-trices** pour permettre d'aborder plus précisément leurs parcours et la spécificité de leur approche à la fois des séances de VAS mais également de la notion « consentement » ; la participation et l'observation d'une formation sur la vie sexuelle et affective des jeunes, et l'observation d'un atelier pédagogique destiné aux animateur-trices de l'association et ouvert aux autres associations.

**S'agissant des jeunes, des entretiens individuels et des entretiens collectifs ont été réalisés.** Les jeunes ont été rencontrés soit en fin d'animation, soit par le bouche à oreille. Les focus groupes n'ont pas tous été choisis et préparés par les enquêteurs, certains jeunes ont préféré venir accompagnés d'autres jeunes pour répondre à des questions posées par un-e inconnu-e, ce qui a permis d'enrichir le terrain. Les entretiens étaient présentés comme

---

<sup>9</sup> Remarque méthodologique : le cadre du questionnaire permet de noter le fait brut mais non le travail de reconstruction dont il a fait l'objet. Si des entretiens saisissent plus aisément la dynamique des itinéraires, les questionnaires permettent, grâce à une grille standardisée de questions, l'analyse de régularités statistiques. D'autre part, si la méthode d'investigation quantitative permet d'interroger un nombre très important d'individus sur leurs pratiques, leurs réponses (souvent précodées) ne permettent pas de faire entrer en jeu le vécu et la biographie de chacun, ce qui paraît important sur des terrains portant sur le corps et l'intime. Nous avons donc privilégié dans ce travail l'approche qualitative.

portant sur les relations filles/garçons et la sexualité, de manière à ne pas imposer la notion de consentement aux jeunes, qui comme on le verra, n'est pas connue d'une partie d'entre eux.

L'ensemble des entretiens réalisés ont été enregistrés (à l'exception d'une fille qui a refusé d'être enregistrée), et pour une grande partie d'entre eux intégralement retranscrits. Les extraits d'entretiens qui figurent dans ce rapport sont révélateurs de la diversité des propos que nous avons entendus, et ont été retenus dans la mesure où ils étaient répétés par plusieurs enquêté-e-s. Les extraits d'entretiens sont donc à lire dans une perspective plus « générale ». L'analyse présentée ne se base pas uniquement sur les extraits d'entretiens figurant dans ce rapport mais bien sur l'ensemble des entretiens formels et informels réalisés au cours de l'enquête de terrain. Les personnes interviewées, professionnel-le-s comme jeunes, étaient volontaires. Aucune ne s'est rétractée au cours de l'entretien. La totalité des entretiens s'est déroulée en face à face. Leur passation, comme l'observation en séance d'animation n'a pas été exempte d'une mise en scène des enquêté-e-s : pour exemple, des animateurs-trices ont cherché à centrer tous les débats sur le consentement sexuel, comme pour « bien » répondre à l'enquête. Dans les entretiens individuels ou collectifs, non répétés, la mise en récit invite également à s'interroger sur la mise en scène de soi particulièrement sensible lorsque l'on s'intéresse à la question du consentement dans la sexualité. Ainsi, certains garçons se sont par exemple dédouanés de toute forme de violence, arguant du fait que leurs partenaires pouvaient interrompre le rapport (bien que cela n'ai jamais été le cas), et des filles ont expliqué que bien qu'elles n'aient pas souhaité ces rapports sexuels, il ne s'agissait pas de violences dans la mesure où elles ne s'étaient pas explicitement exprimées pour s'y opposer. Les situations d'entretiens sont des moments qui permettent à la fois aux acteurs-trices de s'interroger sur leurs pratiques, d'y apporter des justifications, de les légitimer. S'observe ainsi une mise en cohérence des récits qui participe au récit de soi et à la mise en scène de soi en situation d'entretien et plus largement dans les interactions sociales.

### ***Présentation des séances « Vie affective et sexuelle » observées***

Nous avons favorisé la diversité des établissements tant dans leur géographie (éloignés ou non de Paris, situés ou non en centre ville, à proximité ou non des gares de transports en commun) que dans les filières (du lycée général au lycée technologique en passant par les filières CFA électronique, plomberie ou encore esthétique et coiffure), la composition des classes (mixte, non mixte) mais aussi la taille du groupe (variant de 6 à 36) et l'âge des jeunes.

Au total, nous avons observé 31 séances d'animation en classes d'établissements publics (dont 10 issues de filières générales, et 21 de filières professionnalisantes) avec 13 animateurs-trices (7 femmes, 6 hommes) différents (une partie d'entre eux a par ailleurs répondu à un entretien individuel).

**Tableau 1 – Présentation des classes observées dans des établissements situés en Île-de-France**

Classe	Filière d'orientation	Age des élèves	Mixité de la classe	Sexe anim	Présence d'une tierce personne et son statut
2 <sup>nde</sup>	Photo	16 à 17 ans	17 filles / 7 garçons	F	Oui (2 enseignants, une heure l'un, une heure l'autre)
2 <sup>nde</sup>	ASSP (Acc, soins et services à la personne)	14-17 ans	23 filles / 3 garçons	F	Oui (2 enseignantes et 1 infirmière)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	15 filles / 15 garçons	F	Oui (2 enseignants ; au bout d'1h, l'un des deux part)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	11 filles / 23 garçons	F	Oui (1 enseignant)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	15 filles / 21 garçons	F	Oui (1 enseignant présent à la première heure, puis 1 autre enseignant à la seconde heure)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	15 filles / 18 garçons	F	Oui (1 infirmière qui part au cours de la séance, 1 enseignante)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	16 filles / 16 garçons	F	Oui (1 enseignante présente à la première heure, puis 1 autre enseignante à la seconde heure)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	17 filles / 15 garçons	M	Oui (1 infirmière mais qui doit s'absenter, 1 enseignante qui se met en retrait tant que l'infirmière est là)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	15 filles / 18 garçons	M	Oui (1 infirmière)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	11 filles / 18 garçons	F	Partielle (1 enseignante présente seulement à la première heure)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	16 filles / 17 garçons	M	Oui (1 enseignant)
2 <sup>nde</sup>	générale	15-16 ans	12 filles / 14 garçons	F	Oui (1 enseignant présent à la première heure, puis 1 autre enseignant à la seconde heure)
<b>Bac pro</b>	Electricité	16-18 ans	6 garçons	M	Oui (1 enseignante)
<b>Bac pro 1</b>	Hygiène et propreté des locaux	Environ 18 à 20 ans, 26 ans pour la plus âgée	15 garçons / 9 filles	F	Oui (1 enseignant)
<b>Bac pro 1<sup>re</sup> année</b>	Electricité	15-16 ans	8 garçons	F	Oui (1 enseignante présente au début, puis part pour revenir à la fin. 1 infirmière)
<b>Bac pro 2<sup>e</sup> année</b>	commerce	18-19 ans	5 filles / 11 garçons	M	Non (Le CPE fait appel, puis part)
<b>Bac pro 2<sup>e</sup> année</b>	Electricité	19-20 ans. 25 ans pour le plus âgé	17 garçons	M	Non (L'enseignant fait appel, puis part)
<b>Bac pro 2<sup>e</sup> année</b>	Menuiserie	17-18 ans (le plus âgé à la trentaine)	10 garçons	F	Oui (2 enseignantes, 1 infirmière)
<b>Bac pro 2<sup>e</sup> année</b>	-	16-17 ans	24 garçons	F	Oui (1 enseignant)
<b>CAP</b>	Mécanique Carrosserie	16-18 ans	14 garçons	M	Oui (1 enseignant, mais corrige ses copies)
<b>CAP 1<sup>re</sup> année</b>	Electricité	15-17 ans	11 garçons	F	Oui (1 enseignante)

<b>CAP 2<sup>e</sup> année</b>	Coiffure	16-17 ans	24 filles / 2 garçons	M	Oui (1 enseignant, qui fait autre chose)
<b>CAP 2<sup>e</sup> année</b>	Esthétique	16-17 ans	24 filles	M	Oui (1 enseignante)
<b>CAP connexe*</b>	Charcuterie	16-17 ans	13 filles / 2 garçons	M	Oui (1 enseignant)
<b>CAP 2<sup>e</sup> année</b>	Serveur	18 ans	5 filles / 16 garçons	F	Oui (1 infirmière)
<b>CFA</b>	Prothèse Dentaire	16-18 ans	6 filles / 1 garçon	F	Oui (1 enseignante)
<b>CFA</b>	Plomberie	16-18 ans	11 garçons	F	Oui (1 enseignante)
<b>CFA</b>	Pâtisserie	16-18 ans	2 filles / 11 garçons	M	Oui (1 enseignant)
<b>CFA 1<sup>er</sup> année</b>	Esthétique	16-21 ans	15 filles	M	Partielle (L'enseignant, au début, puis à la fin de l'animation)
<b>CFA 1<sup>er</sup> année</b>	Esthétique	nc	19 filles / 4 garçons	M	Non (L'enseignant fait appel puis part et revient à la fin de l'animation)
<b>CFA 1<sup>er</sup> année</b>	Esthétique	nc	8 filles / 1 garçon	M	Oui (1 Enseignant)
<b>CFA 1<sup>er</sup> année</b>	Coiffure	15-16 ans	19 filles	M	Oui (1 enseignant)

\* Filière pour ceux qui sont déjà diplômés d'un CAP cuisine, boulangerie, pâtisserie, etc.

L'enquête de terrain met en lumière une forte capacité des animateurs-trices à s'adapter au terrain sur lequel ils font leurs interventions. Ainsi, dans un certain nombre d'établissements, les élèves ne sont pas informés qu'ils n'auront pas math ou français mais « *sexualité* », les enseignants eux-mêmes ne sachant pas toujours qu'une intervention est prévue.

### **Présentation du corpus d'entretiens avec les professionnels**

L'équipe est constituée d'une vingtaine d'animateurs-trices, une partie d'entre eux-elles a participé aux focus groupes. En plus, 10 animateurs-trices (6 femmes, 4 hommes) ont été rencontrés en entretiens individuels qui ont duré de 1h à 3h30. La sélection s'est faite à la fois en privilégiant la diversité des formations initiales, l'âge, le sexe, mais aussi le nombre d'interventions et l'ancienneté au sein de l'association. En plus de cela, nous avons pris en compte la diversité des manières de conduire les animations en classe et d'aborder la question du consentement, à partir des échanges tenus dans les focus groupes. Certains animateurs ont été observés quelques semaines avant de répondre à un entretien ; plus rarement d'autres se sont prêtés au jeu de l'entretien sans avoir été observés en amont. Les membres de l'équipe d'animation de l'association ont des profils très différents les uns des autres. Sans revenir sur les spécificités de chaque parcours, dans le but de préserver au mieux leur anonymat, il est possible de présenter l'équipe et sa constitution.

**Parmi toutes les différences, la plus marquante est d'abord celle de l'âge.** Les âges s'échelonnent en effet de 25 à 72 ans. Mais, plus que des différences d'âges, ce sont **les différences d'ancienneté et de génération qui sont véritablement opérantes.** Tandis que des personnes sont presque présentes depuis les origines de l'association, d'autres n'ont intégré l'équipe qu'en février 2015.

En effet, les « anciens » ont en commun un passé de militant-e-s contre le VIH/sida, des histoires personnelles qui y sont liées, et ils ont connu de nombreuses personnes décédées de cette maladie. Les autres – bien qu'ils puissent frôler la cinquantaine pour certains – ont souvent intégré l'association plus tardivement et ont des trajectoires différentes, dans lesquelles le thème du VIH/Sida n'est pas structurant.

**La diversité et la complexité de l'équipe d'animation s'explique également en raison des différences de statuts des animateur-trice-s :** différences de contrat que l'on retrouve entre les membres qui réalisent des séances d'éducation à la sexualité et qui s'expliquent au regard des générations. Certain-e-s ont des CDI intermittents, tandis que d'autres ont intégré l'équipe en tant qu'auto-entrepreneurs. L'association fait aussi appel à des membres d'autres associations partenaires.

**Cette équipe d'animation est en grande partie féminine :** sept hommes pour quatorze femmes en ce qui concerne la thématique de la « vie affective et sexuelle ». Une féminisation qui n'est pas étonnante dans la mesure où l'engagement militant des femmes se réalise de manière privilégiée dans des associations (Achin, Lévêque, 2006), mais également parce que les femmes se retrouvent surreprésentées dans les filières sanitaires et sociales et dans les professions paramédicales et sociales. Si l'orientation sexuelle des uns et des autres n'a jamais été interrogée, deux animateurs-trices nous ont fait savoir clairement leur homosexualité et leur vigilance particulière quant aux propos LGBT-phobes.

**Enfin, du côté de leur formation initiale,** on observe une grande variété de disciplines de formation et de parcours universitaires ou professionnels. Cette variété – de la biologie à la psychologie, la psychothérapie, la sexologie, en passant par les sciences de l'éducation, mais aussi la comptabilité, l'hôtellerie, la communication, le management, la diététique et la nutrition, le droit, l'architecture –, est à garder en mémoire dans l'analyse qui suivra. Ces formations ont leur importance quant à la lecture du monde social et l'interprétation des propos des adolescent-e-s rencontré-e-s au fil des séances dans les classes.

**Tableau 2 – Présentation des animateurs·trices interviewés<sup>10</sup>**

Pseudo	Age	Sexe	Formation	Ancienneté au SIVS	Nb d'interv en 2014-2015
<b>Claude</b>	> 50 ans	M	Bac + 5	+ de 10 ans	20 à 30 / mois
<b>Clothilde</b>	30-40 ans	F	Bac + 3	5 à 10 ans	10 à 20 / mois
<b>Denise</b>	> 50 ans	F	Bac + 5	+ de 10 ans	10 à 20 / mois
<b>Emilie</b>	< 30 ans	F	BTS et bac + 3	5 à 10 ans	- de 10 / mois
<b>Emmanuelle</b>	> 50 ans	F	Bac + 5	+ de 10 ans	20 à 30 / mois
<b>Hervé</b>	> 50 ans	M	Bac + 3	+ de 10 ans	20 à 30 / mois
<b>Lise</b>	< 30ans	F	Bac + 5	- de 5 ans	- de 10 / mois
<b>Olivier</b>	> 50 ans	M	Bac + 2	+ de 10 ans	20 à 30 / mois
<b>Philippe</b>	> 50 ans	M	Bac + 2	+ de 10 ans	- de 10 / mois
<b>Solange</b>	30-40 ans	F	Bac + 3	5 à 10 ans	20 à 30 / mois

### *Présentation du corpus d'entretiens avec les jeunes*

**Nous avons interviewé 28 jeunes : 12 filles et 16 garçons.** Tou-te-s étaient scolarisé-e-s au moment de l'entretien dans un établissement d'Île-de-France ; certain-e-s sont malgré tout très éloigné-e-s de l'école avec des taux d'absentéisme particulièrement élevés et des situations de décrochage pour deux voire trois d'entre eux. Concernant les filières, 2 sont scolarisés au collège (en troisième), 7 sont en seconde générale, et 2 en terminale générale ; pour la voie technologique : 3 sont en première et 5 sont en terminale ; 3 sont en bac professionnel, 4 en CFA. Les jeunes rencontrés avaient entre 15 et 19 ans, la majorité d'entre eux ayant entre 15 et 17 ans. Tous déclarent avoir déjà assisté au moins une fois au cours de leur scolarité à une intervention sur la vie affective et sexuelle en milieu scolaire, sans pour autant toujours se souvenir précisément de leur âge à ce moment-là, ni des thématiques abordées ou des outils mobilisés.

Parmi les jeunes rencontrés (c'est-à-dire observés en classe et/ou interviewés), **tous n'ont pas eu leur premier rapport sexuel mais la totalité d'entre eux a déjà eu une expérience amoureuse/sentimentale/affective** (petit copain/petite copine). Au cours des séances d'animations, 6 garçons ont fait part de leur homosexualité, par ailleurs déjà connue de l'ensemble de la classe (dans des CFA où les apprentissages sont essentiellement investis par les filles, comme la coiffure par exemple). Dans les entretiens individuels, seul un garçon a raconté avoir des pratiques homosexuelles – dont une partie s'est déroulée sous contrainte ; il a subi un viol (cet entretien, très spécifique, n'est pas mobilisé dans l'analyse de cette enquête). L'âge des jeunes rencontrés explique en partie le

<sup>10</sup> Le tableau présentant les animateurs·trices est synthétique et assez généraliste pour préserver au mieux l'anonymat des enquêtés.

faible nombre de jeunes se déclarant homosexuels, les enquêtes statistiques montrant que seuls 6 % des 15-18 ans déclarent une attirance pour les personnes de même sexe. Le premier rapport continue aujourd'hui de s'inscrire majoritairement dans une relation hétérosexuelle. Les autres jeunes observés ou interviewés ont déclaré avoir des pratiques hétérosexuelles.

Les entretiens ont porté sur leurs relations affectives, amoureuses, sexuelles, sur le groupe d'ami-e-s, le rapport qu'ils-elles entretiennent avec leur corps, le tout en lien avec le consentement sexuel et la contraception/protection.

Les entretiens ont tous été enregistrés, ils ont duré entre 45 mn et 2 heures, et se sont déroulés pour partie au SIVS ou à l'INJEP, sur des bases de loisirs ou encore dans des cafés choisis par les jeunes.

**Tableau 3 – Présentation des jeunes interviewé-e-s**

Pseudo	Âge	Classe	Profession des parents	Nb de petit-e ami-e	Âge au premier rapport	Nb de partenaires	Types de rapports sexuels vécus	Contraception protection dépistage
<b>Aaron</b>	15 ans ½	M 3 <sup>e</sup> en collège privé (classes non mixtes)	Mère cadre supérieur travaille dans la banque Père cadre supérieur, directeur service commercial dans les télécoms.	1	Aucun	Aucun	-	-
<b>Alice</b>	16 ans	F Première ST2S	Mère éducatrice spécialisée. Auparavant kinésologue et masseuse ayurvédique. Père réparateur d'ascenseur. Parents séparés, vit chez sa mère.	3 à 4	16 ans. Sa « vraie » première fois.	Plus de 4. Elle n'arrive pas à les énumérer car elle ne peut « tenir » plus de 2 jours célibataire.	Rapport forcé, manipulé par un garçon sous alcool et cannabis/shit (tentative de viol).  Rapports désirés et souhaités avec son copain actuel.	Préservatifs et pilule. Forcément un des deux, sinon rien. Accident de préservatif, puis usage de la contraception d'urgence. Elle déclare avoir eu 3 « premiers rapports » : à 14 ans (pratiques oro-génitales). Rapports forcés. Puis à 15 ans (pratiques pénétratives). Chantage affectif. Et enfin à 16 ans, « sa vraie première fois »
<b>Antoine</b>	17 ans	M Terminale ES	Mère kinésithérapeute Père directeur marketing et commercial d'une entreprise de communication Parents séparés, vit chez sa mère.	2	Aucun	Aucun	-	-
<b>Balthazar</b>	15 ans	M 2 <sup>nd</sup> e générale	Mère travaille dans le cinéma Père ouvrier	2	Aucun	Aucun	-	-
<b>Benjamin</b>	16 ans	M 2 <sup>nd</sup> générale	Mère directrice d'une association pour le logement des SDF Père DRH	2	Aucun	Aucun	-	-
<b>Céline</b>	15 ans	F 2 <sup>nd</sup> e générale (École Privée)	Mère assistante de direction Père décédé	10	Aucun	Aucun	-	-
<b>Charlotte</b>	17 ans	F Terminale ST2S (lycée privé catholique)	Mère pédicure podologue. Père, vendeur magasin de golf.	5	14 ans	5 à 15	rapports souhaités, désirés	Préservatifs, pas systématiquement. Après avoir fait des tests de dépistage VIH/IST, avec l'un de ses partenaires, elle a pratiqué le retrait.

Pseudo	Âge	Classe	Profession des parents	Nb de petit-e ami-e	Âge au premier rapport	Nb de partenaires	Types de rapports sexuels vécus	Contraception protection dépistage
<b>Clara</b>	17 ans	F Terminale ST2S	Mère employée de banque. Père cadre technicien.	4 dont 2 qui ont compté.	14 / 15 ans	2	Rapports souhaités, désirés.	Préservatifs et pilule. Arrêt du préservatif avec son copain actuel, suite à des tests de dépistage négatif.
<b>Clothilde</b>	17 ans	F Terminale ST2S	Mère secrétaire dans une entreprise de BTP. Père agent des routes.	6	aucun	Aucun	-	-
<b>Eva</b>	19 ans	F CAP Pâtisserie / 1 an (Avant, bac L et CAP cuisine / 1 an)	Mère en reprise d'études d'éducateur spécialisé Père travaille dans les toits végétalisés. Parents séparés, père remarié, vit chez sa mère.	4	14 ans	6	Rapports souhaités, désirés, acceptés, et cédés parfois. « <i>pour lui faire plaisir</i> ».	Usage du préservatif seulement lors de la première relation sexuelle avec un nouveau partenaire. Test de dépistage négatif, fait 3 fois. Pilule, mais oublié fréquent. Usage répété de la contraception d'urgence.
<b>François</b>	16 ans	M 2 <sup>nd</sup> e générale	Mère avocate dans le droit des affaires.  Père retraité expert-comptable	4	15 ans	4 à 6	Rapports souhaités, désirés. Parle d'acte de manipulation et d'instance auprès de sa potentielle partenaire.	Préservatifs quasi systématiquement sauf : - parfois quand la fille prend la pilule, « <i>c'est mieux sans, mais c'est pas systématique</i> » dans le cadre de relations affectives. - quasiment jamais dans le cadre de relations strictement sexuelles, lors de « plan cul » notamment.
<b>Goumba</b>	15 ans	M 2 <sup>nd</sup> e générale	Mère attachée scientifique Père contrôleur de gestion	1	Aucun	Aucun	-	-
<b>Jeanne</b>	17 ans	F Terminale STMG option Marketing (lycée privé catholique)	Mère secrétaire pour un bailleur social Père chauffeur particulier de personnalités politiques	6	14-15 ans	4	Rapports souhaités, désirés.	Préservatifs et pilule. Les deux en même temps.
<b>Jessy</b>	16 ans	M Troisième	Mère ancien chauffeur poids-lourds, sans emploi actuellement Père : travaille dans la métallerie	1	13 ans	10	Rapport désirés, souhaités, négociés, manipulés (chantage)	Préservatifs quasiment jamais. Quelques-unes de ses partenaires ont été à l'initiative du préservatif. L'usage ou non du préservatif n'a jamais fait obstacle à la poursuite de la relation.
<b>Léo</b>	16 ans	M 1 <sup>ère</sup> année CFA coiffure	Mère travaille pour un laboratoire pharmaceutique. Père : assistant de vie scolaire dans une école.	2	14 ans	2 à 5 (rapports entre hommes exclusivement)	Rapports négociés, forcés, et cédés. Peu de rapports désirés et souhaités. Viol.	N'a jamais utilisé de préservatifs. Lors de l'entretien, volonté d'utiliser le préservatif pour les fellations concernant les relations futures. Pour le moment, seulement rapports oro-génitaux, pas de pénétration.

Pseudo	Âge	Classe	Profession des parents	Nb de petit-e ami-e	Âge au premier rapport	Nb de partenaires	Types de rapports sexuels vécus	Contraception protection dépistage
<b>Liliana</b>	16 ans	F Première ST2S	Mère travaille dans une mutuelle. Père chauffeur taxi Parents séparés, vit chez sa mère.	3	13-14 ans (fellation) 15 ans (« vraie » 1 <sup>re</sup> fois)	Plus de 3. Elle n'arrive pas à les énumérer.	Rapports souhaités, désirés. Peut-être influencés.	Préservatifs et pilule. Plus elle est « amoureuse », moins elle opposera de résistance à ne pas utiliser le préservatif. Une fois sans aucune contraception/protection. Calcule suivant ses règles. A déjà eu recours à la contraception d'urgence.
<b>Louis</b>	17 ans	M Seconde (cours particuliers, déscolarisé).	Mère cumule trois « petits boulots ». Père a « des économies ». Parents séparés. Vit avec sa mère maintenant avec ses grands-parents retraités agent technique du cinéma.	0 pas de relation « sérieuse »	15 ans	± 10	Rapports souhaités et désirés. De nombreux rapports sous l'influence de produits (alcool, cannabis/shit, etc.). Il affirme ne pas avoir forcé, ni manipulé ses partenaires.	Préservatifs systématiquement.
<b>Marie</b>	18 ans	F Terminale STMG option RH (lycée privé catholique)	Mère, directrice de groupe bancaire. Père, responsable grand compte d'une multinationale.	8	16 / 17 ans	4	Rapports souhaités, désirés et subis/influencés (alcool et cannabis).	Préservatifs, mais pas systématiquement. La pilule depuis 1 an. Du coup se relâche un peu sur le préservatif, « mais ce n'est pas dramatique ».
<b>Nicolas</b>	19 ans	M Terminale S, lycée privé (a redoublé deux fois : une fois la première et une fois la terminale)	Mère cheffe d'hôtel. Père graphiste.	4	17 ans	2	Rapports souhaités, désirés, et par surprise (la partenaire s'est « jetée » sur lui).	Préservatifs systématiquement. Sa première copine prenait la pilule vers la fin de leur relation, donc ils ont arrêté le préservatif après avoir fait des tests de dépistage. Un recours à la contraception d'urgence suite à un craquage de préservatif. Ils n'ont pas hésité à faire la démarche pour l'avoir.
<b>Paul</b>	16 ans	M Bac Pro 2 SEN (Systèmes Electroniques Numériques)	Mère chargée de la vente et de l'achat des fournitures. Père fonctionnaire de police. Beau-père : travaille au service de l'état.	5	15 ans	6	Rapports souhaités, désirés. Parle d'acte de manipulation et d'instance auprès de sa potentielle partenaire.	Préservatifs quasi-systématiquement. 3 de ses partenaires prenaient la pilule. S'intéresse peu aux « problèmes des filles ». La contraception ou la pilule, il dit que cela ne le regarde pas.
<b>Priscilla</b>	17 ans	F Première ST2S	Mère administrative dans la fonction publique. Père serrurier et plaquiste	1	Aucun	Aucun		-
<b>Renaud</b>	15 ans	M 2 <sup>nde</sup> générale	Mère directrice de gestion dans la fonction publique Père expert-comptable	7	15 ans	1 (uniquement préliminaires)	N'a pas souhaité en parler lors de l'entretien collectif.	-

Pseudo	Âge	Classe	Profession des parents	Nb de petit-e ami-e	Âge au premier rapport	Nb de partenaires	Types de rapports sexuels vécus	Contraception protection dépistage
<b>Ryan</b>	17 ans	M Décrochage scolaire après la 3 <sup>e</sup>	Mère femme de ménage – actuellement sans emploi Père travaille (profession non précisée dans l'entretien)	< 5	13 ans	> 10	Rapports désirés et souhaités.	N'a jamais utilisé de préservatifs. Il refuse tout acte sexuel avec préservatif. Il pense que les IST se guérissent facilement, il dit que cela ôte l'aspect « naturel » à la relation sexuelle. Il se dit actuellement en couple depuis 7 mois.
<b>Shirley</b>	18 ans	F CFA Coiffure	Mère secrétaire Père conducteur de bus	2	15 ans ½	3	Rapports souhaités, désirés, acceptés, et davantage cédés	Préservatifs lors des débuts de relations, ou les relations sexuelles occasionnelles. Contraception d'urgence une fois suite à un accident de préservatif. Suite à cet évènement test VIH/IST et prise de la pilule.
<b>Stéphanie</b>	18 ans	F 1 <sup>re</sup> année CFA esthétique	Mère sans profession, auparavant coiffeuse et nourrice pour enfant en bas âge. Père menuisier ébéniste sculpteur. Parents séparés, vit chez sa mère.	2	15 ans	2	Rapport désirés, souhaités.	Après des tests de dépistage IST/VIH, prise de la pilule et arrêt du préservatif rapidement avec son partenaire actuel pour cause d'inconfort sexuel.
<b>Tim</b>	15 ans	M 2 <sup>nde</sup> générale	Mère orthophoniste Père travaille dans la finance	2	14 ans	3	Rapports souhaités et désirés.	Préservatifs systématiquement.
<b>Vincent</b>	18 ans	M 2 <sup>e</sup> année école de photo privée (passe le bac pro photo l'an prochain).	Mère travaille dans l'immobilier de luxe Père dans la logistique d'événements ; vit à l'étranger. Parents séparés, vit chez sa mère.	2 à 3	13 ans	6 à 8	Rapports souhaités, désirés, Fait état d'acte d'influence et de manipulation sur l'autre, voire de forçing (s'interroge lors de l'entretien sur la portée de ses actes).	Préservatifs quasi-systématiquement. Une de ses copines prenait la pilule. Une fois qu'il a fait les tests, il n'utilise plus de protection. Lorsqu'il n'a pas de préservatif, il couche quand même et dit à la fille de prendre « la pilule du lendemain ». Il considère que c'est à la fille de proposer le préservatif, car lui ne risque rien a priori.
<b>William</b>	17 ans	M Bac pro 2 SEN (systèmes électroniques numériques)	Mère, femme de ménage chez les particuliers. Père retraité cuisinier.	2	16 ans	2	Rapports souhaités, désirés, cédés (pour faire plaisir à la fille lorsqu'elle insistait trop).	Préservatifs systématiquement. Ses petites amies ne prenaient pas la pilule.

## DE L'ÉTUDE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN MILIEU SCOLAIRE À L'ÉTUDE DU CONSENTEMENT DANS L'ENTRÉE DANS LA SEXUALITÉ

Parler d'éducation à la sexualité c'est avant tout faire référence à une histoire relativement longue (Giarni, 2007a). L'objectif n'est pas ici de revenir sur tous les détails des multiples controverses qui ont ponctué la mise en place institutionnelle d'une telle éducation, mais de revenir sur les différents enjeux qui ont présidé à sa mise en place. **Il s'agit de comprendre pourquoi et comment de telles actions de prévention sont aujourd'hui réalisées dans les lycées.** Si les dispositifs juridiques ont suivi une certaine évolution – l'éducation à la sexualité a été mise en place progressivement et son acceptation a été élargie –, en revanche son contenu n'évolue pas aussi rapidement (vers plus de tolérance ou de prise en compte de l'égalité par exemple).

### L'éducation à la sexualité en France : objectifs et enjeux

Avant de présenter les grandes étapes de la mise en place institutionnelle et juridique de l'éducation à la sexualité, il convient de revenir sur l'idée d'« éduquer à la sexualité ».

#### *Une éducation sexuelle qui cible les jeunes*

**Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, éduquer à la sexualité, c'est avant tout éduquer la jeunesse :** « des couples hétérosexuels adultes (les seuls individus dont la sexualité, tournée vers la reproduction, était socialement acceptée), l'éducation à la sexualité s'est peu à peu tournée vers les jeunes adultes, puis vers les adolescents et les enfants » (Devieille, 2013, p. 29). Cette évolution a différentes explications dont, en premier lieu, la généralisation de la scolarité secondaire et l'allongement des études : « L'éducation sexuelle tend à délaisser les adultes pour se focaliser sur les adolescents. La généralisation de l'enseignement secondaire rend en théorie possible l'exposition des jeunes à des recommandations qui orientent leur vie sexuelle » (Bozon, 2010, p. 8). Or, plus que de permettre – matériellement parlant – de procéder à une éducation à la sexualité des jeunes, **l'école obligatoire a contribué à transformer le rapport des adolescents à la sexualité.** L'âge au premier rapport sexuel s'est ainsi stabilisé et, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, la majorité des premières expériences sexuelles ont lieu vers 17-18 ans. En parallèle, le mariage a décliné. Autant de paramètres qui ont contribué à transformer l'expérience juvénile de la sexualité : « Un nouveau temps personnel s'est ouvert pour les jeunes femmes et les jeunes hommes entre les débuts sexuels et l'entrée dans la conjugalité » (Bozon, 2009, p. 228). Cette progressive diversification des rôles joués par la sexualité a été d'autant plus réalisable que le processus de socialisation s'est transformé, passant d'une transmission verticale (institutions, autorité des adultes et inculcation de règles, y compris religieuses) à une socialisation « horizontale » où la construction de soi passe par les pairs. Ainsi, si l'école a rendu possible l'institutionnalisation d'un discours sur la sexualité, parallèlement sa force prescriptive s'est affaiblie, son discours étant concurrencé par d'autres sources d'informations telles que les pairs ou les médias. Aujourd'hui, malgré toute l'importance que l'on accorde à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, les enquêtes montrent que **« dans aucun pays l'éducation sexuelle, quand elle existe, n'a d'influence déterminante sur les comportements des jeunes »** (Bozon, 2010).

Les séances actuelles de prévention sur la sexualité sont donc le résultat d'un processus historique touchant tant à l'évolution des comportements sexuels qu'à l'acceptation d'un discours à ce sujet dans les établissements. Néanmoins, d'autres aspects plus implicites sont également à prendre en compte : est-il si évident de vouloir *éduquer* à la sexualité ?

### *L'éducation à la sexualité marquée par les « années sida »*

**Penser que la sexualité puisse faire l'objet d'une éducation suppose, tout d'abord, que la sexualité n'est pas totalement reléguée au rang de processus « naturel » et suppose au contraire, de prendre en compte les relations existant entre le corps et les dimensions sociales et culturelles de sa signification** (Giami, 2007b) ; un regard sur la sexualité qui est loin d'être une évidence d'un point de vue historique. Cela suppose également que la sexualité puisse faire l'objet d'une réflexion et d'un apprentissage. À ce titre, ce sont, d'une part des informations de type anatomiques, reproductives ou préventives qui peuvent être délivrées, et d'autre part, cela fait référence aux aspects psycho-affectifs et sociaux. Une telle conception « élargie » de l'éducation à la sexualité s'appuie sur la notion de « santé sexuelle » et, « le discours dominant dans les manuels destinés aux intervenants en éducation sexuelle s'organise autour de [la] notion de développement psycho-sexuel » (Gelly, 2011, p. 46). Finalement, une telle définition de la sexualité renvoie à l'alternative information/éducation ; une alternative faisant elle-même écho à l'opposition entre milieu scolaire et famille. Dans quelle mesure l'école doit-elle se contenter de délivrer une information ou peut-elle, au contraire, se permettre de susciter une réflexion plus générale autour de la sexualité, et prendre ainsi en compte « les différentes dimensions de la sexualité : reproductive, érotique, psychologique, affective, auxquelles il faut ajouter les dimensions historique, sociologique, politique et culturelle de la sexualité » ? (Devieille, 2013, p. 32). **Quelle que soit la forme que prend cette éducation à la sexualité en milieu scolaire, il convient de rappeler qu'elle s'inscrit dans le cadre d'un dispositif de prévention.** Dès lors, la sexualité est très principalement considérée sous l'angle des risques et des potentiels dangers qui peuvent lui être associés.

**L'arrivée progressive et massive de l'épidémie de sida dans les années 1980 bouleverse l'approche de la sexualité :** celle-ci n'est plus pensée uniquement sous l'angle de la reproduction. Les objectifs de prévention des « maladies sexuellement transmissibles » et donc du VIH/sida deviennent prioritaires. En effet, la prévention du sida repose sur une individualisation de la gestion des risques, de telle façon que « la réalisation de la prévention est [...] placée dans le champ de la responsabilité individuelle d'un sujet informé et éclairé ». Dès lors, « ceci vient amplement justifier la prévention comme activité d'éducation des individus » (Calvez, 2001). L'émergence du sida s'accompagne d'un renouvellement des principes de la santé publique, désormais davantage fondée sur l'appel à la responsabilité individuelle que sur les injonctions autoritaires. Alors que les jeunes ne sont pas le groupe le plus atteint ni le plus à risque, les campagnes de prévention tendent à se focaliser sur eux.

L'éducation à la sexualité prend ainsi une forme bien spécifique et, même si des problématiques telles que l'égalité des sexes et la lutte contre l'homophobie ne sont pas absentes, les mises en œuvre locales demeurent souvent axées sur la prévention du VIH uniquement. De 1988 à 1993, **les insuffisances d'une démarche préventive de type informative sont pointées :** « Les évaluations de ces actions montrent que les demandes des adolescents

portent sur la sexualité et que la réponse du tout biologique et/ou du tout préservatif n'est pas suffisante pour développer des comportements sexuels responsables » (Picod, 2001, p. 19).

### *Les années 2000 : une place de choix pour l'éducation à la sexualité*

Le principe de l'éducation à la sexualité étant accepté, **ces vingt dernières années ont été marquées par une (re)définition de cette « éducation » et de ses objectifs pédagogiques.** En 1996, une circulaire (n° 96-100) élargit le champ de l'éducation sexuelle qui est désormais « entendue comme une éducation à la responsabilité, au rapport à l'autre, à l'égalité entre hommes et femmes » (Picod, 2001, p. 19). En 1998, une nouvelle circulaire relative à « l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida » réactualise et remplace la précédente. La sexualité y est ici définie de manière plus précise : « Si la sexualité humaine est inséparable de données biologiques, elle intègre également des dimensions psychologiques, affectives, socioculturelles et morales » (Poutrain, 2014). Une référence implicite à l'homosexualité est également faite : « Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés » (Le Mat, 2014). Avec ces nouvelles approches et comme le résume bien Jean-Marie Jutant (inspecteur général de l'Éducation nationale), « il s'agit en priorité de favoriser chez les élèves une prise de conscience des données essentielles de leur développement sexuel et affectif, l'acquisition d'un esprit critique, afin qu'ils puissent faire au cours de leur vie des choix libres et responsables » (Jutant, 2001, p. 140). Une orientation de plus en plus axée sur une « éducation » – au sens large du terme – à la sexualité se dessine donc.

**Durant les années 2000, de nouvelles dispositions juridiques et institutionnelles viennent renforcer, élargir et préciser le rôle de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire.** C'est tout d'abord la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse (IVG) et à la contraception qui rend obligatoire une information et une éducation sexuelles dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles. Ces dispositions sont ensuite précisées dans la circulaire du 17 février 2003 (n° 2003-027) relative à « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées » qui est encore en vigueur aujourd'hui. Cette circulaire représente « un tournant qualitatif, dans la conceptualisation des actions, et quantitatif, dans le volume horaire préconisé (à défaut d'être appliqué, voire applicable) » (Gelly, 2011, p. 49). Plus que d'inclure l'éducation à la sexualité dans les différentes disciplines enseignées au collège et au lycée<sup>11</sup>, c'est une approche réflexive qui est proposée : « L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques ». **Si la dimension préventive n'est bien sûr pas éludée, en revanche, d'autres objectifs sont mentionnés :** « la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore [...] la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes ». Ainsi, la définition qui est actuellement en vigueur de l'éducation à la sexualité inclut à la fois des aspects physiques, intellectuels et moraux – il ne s'agit pas, bien sûr, d'enseigner les bonnes ou les mauvaises attitudes, mais de faire réfléchir aux différents aspects de la sexualité – dans l'optique de permettre à l'adolescent

<sup>11</sup> Notons également qu'en 2006 une circulaire « Protection du milieu scolaire » rend obligatoire l'existence de comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) dans le pilotage de chaque établissement scolaire du second degré. À ce titre, le troisième domaine qui concerne ces comités est l'éducation à la santé et à la sexualité, et la prévention des conduites à risques, domaine qui doit donc faire l'objet d'un programme défini par l'établissement.

de se construire et de s'épanouir. Notons d'ailleurs que des thématiques longtemps reléguées au second plan, comme la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes et les violences sexuelles, y prennent une place importante<sup>12</sup>.

**2003 constitue également un tournant puisque l'éducation sexuelle n'est plus une simple mission de l'Éducation nationale mais « l'objet [...] d'une politique qui a impliqué la création d'un dispositif institutionnel particulier** unissant ministère de la santé et ministère de l'éducation par la signature d'un "contrat-cadre de partenariat en santé publique" »<sup>13</sup> (Le Mat, 2013, p. 4). Chacun développe des missions relatives à l'éducation à la sexualité. En ce qui concerne le ministère de l'Éducation nationale il s'agit du bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité (au sein de la direction générale de l'enseignement scolaire). Le ministère de la santé, lui, est en lien (mais de manière plus indirecte) avec l'INPES (qui dépend de la direction générale de la santé). Autant d'administrations qui travaillent à « la production d'un discours sur le sexe destiné "aux jeunes", et d'un cadre de référence pour tous les intervenant-e-s en éducation à la sexualité » (Le Mat, 2013, p. 4).

Cet aperçu historique permet de mesurer les différents registres que véhicule l'idée d'éducation à la sexualité : « **les actions en milieu scolaire dans le domaine de la sexualité hésitent donc entre information, éducation et prévention, et tentent de combiner ces trois objectifs** » (Gelly, 2011, p. 48). Les écoles sont certes devenues des lieux de plus en plus légitimes – bien qu'encore ponctuellement controversés et sujets à polémique – pour réaliser des séances d'éducation à la sexualité ; en revanche, les mises en œuvre actuelles témoignent d'une diversité d'approches en ce qui concerne le sens pris par cette « éducation à la sexualité » et, également, de différentes manières de conceptualiser la « sexualité ».

Au niveau institutionnel des ministères, des conceptions différentes et concurrentes de l'éducation à la sexualité perdurent encore aujourd'hui.

## Des conceptions différentes de l'éducation à la sexualité

Que de plus en plus de moyens soient mis en œuvre afin de penser et d'encadrer l'éducation à la sexualité n'est pas synonyme d'une plus grande efficacité et cohérence de cette politique publique. Tout d'abord car il n'existe aucune instance de contrôle de la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité (autrement dit, rien n'assure que les trois séances d'éducation à la sexualité obligatoires par année (loi n°2001-588 du 4 juillet 2001) soient mises en œuvre). Enfin, car il n'existe pas de consensus, au sein même du gouvernement, sur le contenu de cette éducation à la sexualité.

---

<sup>12</sup> Et cela alors que, des années 1970 aux années 1990, l'approche du ministère de l'éducation nationale vis-à-vis de l'éducation sexuelle se cantonnait au domaine de la santé publique, excluant de ce fait des enjeux sociaux relatifs aux inégalités et aux discriminations (Le Mat, 2013, p. 5).

<sup>13</sup> MEN (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche). Toute l'actualité, Archive. « Contrat cadre de partenariat en santé publique ». [En ligne]. [Réf. du 19 mars 2015]. Disponible sur : [www.education.gouv.fr/cid408/contrat-cadre-de-partenariat-en-sante-publique.html](http://www.education.gouv.fr/cid408/contrat-cadre-de-partenariat-en-sante-publique.html).

### ***Une absence de définition commune de « l'éducation à la sexualité »***

Il n'existe pas de cadre de référence homogène en ce qui concerne l'éducation à la sexualité. À une approche globale de la sexualité pouvant inclure des thèmes comme l'orientation sexuelle, la vie relationnelle et le plaisir (entre autres) s'oppose une conception plus hygiéniste et techniciste qui évacue la question de la « vie affective » ; cette question devant être « laissée aux parents<sup>14</sup> ». **L'orientation de l'éducation à la sexualité est d'autant moins stabilisée que ce thème demeure éminemment politique en France.** La faible institutionnalisation des études sur le genre, se traduit par une absence de diffusion dans l'éducation à la sexualité, et dans la société civile en général. Dès lors, **l'idée selon laquelle l'égalité entre les sexes et entre les sexualités doit être un objectif central de l'éducation à la sexualité n'est pas un acquis.** Les récentes controverses sur les manuels de SVT des classes de 1<sup>re</sup> L et ES (2011) – dans lesquels il est fait mention de la construction sociale du masculin et du féminin ainsi qu'aux notions d'identité sexuelle et d'orientation sexuelle – et autour du programme d'enseignement des « ABCD de l'égalité » (2013-2014) – qui a pour objectif de lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre à l'école – témoignent des freins existants à la mise en œuvre d'une éducation à la sexualité favorable à la déconstruction des stéréotypes de genre.

### ***Des approches idéologiques divergentes au sein des institutions***

Depuis le début des années 2000, **les démarches gouvernementales en matière d'éducation à la sexualité s'inscrivent dans le domaine de la santé publique et mobilisent la notion de santé sexuelle.** C'est également au cours des années 2000 que des thématiques ayant trait par exemple à l'égalité sont prises en compte, et cela notamment parce que le concept de « santé sexuelle » possède une certaine souplesse, « dépasse ainsi largement l'approche par la prévention des risques et permet d'englober de nouvelles thématiques – notamment les “questions de genre” – dans le champ de la santé » (Le Mat, 2013, p. 6). Néanmoins, **l'évocation des questions d'égalité demeure implicite et, surtout, ces dernières sont souvent retraduites en questions de santé, processus qui se retrouve dans la lutte contre l'homophobie et le problème public de la pornographie.**

Si la santé sexuelle permet effectivement d'inclure la question de l'égalité des orientations sexuelles, en définitive c'est l'approche sanitaire qui prédomine : l'homosexualité devient un thème important à traiter auprès des jeunes car elle engendrerait des problèmes de souffrances psychiques individuelles, s'accompagne de potentielles violences, et augmente le risque de suicides chez les jeunes homosexuel-le-s. Dès lors, les enjeux de santé et les enjeux d'égalité se retrouvent en concurrence et ce, finalement, souvent au détriment des seconds.

**Les propositions d'orientation de l'éducation à la sexualité du ministère de l'éducation nationale témoignent des enjeux disciplinaires et idéologiques existants autour de la question de l'égalité des sexes.**

Tandis que le premier guide – publié en 2000, coordonné par Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi et Claude Zaidman – inscrit l'éducation à la sexualité dans une lutte contre le sexisme et toutes les formes possibles de

---

<sup>14</sup> Comme l'explique Véronique Gasté (direction générale de l'enseignement scolaire) lors de sa communication sur « Les enjeux de l'éducation à la sexualité en France » aux « journées de la prévention de l'INPES », le 10 juin 2015, pour la session « Santé sexuelle : concept, ressources et retours d'expériences ».

violences, **le guide publié en 2004 (actualisé en 2008, qui reste la référence en 2015) réinscrit l'éducation à la sexualité dans une dimension de santé publique.** Derrière l'éviction des sciences sociales<sup>15</sup> dans le groupe de travail au profit de la psychanalyse, on voit combien l'égalité est ré-interprétée et consiste désormais à accepter les différences qui sont inscrites dans la nature et la biologie : « Pour intégrer la communauté, le sujet de condition sexué [doit] incorporer en soi l'ordre symbolique du monde, celui qui noue la différence des générations et la différence des sexes<sup>16</sup> ». Ce constat d'une centralité de la différence des sexes se retrouve dans un autre guide écrit par Patrick Pelège et Chantal Picod (2006) : « La construction identitaire suppose de s'inscrire comme être soit masculin, soit féminin, d'être socialement reconnu et de pouvoir exercer sa vie sexuelle en fonction de son orientation sexuelle. » Cette lecture différentialiste évacue ainsi le constat d'une inégalité entre les sexes.

Ces éléments soulignent que « malgré les appels à s'intéresser à la dimension sociale de la sexualité, beaucoup d'auteur-e-s français-es ont du mal à se détacher d'un biologisme réducteur et forcément hétéronormatif, sur lequel ils calquent les rapports hommes-femmes qualifiés de complémentaires » (Devieille, 2013, p. 35).

#### Pour résumer

- Penser que la sexualité puisse faire l'objet d'une éducation suppose, tout d'abord, que la sexualité n'est pas totalement reléguée au rang de processus « naturel » et suppose au contraire, de prendre en compte les relations existant entre le corps et les dimensions sociales et culturelles de sa signification.
- Cela suppose également que la sexualité puisse faire l'objet d'une réflexion et d'un apprentissage. À ce titre, ce sont, d'une part des informations de type anatomiques, reproductives ou préventives qui peuvent être délivrées, et d'autre part, les aspects psycho-affectifs et sociaux.

### Associations en milieu scolaire : l'exemple de SIVS

Depuis le début de la mise en place des séances d'éducation à sexualité dans les années 1970, des intervenant-e-s extérieur-e-s aux établissements ont été mobilisé-e-s. L'association « Sida, vie affective et sexuelle » (SIVS) coordonne depuis les années 1990 un programme d'éducation pour la santé et de prévention en direction des lycéens et des apprentis. C'est dans ce cadre que des animations d'une durée de 2 heures, au sujet de la sexualité ont été mises en place par l'association, originellement sous l'intitulé « VIH/sida », plus récemment appelées « Vie affective et sexuelle » s'inscrivant alors pleinement dans les séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi de 2001 (circulaire 2003). L'importance accordée à la protection par rapport au VIH/sida (et, dans une moindre mesure, par rapport aux IST) et à la prévention sanitaire dans les interventions s'explique par l'origine de

<sup>15</sup> Ce ne sont plus les mêmes personnalités qui ont été invitées à collaborer : « Sur 26 personnes, on compte 6 professeurs [...], 2 inspecteurs généraux [...], 5 psy [...], 3 médecins et 3 infirmières scolaires, 3 membres non-enseignants de l'éducation nationale [...], 1 représentant de l'école des parents et des éducateurs [...], 1 chargé d'études de l'INPES, 1 journaliste et... 1 sociologue. [...] Il n'y a qu'un représentant des sciences sociales, aucun du mouvement féministe (pas de membre du Planning familial, par exemple). » (Bozon, 2013, p. 99-100.)

<sup>16</sup> DGESCO, L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur, 2008b, p. 11.

l'association, mais les échanges avec les jeunes montrent que ceux-ci ont des préoccupations plus relationnelles que sanitaires de la sexualité, ce qui impose à l'association de faire évoluer ces séances.

**Historiquement, la démarche avancée par le SIVS** vise à ne pas se limiter à une transmission de savoirs (informations anatomiques, physiologiques ou biologiques) ni à une diffusion d'informations concernant les lieux ressources. Il s'agit de **dépasser une simple démarche préventive et de partir des interrogations des jeunes** afin que chacun « puisse acquérir les compétences et les moyens qui lui permettront de s'interroger et de gérer sa santé et sa qualité de vie ». D'un point de vue idéologique, l'ambition est de respecter « la liberté de chacun » et les « équilibres individuels et sociaux » (document de présentation de l'association). Cette conception de l'éducation à la sexualité s'appuie sur les valeurs fondatrices de la promotion de la santé et, notamment de la Charte d'Ottawa (1986<sup>17</sup>).

La référence des équipes de l'association à l'ouvrage de la gynécologue et médecin spécialiste des adolescents Nicole Athéa, *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle* (2006), s'explique en partie par son rôle dans l'association lors des premières formations sur l'éducation à la vie affective et sexuelle. Nicole Athéa souligne ainsi qu'« aborder la prévention sur le mode informatif/injonctif conduit [...] à une grande lassitude, tant des élèves que des intervenants [...] [La pédagogie de l'éducation sexuelle] dépasse largement une simple éducation à la santé, et plus encore une éducation qui correspondrait à une vision hygiéniste de prévention de risques. Elle ne saurait se limiter à un simple apport de connaissances ou d'informations sur les risques liés à la sexualité, et les réponses ne peuvent être des recettes valables pour tout le monde » (Athéa, 2008, p. 9). Toujours selon cette auteure, les professionnels doivent tenir compte des « différentes attentes des hommes et des femmes concernant la sexualité » et elle renvoie une partie de ses analyses à une explication biologique. Pris comme « référence » collective, cet ouvrage entre aujourd'hui en contradiction avec la conception élargie de la sexualité portée aujourd'hui par l'association, qui met en avant l'égalité entre filles et garçons ou encore la perspective du genre comme une des clés pour agir auprès des adolescent-e-s.

C'est avec ces contradictions que les animateurs-trices doivent composer pour préparer/réaliser leurs séances. **L'existence d'un guide de l'animation structuré autour des pratiques d'animation ne permet pas l'appropriation de concepts communs ni d'un discours porté collectivement.** Ainsi, bien que les animateurs-trices aient bien connaissance des grandes lignes directrices de l'association et de son positionnement idéologique, pour autant ils n'ont pas tous les mêmes interprétations de ces objectifs, faute de connaissances et de savoirs sur ces thèmes.

### ***La psychologisation du sexuel : une porte ouverte à la naturalisation des comportements***

Les formations universitaires et/ou trajectoires professionnelles des membres de l'équipe d'animation sont très différentes (voir la présentation du corpus des enquêtés), néanmoins, **nombreux sont ceux qui puisent leurs savoirs et leurs connaissances dans des discours psychologiques et/ou psychanalytiques.**

« Ne venant pas du milieu ni médical, ni psycho, ni rien du tout, par moment, je me trouvais par rapport aux autres animateurs – s'il y avait comparaison à avoir – un peu en décalage. Ne serait-ce qu'en réunion, en

<sup>17</sup> [www.sante.gouv.fr/cdrom\\_lpsp/pdf/Charte\\_d\\_Ottawa.pdf](http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lpsp/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf)

formation, il y avait tout un vocabulaire, un type de raisonnement que moi j'avais pas du tout, une culture que je n'avais pas. » (Solange, 30-50 ans, animatrice, entretien individuel.)

Parmi les dix professionnel-le-s interviewé-e-s, trois sont familier-ère-s de la psychologie en raison de leur formation universitaire, mais ils sont une majorité à avoir des affinités avec les clés de lecture qu'offrent la psychologie et/ou la psychanalyse, sans pour autant y avoir été formés. Ils s'inscrivent dans la continuité de l'ouvrage de Nicole Athéa pour qui il faut « accompagner le développement psycho-sexuel » des adolescents<sup>18</sup>. Or, sous cet angle, l'apprentissage de la sexualité est pensé comme devant se réaliser dans le cadre de l'altérité. Cette « psychologisation du sexuel va de pair avec une désociologisation de la sexualité » (Gelly, 2013, p. 83). Les démarches héritées de la psychanalyse mettent l'accent sur l'existence d'un inconscient sexuel, occultant totalement l'existence d'un « inconscient social à l'œuvre dans notre activité sexuelle » (Bozon, 2009, p. 6-7). **L'orientation psychologique de l'éducation à la sexualité naturalise et essentialise les postures des hommes et des femmes dans la sexualité.** La sexualité est donc entendue comme une sphère autonome, séparée du monde social : les individus ne seraient pas socialisés à la sexualité. Ces processus de naturalisation et d'essentialisation de la sexualité se retrouvent en animation :

« L'animatrice aux garçons : "vous avez une sexualité pénétrante et c'est très important car l'on ne peut pas rentrer dans le corps de quelqu'un sans son accord", "comment ça s'appelle?". » (Journal de terrain, observation en classe)

Parce que l'homme pénètre (ses explications en termes de sexualité ne s'appliquent, en tout état de cause, qu'à des relations hétérosexuelles), c'est à lui de s'assurer du consentement de sa partenaire. Autrement dit, parce qu'il pénètre, il est seul à l'origine de l'acte sexuel. À l'inverse, la femme ne peut avoir qu'une posture passive et n'a donc jamais à se questionner sur le consentement de son partenaire ; ce dernier est nécessairement toujours consentant. Cette même animatrice insiste d'ailleurs sur ce point au cours de l'entretien, en réponse à nos questions :

– Et de manière beaucoup plus générale, pour toi, il y a quand même de grosses différences entre filles et garçons à l'adolescence dans les comportements sur la sexualité ?

– Oh oui, attends, c'est pas la même chose. Déjà, rappelons-nous que – là, c'est de la sexo – la sexualité, c'est un acte pénétrant pour un garçon. Pour la fille, je vais dire que c'est un acte accueillant.

– Donc, c'est pas les mêmes postures du coup ?

– Beh non, c'est pas la même chose si tu pénètres quelqu'un ou si tu l'accueilles. Si tu vas chez quelqu'un, c'est pas la même chose que s'il vient chez toi, même dans la vie. » (Entretien avec cette animatrice après plusieurs séances observées.)

La naturalisation est ici à son paroxysme : ce sont les corps et le fonctionnement reproductif et biologique qui expliquent les différentes places des hommes et des femmes dans la sexualité.

---

<sup>18</sup>Clothilde, animatrice de l'association enquêtée, insiste en entretien sur le fait que le développement psycho-sexuel des filles et des garçons ne se réalise pas à la même vitesse. Les filles étant « matures » plus rapidement que les garçons, qui sont plus dans un « fantasme peut-être relationnel et sentimental ».

**Les anima-teurs-trices plus distanciées à l'égard des normes de genre, ont pour la plupart, suivi des parcours bien plus éloignés de la psychologie.** Ainsi, deux anima-teurs-trices viennent des mouvements d'éducation populaire et des sciences de l'éducation ; une animatrice a suivi un parcours scientifique et s'est ensuite professionnalisée dans la prévention ; deux autres viennent respectivement de l'hôtellerie et de l'architecture/sculpture. Ce sont eux.elles qui, en entretien, vont témoigner d'une forte volonté de déconstruire certains stéréotypes, bien qu'elles ne se considèrent pas toujours « suffisamment équipées » ou « armées » pour cela.

« Et puis lorsque c'est vraiment très fort, j'essaie de déconstruire les stéréotypes en disant : "En termes de sentiments, en termes d'émotions, comment est-ce qu'on est fait humainement ? Beh oui, on est pareil. Les garçons aussi, on éprouve de la tristesse, de la joie, de l'amour, des pulsions sexuelles comme les filles" » (Entretien, Émilie, animatrice, entretien individuel.)

Comme Philippe qui explique que les garçons peuvent ne pas avoir toujours envie de relations sexuelles et peuvent ne pas sentir prêts, même si, dans le même temps, en séance, il ne parle de consentement qu'à propos des femmes.

« Les stéréotypes sont toujours très très présents, sur le garçon animal sexuel et pulsionnel, et la fille, elle, qui a besoin de ressentir, d'éprouver et d'exprimer des sentiments. [...] Et le rôle de l'animateur, c'est justement d'essayer de faire un peu une contre-argumentation pour essayer d'enrichir leur réflexion et leurs représentations, pour essayer de voir si on peut voir les choses autrement. » (Entretien Philippe, animateur, entretien individuel.)

**Au delà de l'influence de la psychologie,** quelques animateurs-trices trouvent dans le féminisme une grille de lecture du monde social ainsi qu'un programme pour le changer, bien que cette volonté de participer à l'émancipation des femmes s'accompagne d'une reconduction des inégalités de genre. **L'existence de rapports de pouvoir et d'une hiérarchie entre les hommes et les femmes est constatée par les professionnel-le-s rencontré-e-s, mais la dimension socialement construite de la masculinité et de la féminité semble leur échapper.** Par exemple, dans le cadre des séances en milieu scolaire, ils-elles ne présentent les garçons que dans des rôles de prédateurs sexuels, d'où le fait qu'ils-elles se concentrent si exclusivement sur les filles (afin qu'elles puissent s'affirmer, avoir une part de plaisir et refuser un acte sexuel). Revient également l'idée que les garçons ne semblent pas pouvoir se construire en dehors d'une sexualité active.

« Je pense que tout le monde a vécu ce moment où on se plante un peu dans les premières relations sexuelles, où on est pas clair. En tant que mec, on peut être à un moment un peu agresseur, un peu violent ; on peut être un peu à côté de la plaque. En tant que fille, on peut être un peu plus vulnérable, subir. » (Olivier, animateur, entretien individuel.)

Nous avons donc pu constater qu'hommes et femmes ne sont pas pensés comme pouvant avoir des comportements similaires dans la sexualité. De tels discours, dans le cadre de la prévention sur la sexualité auprès d'adolescent-e-s peuvent aboutir à des résultats opposés aux intérêts défendus par les professionnel-le-s, en défaveur des femmes. Le discours de Denise est en ce sens particulièrement révélateur :

« Et sur le consentement, côté garçons, je leur dis : "Attendez, elle vous a dit qu'elle était pas prête. Mais bon, vous, l'ambiance monte, vous n'en pouvez plus, puis elle est si craquante... Et là, vous la bousculez un peu. Attention, j'ai pas dit que vous étiez des brutes... Est-ce que vous pensez que vous allez y gagner ? Elle va être comment ? Comme ça, vous pensez que ça va être bien ?" Ils me disent : "Ah bah non...". Je dis : "Voilà.

Donc il faut qu'ils soient tous les deux d'accord, qu'elle soit d'accord, mais pleinement d'accord" ». (Denise, animatrice, entretien individuel.)

Les propos de Denise montrent que les garçons sont invités à faire preuve d'égoïsme : ils ne devraient pas forcer les filles à réaliser un acte sexuel car l'acte perdait en qualité. Plutôt que d'engager à prendre en considération le partenaire – c'est à dire la femme puisque le cadre demeure celui de l'hétérosexualité –, l'animatrice invite les garçons à réfléchir aux conditions idéales de leurs rapports sexuels.

#### Pour résumer

- Même s'il existe bien un guide interne de l'animation, il n'existe pas de pratique d'animation homogène et systématique sur le terrain. Ce guide est principalement structuré autour des pratiques d'animation et ne permet pas l'appropriation de concepts communs qui n'y sont pas définis (celui de « genre » est particulièrement révélateur d'une utilisation variable où chacun y range ce qu'il souhaite).

- Qu'ils soient hommes ou femmes, les animateurs-trices rencontrés reconduisent toutes et tous, pour la plupart, des stéréotypes de genre. C'est du côté des formations initiales, des bagages universitaires et/ou professionnels et/ou militants que semble s'expliquer la diversité des représentations genrées et de stéréotypes. Ainsi, l'orientation psychologique de l'éducation à la sexualité a en effet tendance à naturaliser et essentialiser les postures des hommes et des femmes dans la sexualité.

### Du consentement au consentement sexuel, retour sur une notion à géométrie variable

L'enquête de terrain menée auprès d'animateur-trice-s de prévention concernant leur pratique d'animation de séances de sensibilisation des jeunes, dans la vie affective et sexuelle, montre que **ces professionnels font du consentement une clé de voute** pour permettre aux adolescents de construire leur rapport à l'autre et à soi. Dans le même temps, ils s'interrogent sur le sens même que prend le « consentement » dans la sexualité des jeunes qu'ils ont face à eux au fil des journées. **Les observations des animations en milieu scolaire montrent la polysémie de la notion de consentement, tant dans le discours des animateurs-trices que dans celui des jeunes.** Forts de ce constat, nous devons revenir sur cette notion pour tenter d'apporter des éléments de compréhension autour du consentement, et plus précisément du consentement dans l'intimité et la sexualité.

On s'attachera ici à énoncer les caractéristiques du consentement au travers notamment de ses paradoxes, des tensions qu'il suppose et des rapports de pouvoir qu'il engendre. Puis, on montrera les enjeux autour de l'intériorisation du consentement, afin de souligner les inégalités de genre que cela sous-tend.

### **Enjeux du consentement dans la sexualité**

Le consentement fait partie des liens sociaux qui unissent les individus tel un contrat ; il confère « une validité normative aux promesses et aux contrats qui lient les individus entre eux et leur permet de tisser les relations sociales » (Jaunait, Matonti, 2012, p. 6). Il peut se résumer comme un « acte par lequel quelqu'un donne à une décision dont un autre a eu l'initiative l'adhésion personnelle nécessaire pour passer à l'exécution » (Foulquié, 1962, cité par Fraisse, 2007, p. 22). Or, le consentement suppose une palette variée de définitions qui peut s'appliquer à divers univers : politique, amoureux, sexuel, social, médical, etc. (Perdoncin, 2008 ; Fraisse, 2007).

- **Le consentement est la résultante d'une délibération avec l'autre et d'une décision intérieure** qui forment des médiations nécessaires à un acte volontaire de consentir. Or, l'acte de consentir ne peut être uniquement sous le coup d'une réflexion préalable, il peut se faire spontanément. Il engendre également des zones d'ombre liées à l'intimité du consentement (suis-je sûr de ce que je souhaite réellement ?) en rapport à l'acquiescement à une proposition extérieure (quelle influence à la proposition de l'autre sur moi ?).
- **Le consentement est individuel et collectif.** Il est le résultat d'une tension entre l'intériorité et l'extériorité, dans la mesure où il est une relation entre les individus qui implique mutualité et réciprocité. Le collectif implique également une dimension politique, morale et sociale. En somme, faire un choix personnel et raisonné est soumis à un ensemble de normes et au contexte social dans lequel il se produit.
- **Le consentement ne se manifeste pas uniquement à travers l'expression orale ou écrite, il peut être exprimé par le corps,** par un simple acquiescement, un sourire, un geste mais aussi par un silence, par le fait de rester ou de ne pas fuir. Le dicton selon lequel « qui ne dit mot consent » marque une manière de ne pas affirmer d'opposition, mais également de céder face à un acte.
- **Consentir peut se résumer parfois à faire un choix, à accepter quelque chose que l'on souhaite en contrepartie d'un tout qui peut nous convenir ou non, dans le but d'accomplir un objectif personnel.** S'il suppose une réflexion c'est parce qu'il engendre un dilemme (Fraisse, 2007, p. 24). Consentir renvoie à des tensions entre liberté et contrainte, entre adhérer et supporter : « consentir à la domination, est-ce y adhérer ou bien la supporter comme un lot quotidien, plus ou moins fatal et plus ou moins modifiable ? » (Perdoncin, 2008, p. 5). La nuance entre l'acceptation et la permission sous-entend de prendre en compte les caractéristiques sociales des individus concernés et les rapports de pouvoir et de hiérarchie possibles.

Ces « paradoxes du consentement » (Fraisse, 2007) permettent de dessiner les premiers éléments du consentement sexuel. **Dans le consentement à la sexualité, le corps prend une place importante car il est parfois le seul indicateur d'un acte volontaire de consentir.** Or, « l'adhésion à une proposition extérieure » suppose d'emblée une inégalité dans le consentement et une distinction entre une personne qui soumet une proposition et une autre qui l'accepte, la valide ou l'infirme. Dans la sexualité, cette dimension apparaît nettement : l'un des deux partenaires propose, l'autre accepte. **La proposition tout comme l'acceptation peut se faire sans un mot, par un silence, ou bien par un acte explicite (verbal ou non-verbal).** Un désaccord peut alors survenir ouvrant le dialogue et la négociation ou simplement une fin de non-recevoir par rapport à la proposition initiale.

Pour comprendre le consentement dans la sexualité, il faut comprendre que le consentement peut être le fruit d'une réflexion suivant trois niveaux de négociation :

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

Ces niveaux de consentement ne sont pas des processus isolés, mais sont liés, imbriqués. En revanche, **la rationalisation du consentement peut être limitée, influencée, ou encore ne pas avoir lieu**. Ce qui conduit à s'interroger sur l'authenticité du consentement.

### *Fragilité du consentement dans la sexualité*

**Consentir dans la sexualité est avant tout présenté comme une décision intime et individuelle et, de fait, renvoie à la subjectivité des individus qui peut être, sensiblement ou fortement, commune ou divergente.** Si dans le cadre du travail, par exemple, un contrat écrit avec des clauses définit la relation qui liera employé et employeur, en amour, l'écrit et la certification juridique n'existent pas (excepté pour le contrat de mariage). En ce sens, consentir suppose un engagement à l'aveugle : dire « oui » à un acte en particulier sans parfois savoir jusqu'où cet engagement conduira, ni ce qu'il implique de manière sous-jacente. Le consentement sexuel se situe dans cette dynamique : dire « oui » à un rapport sexuel engage-t-il à une relation de couple ? Et vice-versa. Accepter une fellation peut-il sous-entendre accepter un rapport pénétratif ? Excepté une clarification explicite de son engagement, rien ne peut permettre de savoir jusqu'où l'adhésion à un acte engage l'individu.

**L'authenticité du consentement dans la sexualité fait également défaut de par son caractère fragile et instable.** L'acte de consentir est fragile car il peut être manipulé, arraché, négocié ou encore cédé. Cette fragilité du consentement est visible lors des procès pour viol, où chaque partie – victime ou agresseur – cherche à démontrer à quel point le consentement est valide ou invalide, en particulier lorsque le rapport n'est pas le fruit d'une violence physique<sup>19</sup>.

Ces premières réflexions permettent de poser un cadre d'analyse pour étudier l'entrée dans la sexualité à travers la question du consentement. En effet, en cherchant à comprendre comment les jeunes, femmes et hommes, comprennent et définissent le consentement, nous avons pu constater que l'acceptation d'un acte sexuel chez les jeunes ne se pose pas dans les mêmes termes selon le sexe, l'âge, le milieu social d'origine ou encore l'expérience sexuelle (de l'individu ou de son/sa partenaire). **Cette enquête a pour objectif d'éclairer la question du corps en**

<sup>19</sup> Auparavant, suivant les anciens codes pénaux relatifs aux viols et aux agressions sexuelles, la violence physique était la seule preuve démontrant le refus de consentement, et cette « exigence de la violence marquant le corps fut longtemps associée à une démarche misogyne qui doutait de la sincérité de la victime » (Chassaing, 2014, p. 198).

**lien avec le consentement : on verra ainsi dans les relations affectives et amoureuses des jeunes rencontrés, comment certaines parties du corps sont « libres » de consentement et celles qui font l'objet de négociation.**

### *Quand la législation autour du viol éclaire la notion de consentement*

Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle<sup>20</sup>, que le consentement prend un rôle central dans la pénalisation du viol (Vigarello, 1998) et marque « la modernité » des approches des violences sexuelles (Jaspard, 2005b). Auparavant le consentement des femmes était étouffé, elles devaient se prêter à leur devoir conjugal : procréer. Or, il aura fallu deux années au législateur pour accepter et mettre en vigueur les textes de loi sur le viol et les agressions sexuelles, tout comme en 1990 pour le viol conjugal. Ces différentes étapes montrent la difficulté du législateur à reconnaître le consentement des femmes dans le cadre de relations hiérarchisées et naturalisées (Verjus, 2010). **La pénalisation du viol entre directement en ligne de compte avec la notion, elle aussi contemporaine, d'atteinte à la personne (Jaspard, 2005a, p. 63).**

Toutes ces lois définissent et régissent « un ordre sexuel public » (Bugnon, 2009), créant de fait une morale et une forme de régulation sociale de la société. Le consentement interroge la frontière, parfois floue, entre la « bonne » et la « mauvaise » pratique sexuelle. Parmi les personnes vulnérables (c'est-à-dire en défaut de pouvoir consentir librement et sans entrave) que les autorités publiques ont choisi de protéger, on compte notamment les femmes, les mineurs, les incapables majeurs ou les personnes prostituées (Bugnon, 2009, p. 2). Dans ce contexte, consentir constitue également une manière d'assumer et d'affirmer son individualité propre, légitimant ainsi les pratiques sexuelles les plus marginales, tant que celles-ci ne nuisent pas à autrui. Il est un pilier de l'ordre sexuel public arrangeant la pluralité et la diversité de chacun tout en préservant les autres (Perdoncin, 2008, p. 9).

### *Des situations inégalitaires qui persistent face au consentement*

Les travaux sociologiques concernant le consentement s'intéressent à la construction sociale et à l'impact des déterminants sociaux sur l'acte même de consentir. Ainsi, **les chercheur-e-s mettent en lumière les inégalités face au consentement, les circonstances et les contraintes qui pèsent sur l'individu l'entraînant parfois à faire un choix univoque et par défaut, voire contre son gré.** Pourquoi consentir à une situation qui est défavorable ? Qu'est-ce que consentir lorsqu'un médecin, supposé être le détenteur d'un savoir, demande l'accord d'un patient, d'un « profane », qui n'est pas censé connaître le monde médical ? Ou encore, « dans quelle mesure celui qui "accepte" de travailler dans des conditions inhumaines pour un salaire dérisoire a-t-il vraiment "consenti", s'il n'a aucune autre possibilité de survivre qui s'offre à lui ? » (Ogien, 2007, p. 134). Le dénouement pour faire du

<sup>20</sup> La loi du 23 décembre 1980 marque une étape majeure dans l'histoire du droit privé relatif à la sexualité ; jusque là, le consentement (ou le non-consentement) ne faisait aucunement l'objet de procédure juridique concernant le viol. De par l'article 222-23 du code pénal, le législateur retient trois éléments dans la qualification d'un viol. Premièrement, l'existence de rapports sexuels pénétratifs, dans la mesure où l'agresseur est le pénétrant, que ce soit avec le pénis ou tout autre objet (en revanche, le viol ne peut être reconnu si la victime est la personne pénétrante, auquel cas cela est qualifié d'agression sexuelle). Deuxièmement, l'absence de consentement de la victime (l'expression populaire « qui ne dit mot consent » perd alors tout son sens). Troisièmement, l'intention du coupable qui commet la faute. Une fois que le « mens rea » est déterminé, la justice peut se prononcer sur la culpabilité de l'accusé. Par ailleurs, les femmes peuvent alors apporter la preuve de la violation de leur consentement au travers des « vices » du consentement. Précisément, il faut que l'agresseur ait eu recours au minimum à l'un des quatre éléments légaux constitutifs de l'infraction, à savoir : la violence, la menace, la surprise et la contrainte. (Notion juridique permettant de distinguer l'acte intentionnel de la faute commise, le *mens rea* peut être compris comme le mobile de l'accusé, l'intention de ce dernier à commettre un crime.)

consentement un acte « libre et éclairé » se situe ici : il faut s'attacher à comprendre ce qu'il y a en amont du consentement, retracer et comprendre en quoi un individu peut en venir à « céder » son consentement.

Bien que le consentement soit devenu la notion centrale garantissant les libertés de chacun sans nuire à autrui, les inégalités demeurent, même si elles se sont amoindries au regard des évolutions historique. Nicole Claude Mathieu (1984), Catharine MacKinnon (1989), ou encore Genviève Fraisse (2007) ont souligné dans leurs travaux le poids de la socialisation à une adhésion aux représentations de la domination, à l'idée que les rapports de genre sont complémentaires et que chacun doit respecter la place qu'on lui a attribué (la femme aux services des autres sous la responsabilité du mari). Pour Nicole Claude Mathieu, parler de consentement à la domination nécessite que le dominé ait conscience de son statut ; elle souligne que cette conscience de la domination ne se résume pas simplement au seul fait de l'exprimer ou d'y penser. En ce sens, ce n'est pas le consentement à la domination qui est en question (et donc le partage et l'adhésion aux représentations) mais plutôt la socialisation des femmes à l'ensemble des injonctions et des commandements acquis durant l'enfance. Dès lors, le consentement à la domination ne concerne pas les dominés, mais bel et bien les dominants qui sont ceux qui consentent à la domination qu'ils imposent. Appliquer le consentement à la domination aux femmes se résumerait à « postuler une impotence quasi-totale et [à] les transformer en complices de la domination masculine » (Perdoncin, 2008). Dans ce contexte, **céder son consentement est un moyen de survie face à un système de domination qui peut parfois ne laisser que peu de marge de manœuvre aux individus opprimés.** À partir des travaux de Nicole Claude Mathieu (1985), plusieurs stratégies et niveaux de conscientisation du consentement peuvent être distingués :

- **l'absence de conscience de l'état de dominé par le déni**, autrement dit, le refus de voir ou l'aveuglement face à une situation de domination (ici le consentement n'est qu'unilatéral : de la personne proposant un acte à celui qui y adhère) ;
- **l'adhésion totale à la situation de domination.** Par effet de socialisation notamment, les femmes peuvent adhérer à leur statut, adhérer « aux représentations de la domination », sans ressentir une oppression et légitimer cela par un ordre « naturel » des choses. Par exemple, l'idée du rapport de genre en tant que complémentarité, et non en tant qu'égalité, se perçoit dans cette dimension ;
- **la situation de survie où céder son consentement pour pallier une situation de faiblesse ressentie**, est perçue et vécue comme telle par l'individu. L'individu opprimé qui tente de survivre dans un système de domination quel qu'il soit<sup>21</sup> se voit parfois contraint de développer des stratégies face à un univers « hostile » ou dominant ; il peut alors être perçu par les dominants comme un être rusé, fourbe ou manipulateur (Dubet *et al.*, 2013).
- **la résistance** : que ce soit à l'intérieur ou l'extérieur d'une situation de domination, chacun-e peut faire du consentement une arme de résistance, de par notamment la négociation, la discussion, en réaffirmant le consentement comme une relation mutuelle et réciproque (Fraisse 2007).

---

<sup>21</sup> En dehors de la domination masculine, notons la « race », la classe, l'orientation sexuelle (phénomène d'hétéronormativité), le handicap, ou encore plusieurs sinon toutes ces dimensions à la fois (ce que les sciences sociales appellent l'intersectionnalité).

**Ces éléments mettent en lumière la zone d'ombre qui entoure l'acte de consentir : le consentement c'est dire « oui », c'est également dire « non », mais c'est aussi échanger et négocier.** Ce qu'il faut retenir de cette conscience des dominés et des manières de vivre la domination, c'est que le consentement est avant tout « une communication sous condition d'inégalité. Il se situe quelque part entre ce que la femme voulait réellement, ce qu'elle a pu exprimer de ce qu'elle voulait, et ce que l'homme a compris de ce qu'elle voulait » (MacKinnon, 1989, cité par Fassin, 1997, p. 11). **Parler de consentement dans une situation inégale c'est quelque part ne pas parler de consentement, car il ne peut y avoir de consentement dans la violence,** qu'elle soit symbolique ou réelle, « l'oppression n'est pas un contrat » (Mathieu, 1984, p. 75).

#### **Pour résumer**

Le consentement peut être le fruit d'une réflexion suivant trois niveaux de négociation : une négociation intime (de soi à soi), une négociation contractuelle (de soi à l'autre), une négociation collective (de soi aux autres). Le consentement ne se manifeste pas uniquement à travers l'expression orale ou écrite, il peut être exprimé par le corps (consentement non verbal).

Consentir peut se résumer parfois à faire un choix, à accepter quelque chose que l'on souhaite, en contrepartie d'un tout qui peut nous convenir ou non, dans le but d'accomplir un objectif personnel. Céder son consentement est un moyen de survie face à un système de domination qui peut parfois ne laisser que peu de marge de manœuvre aux individus opprimés.



## GENRE, SEXUALITÉ ET CONSENTEMENT DANS LES SÉANCES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

### Les séances d'éducation à la sexualité : prévenir, informer ou éduquer ?

Les observations menées en classe tout comme les entretiens individuels et les focus groupes menés auprès de l'équipe d'animation montrent que les discours sont plus ou moins genrés selon l'âge, le sexe ou encore l'orientation sexuelle des animateurs et animatrices, mais aussi selon leurs formations initiales et/ou leur bagage professionnels et/ou militants. Le fait de se focaliser sur la manière dont est amené et appréhendé le consentement au cours des séances en milieu scolaire fait émerger des distinctions fortes parmi les représentations genrées de l'équipe d'animateurs-trices. **Qu'ils soient homme ou femme, les animateurs-trices rencontrés reconduisent toutes et tous, pour la plupart, des stéréotypes de genre.** À ce titre, il n'est pas possible d'associer l'existence de propos genrés à une démarche qui émanerait seulement des hommes animateurs, d'autant que certaines femmes ont elles mêmes tendance à essentialiser les rôles des hommes et des femmes dans la sexualité, soulignant au passage le poids toujours lourd de la domination masculine. **Les différences d'âge entre membres de l'équipe d'animation pourraient sembler davantage éclairantes,** mais ce critère ne résiste pas longtemps à l'épreuve des faits : les plus jeunes ne sont pas forcément les moins normatifs, et inversement.

**L'orientation sexuelle, lorsqu'elle est revendiquée en entretien, paraît un indicateur intéressant : ceux qui la revendiquent sont ceux-là même qui portent un discours moins systématiquement stéréotypé que leurs collègues du même âge.** Par exemple, cet animateur qui présente le consentement de manière plutôt genré, sans déconstruire la place des hommes et des femmes dans la sexualité ; son discours est toutefois plus nuancé que certains de ces collègues puisqu'il ne naturalise pas les comportements des garçons et des filles : pour illustrer ses propos, il parle de « don juan » et de « don juanne » pour s'opposer au stigmaté de « pute » dont peuvent souffrir certaines jeunes filles (Clair, 2008). Autre exemple, celui d'une animatrice qui maîtrise le concept de genre, emploie le terme « genré » en classe et pousse les jeunes dans une analyse des rôles de genre, en ce qui concerne le consentement, ce qu'elle explique ainsi :

« Et la conclusion, c'est que vu que t'as ce truc-là, forcément, le consentement se dit pas de la même manière, parce qu'en fait, le garçon, comme il a toujours envie, son consentement, c'est, il dit toujours oui, quoi. [...] Pour eux, c'est plus simple : que la fille dise non, c'est normal ; pour un garçon, c'est plus compliqué, ça arrive pas si souvent que ça.

– En gros, c'est la fille...?

– C'est la fille qui dit non, qui fait chier [rires]. C'est la fille qui a peur, c'est la fille qui freine, alors que le garçon, lui, non » (Lise, animatrice.)

L'animatrice fait ainsi le lien entre les injonctions genrées et la manière dont la question du consentement est soulevée dans les relations filles-garçons.

### **Faire de la prévention auprès d'adolescent-e-s : rappel à l'ordre et à la morale**

**Les pratiques professionnelles en éducation à la sexualité sont façonnées par les postures que les animateur-trice-s adoptent à l'égard des classes rencontrées.** Or, le rapport avec les adolescent-e-s est très souvent pensé et construit comme un « choc des générations<sup>22</sup> » : les comportements des jeunes d'aujourd'hui seraient différents de ceux des professionnel-le-s quand ils-elles étaient jeunes. Internet, réseaux sociaux et pornographie contribueraient à modifier radicalement le rapport des adolescents et des adolescentes à la sexualité, de telle manière qu'ils-elles auraient du mal à protéger leur intimité et ne seraient plus romantiques. **Ce « choc des générations » permet de saisir les représentations des animateur-trice-s sur les soi-disant spécificités de la jeunesse d'aujourd'hui, de ses comportements, de ses pratiques, de ses consommations et leur sexualité.** Derrière ce discours, ce ne sont pas tellement des différences de générations et/ou d'époques que l'on retrouve, mais plutôt une posture spécifique de professionnel-le. Tout d'abord, il faut souligner que ce type de discours est aussi bien tenu par des personnes ayant 30, 50 ou 70 ans ; preuve que le « choc » n'est pas réellement « générationnel ». Les animateur-trice-s se distinguent néanmoins en fonction de leur ancienneté puisque les jeunes recrues sont plus distantes et nuancées à l'égard de tels propos<sup>23</sup>. Enfin, le vocabulaire qui est employé au cours des entretiens pour parler des séances d'animation met en lumière le sentiment d'une confrontation des animateur-trice-s aux adolescent-e-s, un sentiment qui n'est pas fondé sur des différences d'âges mais renvoie à l'affrontement verbal qui se joue au cours des séances. **Le champ lexical « guerrier » est employé : ils-elles parlent de « retrait tactique », d'« attaque » de la part de jeunes « sur la défensive », disant « ne pas avoir les mêmes armes » qu'eux et que les jeunes sont « imprévisibles ».** Il faudrait donc « se protéger ». L'exemple d'une situation décrite – à plusieurs reprises – par une professionnelle, est tout à fait éclairante sur le danger que les adolescent-e-s représentent :

« En fait, ils étaient complètement perfusés de pornographie jusqu'à plus soif, et la façon dont ça a été amené, ça a été fait d'une telle **violence** que **d'habitude j'arrive à m'en protéger**, mais là, j'ai pas réussi. J'étais complètement décontenancée. [...] Il en allait quelque part de **ma propre sécurité**, de mon ressenti. Là, **j'allais clairement me mettre en danger.** » (Solange, 30-40 ans, animatrice, entretien individuel.)

Plus que l'énergie physique que nécessite cette profession<sup>24</sup>, c'est sur le travail émotionnel et psychologique qu'elle implique que revient Solange. En effet « se protéger », revient à « prendre sur soi ». Un parallèle avec le rapport aux patients des professionnel-le-s du monde médical peut être fait puisque, pour ceux-ci, « le travail émotionnel est également dirigé par la maîtrise de l'expérience de la pénibilité dans la relation au patient. Pour être efficace ou bien pour répondre aux normes et valeurs qui encadrent l'interaction, il doit être invisible et ne pas apparaître comme un travail » (Fernandez *et al.*, 2008, p. 5). De même, les animateur-trice-s ne doivent pas laisser transparaître l'effort qu'ils-elles réalisent afin de ne pas s'emporter, et cela notamment quand ils et elles entendent

<sup>22</sup> Si l'expression n'est pas employée en tant que telle par les professionnel-le-s, en revanche, différents registres de langage et de discours participent de l'idée d'un « choc générationnel » et d'une confrontation.

<sup>23</sup> Parmi les personnes interrogées, deux ne s'inscrivent pas dans une démarche de « confrontation » et ont justement intégré l'équipe d'animation depuis moins de sept ans.

<sup>24</sup> Celle-ci est très souvent décrite et illustrée en entretiens, par exemple : « J'insiste beaucoup sur le fait qu'il y a des fois on se sent quand même plus en capacité d'être en situation que d'autres. La fatigue est un truc redoutable, pour tout le monde et pour toutes les situations. » (Entretien, Philippe.)

« des propos choquants ». Au-delà de cet **effort réalisé afin d'éviter tout « débordement émotionnel », il existe une réelle peur vis-à-vis de la violence dont peuvent faire preuve les groupes d'adolescent-e-s rencontrés**<sup>25</sup>.

Ainsi, l'appréhension de la situation en classe – notamment celle de se retrouver seul-e face à des groupes de 4 à 35 élèves inconnus – est construite comme une confrontation dont l'issue est inconnue pour les animateur-trice-s, et donc redoutée pour une partie d'entre eux-elles.

**Regarder la manière dont est abordée la question du consentement montre que l'adoption d'une posture de « confrontation » par les animateurs-trices s'accompagne généralement d'un discours qui tient du rappel à l'ordre et à la morale.** C'est tout d'abord le registre juridique qui est très largement employé en animation. Il est ainsi souvent fait référence à des lois : « Lois viol, agressions sexuelles, inceste, etc., tout ça c'est le même package » (Emilie, < 30 ans). Comme le suggèrent les propos d'une animatrice, il s'agit là d'un moyen pour recadrer les propos des élèves : « Donc je les ramène aussi par rapport à la loi » (Clothilde, 30-40 ans). Ces sources juridiques sont invoquées par les animateur-trice-s comme le cadre légitime et raisonnable de toute sexualité. Enfin, et dans le même ordre d'idée, les propos peuvent relever d'un registre moralisant. Par exemple, lorsque l'animateur-trice interdit l'emploi de certains termes par les adolescent-e-s comme « chatte » ou « meuf » et reprend les jeunes à chaque fois que ces mots sont utilisés<sup>26</sup>. D'une part, cela contribue à souligner **leur caractère jugé « subversif » – notamment par rapport à l'ordre social policé – et, d'autre part, à renforcer la hiérarchie entre un vocabulaire de classe moyenne et un vocabulaire plus populaire.** Autre exemple, quand afin d'expliquer que la fellation est un acte sexuel pénétratif, les animateur-trice-s affirment que la fellation n'est pas une pratique faisant partie des « préliminaires<sup>27</sup> ». En cherchant à démontrer que la fellation est un acte sexuel, ils-elles ne tiennent pas compte en réalité des catégorisations dont usent les adolescent-e-s pour se référer à la sexualité et préfèrent insister sur la définition du terme « préliminaire » qui leur semble la plus légitime, celle du dictionnaire. **L'imposition d'un vocabulaire d'adulte pour aborder la sexualité des jeunes a donc pour conséquence la dévalorisation et la décrédibilisation du vocabulaire de certain-e-s adolescent-e-s, et ce d'autant plus qu'ils sont dans des filières peu valorisées et/ou qu'ils se trouvent dans des situations de relégation sociale et territoriale.** Parfois les remarques peuvent prendre la forme d'un jugement moral de manière bien plus claire, comme dans l'exemple où le-la professionnel-le peut mettre en scène volontairement une confrontation entre l'univers des adultes (qu'il-elle représente) et celui des adolescent-e-s (représenté par le groupe classe) :

L'animatrice demande ce qu'il faut pour qu'une soirée soit réussie. Les élèves répondent de l'alcool, des joints. Certains s'amuse à évoquer d'autres substances comme la « MD » [pour MDMA<sup>28</sup>]. L'animatrice

<sup>25</sup> Une violence qui est, bien entendu, de l'ordre du verbal et non du physique. En effet, au cours des entretiens, personne n'a fait état d'animations où des élèves en seraient venus aux mains à leur rencontre. Deux cas de violence physique ont bien été rapportés mais il s'agissait, à chaque fois, d'élèves contre des élèves. Les craintes des animateur-trice-s concernent donc les propos que les élèves pourraient tenir à leur rencontre. Quant à la violence physique elle est au pire crainte par l'animateur-trice mais non vécue : « J'étais entre l'énervement et la peur parce qu'à un moment, ils m'ont vraiment fait peur. Je me suis dit : "Le mec, il va me sortir un couteau, un truc, c'est pas possible." » (Olivier, > 50 ans).

<sup>26</sup> Un-e animateur-trice signale ce point dès le début de chacune de ces animations, d'autres relèvent les termes lorsqu'ils sont dits en séance.

<sup>27</sup> Trois, quatre animateur-trice-s tiennent particulièrement à cette idée et l'abordent systématiquement (sous cette forme) en animation, en insistant sur le fait que la fellation est au même niveau que la pénétration vaginale – certains vont d'ailleurs jusqu'à souligner que cette pratique met en jeu la virginité. Extrait d'entretien avec Clothilde : « Et puis d'autres types de questions, notamment pour la fellation, pareil : "Est-ce que si j'adopte ce type de pratique, je suis vierge encore ou je suis plus vierge ?". Et donc ça pose la question de la virginité », et « il s'est rendu compte dans l'animation que la fellation était un rapport sexuel et ne faisait pas partie des préliminaires ».

<sup>28</sup> MDMA : molécule de la famille des amphétamines, principe actif de l'ecstasy.

répond : « Moi j'aurais dit des filles, des garçons, de la musique... Mais j'entends » (Journal de terrain, observation, 2<sup>nd</sup>e générale, Paris).

Ainsi, du fait de leurs représentations des jeunes et des difficultés propres au travail d'animation, les professionnel-le-s peuvent glisser d'un discours qui « cherche à faire réfléchir les jeunes » à un discours qui cherche à les convaincre et, de ce fait, contribue à juger leurs comportements. En un certain sens c'est l'aspect préventif de l'éducation à la sexualité qui prend le pas sur le dialogue et l'échange, de telle manière que la « dimension morale » décrite par Patrick Peretti-Watel à propos de la prévention des conduites à risques juvéniles refait surface. Les démarches des animateur-trice-s de prévention s'apparentent alors à celles d'« entrepreneurs de morales » (Becker, 1985 [1963]) qui en viennent à stigmatiser certains publics : « C'est pourquoi la promotion des conduites saines implique nécessairement la disqualification de celles qui ne le sont pas : si la prévention consiste en principe à informer, conseiller, encourager les personnes qui n'ont pas de "bons" comportements de santé, cette main tendue finit toujours par montrer du doigt ceux à qui elles s'adressent » (Peretti-Watel, 2013 p. 82-83). **Au travers de mises en situation, de contes en commun et de questions posées aux élèves, les animateur-trice-s mettent en scène des adolescent-e-s qui n'adoptent pas les bons comportements :** à travers la consommation d'alcool et de substances, en raison du manque de connaissances des infections sexuellement transmissibles et des moyens de protection et de contraception, ces derniers prennent des risques. Ils-elles sont donc étiqueté-e-s comme une population plus à risques que les adultes. Les postures adoptées par les professionnel-le-s à l'égard des jeunes rencontrés témoignent d'une certaine conception du rôle de la prévention pensé d'après un certain regard posé sur la sexualité des adolescent-e-s.

### ***Panique morale et « nouvelle » socialisation des jeunes***

Les démarches de prévention à l'égard des jeunes s'inscrivent dans l'histoire des politiques de santé qui ont à maintes reprises désigné les jeunes comme un problème social ou « une classe dangereuse » – notamment au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, « sous certains aspects, la prévention des conduites à risque juvénile s'apparente également à une panique morale » (Peretti-Watel, 2013, p. 76) ; panique morale dans la mesure où les adolescent-e-s entretiendraient un rapport particulier, voire dangereux, à la sexualité – constituant ainsi une menace pour la société et pour l'ordre moral – et qu'il faudrait faire quelque chose contre eux et contre leurs actions (Mathieu, 2009, p. 410). Cette « panique morale » se retrouve plus généralement chez l'ensemble des adultes. **Leurs représentations de la sexualité des adolescent-e-s n'ont rien d'étonnant et d'original, et ce que l'on observe dans les propos des animateur-trice-s de l'association est repris plus largement dans la société.**

L'idée selon laquelle les jeunes seraient en danger moral et « exposés à une perte totale de repères sociaux, parce qu'ils ne connaissent pas leurs limites ou les différences entre fiction et réalité, et qu'ils transformeraient leurs loisirs et plaisirs en addictions » (Bozon, 2012, p. 130) s'explique en raison de l'évolution de la jeunesse et de la sexualité au cours des dernières décennies. En effet, la socialisation juvénile s'est transformée depuis quelques décennies et les jeunes ne font plus l'objet d'un « contrôle direct ». D'une transmission « verticale » où les institutions – religieuses ou laïques – et l'autorité des adultes avaient un fort pouvoir coercitif, nous sommes progressivement passés, avec la généralisation de la scolarité secondaire et l'élargissement de l'enseignement

supérieur dans les années 1970 et 1980, à une socialisation « horizontale » plus diffuse avec des places renforcées pour les pairs, les références culturelles de générations, les moyens de communication, les expériences personnelles ainsi que les messages des campagnes de prévention. Cette perte d'influence des institutions encadrant la sexualité, la banalisation d'une période de jeunesse sexuelle vécue hors d'un cadre de contrôle strict, ainsi que la place prise par les nouveaux moyens de communication dans le quotidien des adolescent-e-s contribuent à alimenter les craintes des adultes.

### ***De l'information générale au questionnement individuel : permettre l'interactivité en séance d'animation***

Il n'existe pas de consensus sur le contenu de l'éducation à la sexualité, en revanche, le déroulement et l'animation des séances semblent mettre plusieurs acteurs de prévention, institutionnels (Picod, 2001<sup>29</sup>) ou associatifs (Athéa, 2006 ; Gaucher, Janvre, 2014), en accord. Ainsi, les interventions ne doivent pas se limiter à une transmission d'informations mais ont pour ambition de partir des questionnements des élèves. Il s'agit donc, pour les professionnel-le-s, d'animer des espaces de parole sur la sexualité. Dans les faits, cela consiste à s'appuyer au maximum sur les propos des jeunes. Néanmoins demander aux élèves d'être acteurs et actifs dans un cadre qui demeure celui du lycée – où ils se doivent habituellement de ne pas donner leur avis « à tout bout de champ », d'être calmes, attentifs et davantage à l'écoute qu'en prise de parole – n'est pas évidente : « Cette posture à contre-courant de ce qui est attendu par les jeunes peut les déstabiliser » (Gaucher, Janvre, 2014, p. 89). Il n'est donc pas simple d'intervenir deux heures dans un établissement et en proposant une animation dont le déroulement diffère – par beaucoup d'aspects – d'un cours magistral classique. Face à ces difficultés, les professionnel-le-s mettent en pratique de nombreuses techniques à même de favoriser l'interaction.

### ***L'orientation sexuelle : aborder l'intimité***

Afin que les propos tenus par un élève lors d'une séance d'animation ne puissent pas « se retourner contre lui », celui-ci ne doit pas parler de lui mais échanger de manière générale sur le thème de la vie affective et sexuelle. La difficulté relative au caractère « intime » de la vie affective et sexuelle est identifiée par les textes de loi qui encadrent l'éducation sexuelle. Il est ainsi fait mention, dans la circulaire de 2003 à : « une éthique dont la règle essentielle porte sur la délimitation entre l'espace privé et l'espace public, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun » (voir la circulaire en annexe). Ce sont donc aux animateur-trice-s de garantir le cadre nécessaire à la préservation de l'intimité des adolescent-e-s ; objectif que la littérature sur l'éducation à la sexualité souligne très nettement. Pour cela, les animateur-ric-e-s posent un cadre en début de séance et, comme nous avons pu le constater en observations, les élèves sont très souvent invité-e-s à ne pas employer le « je » mais plutôt le « on ». Mais la séparation entre le privé et le public n'est pas toujours évidente à maintenir en animation, en raison des comportements de certain-e-s adolescent-es : d'une part, il n'est pas

---

<sup>29</sup> Chantal Picod est enseignante, éducatrice, sexologue, consultante pédagogique et formatrice en éducation à la sexualité au ministère de l'éducation nationale et au rectorat de Lyon.

évident d'effectuer ce travail de « narration impersonnelle de soi » (en employant le « on ») ; d'autre part, certain-e-s peuvent ne pas avoir de gêne à parler d'eux-elles, comme le dit Hervé, animateur :

« Dès que tu laisses parler les jeunes sur des trucs perso, hop hop hop, après ils veulent toujours revenir sur ce genre de trucs, ils sont forts ! » (Entretien informel avec un intervenant, après une animation.)

**Ne pas parler de l'intimité des personnes présentes, tout en parlant de sexualité et en faisant interagir les élèves n'est pas une chose aisée. Différents travaux sociologiques sur l'éducation à la sexualité ont en effet démontré que cela peut contribuer à restreindre le champ des thèmes abordés et, notamment, à ne pas parler de l'homosexualité.** Dans ses travaux, Aurore Le Mat montre que l'éducation à la sexualité est prise entre deux exigences : d'une part, prendre en compte les « comportements sexuels variés » (il s'agit des termes de la circulaire de 1998) et, d'autre part, ne pas aborder l'intimité des personnes. L'une des solutions est alors, paradoxalement, de partir du principe que l'orientation sexuelle relève du privé et qu'elle n'a pas à être abordée dans l'enceinte des établissements : « Sous couvert du respect de l'intimité et de l'orientation sexuelle différente, les questions autour de l'homosexualité ont de fortes chances de se retrouver renvoyées vers une autre sphère que celle de l'école. » (Le Mat, 2014.) **La justification de l'éviction du thème de l'orientation sexuelle est alors formulée en termes de prévention puisque l'objectif serait de ne pas étiqueter les jeunes homosexuel-le-s :** « Dès lors dans la mesure où l'intimité ne relève précisément pas du champ abordé dans l'école, l'orientation homosexuelle n'existe pas dans l'espace social. En quelque sorte, l'homosexualité dans les programmes de prévention en milieu scolaire est occultée au nom de la protection de l'intimité et de l'anticipation des phénomènes de stigmatisation dont les jeunes homosexuels pourraient être victimes s'ils s'exprimaient dans les actions menées en milieu scolaire. » (Lert, 2003, p. 174.)

Les différentes observations de séances d'animation réalisées par l'association n'ont pas permis d'identifier de telles pratiques d'éviction de la question de l'orientation sexuelle. La plupart du temps, les professionnel-le-s précisent que les relations sentimentales et/ou sexuelles peuvent être hétérosexuelles ou homosexuelles. Pour autant, le thème de l'homosexualité ne jouit pas du même traitement que celui de l'hétérosexualité.

« Et est-ce qu'il y a des thèmes que les jeunes aborderaient et que toi, tu éviterais ?

– Alors voilà, ça c'est une très bonne question. Moi, je ne me sens pas suffisamment bien formée pour aborder la question de l'homosexualité. [...] comment l'aborder avec des ados ? Là, pour le coup, je peux le faire, je l'ai déjà fait, mais je trouve que c'est beaucoup trop léger. Il faudrait vraiment bien réfléchir. » (Emmanuelle, > 50 ans, animatrice, entretien individuel).

Ce témoignage montre bien que l'homosexualité demeure un thème spécifique qui, pour certain-e-s, ne va pas autant de soi que l'hétérosexualité. Cette orientation sexuelle est ainsi considérée comme comportant des spécificités, des particularités. Ce statut particulier accordé à l'homosexualité se constate dans certaines des animations observées, quand il s'agit d'aborder des pratiques sexuelles : « L'explicite reste le privilège réservé à une certaine pratique de la sexualité hétérosexuelle. » (Le Mat, 2014.) **Dès que le discours commence à relever plus spécifiquement de l'intimité, les exemples se limitent à l'hétérosexualité.** L'un des exemples les plus frappants est sans nul doute l'évocation de la pratique de la pénétration anale qui est souvent abordée en animation. Or, que ce soit un animateur ou une animatrice, hétérosexuel-le ou homosexuel-le, la pratique de la sodomie est

systématiquement présentée comme hétérosexuelle et, surtout, comme délicate et très souvent source de douleur ; la jeune fille ne doit donc pas la pratiquer si elle ne le désire pas. Que la pénétration anale puisse aussi être source de plaisir n'est donc jamais signalé et, encore moins, le fait qu'elle puisse être pratiquée entre hommes.

**Le fait que, dans les discours, l'homosexualité soit encore « secondaire » et « spécifique » témoigne de la place tout à fait centrale accordée à l'hétérosexualité ; hétérosexualité dont les normes (places inégales des hommes et des femmes dans la sexualité, sexualité de type pénétrative et reproductive, et importance du couple) ne sont pas vraiment questionnées au cours des animations.**

La question de l'intimité et de la possibilité – ou non – de l'aborder dans le cadre des séances d'animation n'est donc pas qu'une question éthique de protection de la sphère privée des jeunes, mais cristallise également les difficultés des animateur-trice-s. Bien qu'une très grande majorité des membres de l'équipe d'animation ne trouve pas qu'il soit compliqué de faire de la prévention sur la sexualité, ni ne dise éviter certains sujets<sup>30</sup>, il s'avère qu'en pratique et dans les discours, l'homosexualité ne bénéficie pas du même traitement que l'hétérosexualité.

Le travail d'animateur-trice en éducation à la sexualité s'inscrit dans un cadre contextuel double. D'une part, celui de politiques de prévention qui ont construit l'adolescence comme une classe d'âge spécifique qui comporterait des risques propres. D'autre part, celui des établissements scolaires et/ou professionnels dans lesquels ils-elles interviennent et dans lesquels les adolescent-e-s ne sont pas invité-e-s à prendre la parole, ni à parler d'eux-elles. Dès lors, ce travail est pris entre différentes exigences plus ou moins cohérentes : se détacher de ses propres représentations tout en s'inscrivant dans des politiques publiques qui charrient elles-mêmes des stéréotypes concernant la sexualité adolescente ; animer des débats en partant des interrogations des élèves, et conserver en permanence une posture calme et sereine ; parler de la sexualité des élèves et du consentement, sans parler de leur intimité. Dans ces conditions, il n'est pas évident de s'appuyer effectivement sur les discours des jeunes rencontrés sans mobiliser, en parallèle, des stéréotypes sur ces derniers. Finalement, si être animateur-trice conduit bien à mobiliser des stéréotypes, c'est également le fait d'intervenir régulièrement dans des classes qui participe de la construction de craintes et de représentations sur les adolescent-e-s. L'étude du thème du consentement dans les interventions en milieu scolaire est tout à fait éclairante sur la nature de ces représentations.

#### **Pour résumer**

- La mise en scène de la relation animateur-trice/jeune à travers un « choc des générations » permet de saisir les représentations des animateur-trice-s sur les soi-disant spécificités de la jeunesse d'aujourd'hui, de ses comportements, de ses pratiques, de ses consommations et sa sexualité.

<sup>30</sup> Parmi les dix personnes interviewées, seules trois estiment qu'il n'est pas toujours évident de traiter d'une telle thématique. Pour Lise, cela dépend des classes. Quant à Émilie et Philippe, ils estiment que la sexualité peut parfois réveiller des souvenirs douloureux chez les élèves, et que ce thème est encore « tabou » pour eux, particulièrement dans l'enceinte des établissements scolaires. Quant à la question sur les difficultés relatives à certains thèmes, tous les animateur-trice-s sont unanimes pour dire qu'aucun ne les gêne particulièrement, hormis quand il s'agit de questions auxquelles ils-elles ne peuvent apporter de réponses, comme la prostitution ou la zoophilie.

- Regarder la manière dont est abordée la question du consentement montre que l'adoption d'une posture de « confrontation » par les animateurs-trices s'accompagne généralement d'un discours qui tient du rappel à l'ordre et à la morale.
- L'imposition d'un vocabulaire d'adulte pour aborder la sexualité des jeunes a donc pour conséquence la dévalorisation et la décrédibilisation du vocabulaire de certain-e-s adolescent-e-s, et ce d'autant plus qu'ils sont dans des filières peu valorisées et/ou qu'ils se trouvent dans des situations de relégation sociale et territoriale.
- Ne pas parler de l'intimité des personnes présentes, tout en parlant de sexualité et en faisant interagir les élèves n'est pas une chose aisée. Différents travaux sociologiques sur l'éducation à la sexualité ont démontré que cela peut contribuer à restreindre le champ des thèmes abordés et, notamment, à ne pas parler de l'homosexualité.
- Le fait que, dans les discours, l'homosexualité soit encore « secondaire » et « spécifique » témoigne de la place tout à fait centrale accordée à l'hétérosexualité ; hétérosexualité dont les normes (places inégales des hommes et des femmes dans la sexualité, sexualité de type pénétrative et reproductive, et importance du couple) ne sont pas vraiment questionnées au cours des animations.

## La question du consentement à la lumière des interventions en milieu scolaire

Le discours sur le consentement ne fait pas systématiquement l'objet d'un chapitre dans les séances d'animation, en revanche, il revient très souvent en filigrane de celles-ci. Tous les professionnel-le-s n'abordent pas ce thème de la même manière, témoignant de la diversité des animations et de conceptions différentes de la notion de consentement, qui n'a d'ailleurs fait l'objet d'aucun travail collectif au sein de l'équipe d'animation. Derrière ces différents discours, les observations ont mis en évidence des traits communs particulièrement éclairants sur la construction sociale de la sexualité adolescente et sur les représentations de la sexualité à l'adolescence.

### *Parler du consentement aux adolescent-e-s : la loi, les 3 C, les contes en commun*

La plupart des professionnel-le-s estiment que le thème du consentement est très important (notion « incontournable », « centrale », « la pierre angulaire de mes animations », « thématique principale et essentielle ») dans les relations sexuelles et plus largement les relations interpersonnelles. Néanmoins, derrière l'idée que les jeunes doivent être particulièrement sensibilisés à cette notion du fait de leur âge, de leur inexpérience de la vie sexuelle, on retrouve celle de pratiques qui leur seraient spécifiques. La moralisation de l'éducation à la sexualité prend ici tout son sens, comme on peut le voir avec trois exemples d'animation mobilisés par une majorité d'animateurs-trices en séance.

**Aborder le consentement à travers le prisme de la loi :** le registre juridique est sans cesse mobilisé par les professionnel-le-s observé-e-s, notamment quand il s'agit de parler du consentement aux adolescent-e-s où la question du viol prend une place importante. Si les animateur-trice-s s'attardent sur sa définition juridique – le viol ne concerne pas uniquement les pénétrations vaginales mais aussi buccales ou anales –, cette explicitation s'accompagne d'une

absence de référence aux autres formes d'agressions sexuelles. Pourtant, le consentement à la sexualité (que ce soit pour des jeunes comme pour des adultes) se pose rarement de manière aussi « frontale » et évidente que ne le présentent les discours s'appuyant sur les textes de loi. Au-delà des rapports sexuels, les propos des jeunes montrent que le consentement est en jeu dès les débuts de la relation : dans la négociation des lieux de rendez-vous, la gestion des coups de téléphones, ou encore l'éventuel contrôle de la vie amicale de son-sa partenaire, etc.

**La règle des « 3 C » :** c'est une démonstration assez « magistrale » pour introduire le consentement en séance, même si elle est parfois mobilisée pour conclure le débat. Elle consiste à énoncer des aspects nécessaires à une relation affective et sexuelle en les résumant sous la « règle des 3 C » : « Connaître » ses désirs et ses limites, « Communication » et « Consentement ». Cette « règle » est mobilisée comme un outil et permet à l'animateur-trice d'énoncer certains points jugés indispensables. Mais si pour les professionnel-les, les « 3 C » permettent d'ouvrir la discussion, pour les jeunes il s'agit davantage d'une « leçon » où la référence à la loi s'impose aux individus : « C'est comme ça. »

**Le conte en commun, les mises en situation :** une autre technique d'animation consiste à s'appuyer sur des récits, en présentant une histoire et en demandant ensuite aux élèves leurs points de vue, en construisant collectivement une histoire avec l'invention d'un « conte en commun » par les élèves. L'animateur-trice donne les lignes directrices du scénario ou met en situation les jeunes pour leur demander de réagir. Ces méthodes ont pour avantage de faire référence à des contextes de vie adolescent-e-s, tels que les soirées, la nuit, ou encore les vacances, dans lesquels les questions de consommation d'alcool et autres produits psychoactifs peuvent être abordées. Dans les « contes en commun » et les « mises en situation », très souvent, la question du consentement n'est soulevée qu'au moment du passage à l'acte sexuel pénétratif. Les pratiques telles que des caresses et/ou des attouchements sont laissées dans l'ombre, et cela alors qu'elles pourraient constituer des agressions sexuelles.

### Quand les jeunes comprennent - ou pas - le « consentement »

Derrière ces outils et ces méthodes se cachent avant tout des différences dans la manière de saisir la compréhension que les jeunes ont de la notion du consentement. Les observations ainsi que les entretiens ont ainsi permis de constater l'existence de trois attitudes différentes de la part des animateur-trice-s.

**- Des professionnel-le-s qui présupposent que tous les jeunes comprennent leurs propos et savent ce que signifie le « consentement ».** Par exemple dans le cadre de l'enquête, un-e animatrice n'a pas compris la question sur la réception que les jeunes pouvaient avoir de ses propos lors des animations. Il-elle réexplique à l'enquêteur-trice les messages qu'il-elle souhaite faire passer puis finit par balayer d'un revers la question en soulignant que les jeunes doivent comprendre et comprennent.

*« Tu dis que t'emploies pas toujours le mot "consentement". Donc en fait, tu parles du consentement en utilisant ces histoires-là, mais sans forcément utiliser le mot ? »*

– Oui, si, "consentement", ou "être d'accord", etc. Ça dépend, des fois je le définis, des fois pas. Ça dépend. Mais "consentement", ils sont pas cons, ils savent bien que ça veut dire. Tu penses qu'ils savent pas ce que veut dire le mot consentement ? »

**- Des animateur·rice·s qui estiment que les jeunes comprennent la notion du consentement mais qu'ils rencontrent des difficultés à la mettre en application dans la vie quotidienne :**

« En fait, pour moi, je pense qu'ils connaissent le concept de consentement, ils savent ce que ça veut dire, que ça veut dire que les deux partenaires sont d'accord pour avoir un rapport sexuel. [...] Mais ils arrivent pas à l'appliquer. Ils connaissent le concept, mais dans la mise en pratique, c'est beaucoup plus flou que ça. »  
(Lise, animatrice, < 30 ans.)

**- Des animateur·trice·s qui pensent que tous les adolescent·e·s ne comprennent pas le terme de « consentement ».** Dans ce cas, les animateur·trice·s demandent aux élèves de le définir. Un tel questionnement suppose que cette notion soit claire pour eux et qu'ils aient un certain recul sur leurs pratiques ; en témoigne la réponse d'un animateur à la question sur la réception que les jeunes ont de cette notion :

« C'est une bonne question... Je me la suis peut-être jamais trop posée en recul. Effectivement, des fois, je passe vite dessus et je vais peut-être pas chercher à trop à comprendre si le groupe a vraiment saisi la complexité ou c'est moi qui nomme que c'est complexe mais je vais peut-être pas reposer la question : "Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous pensez que c'est réellement complexe comme je le dis, ou au contraire, vous trouvez que c'est facile ?". Tiens, en tout cas, ça m'ouvre la piste à des nouvelles questions peut-être pour approfondir... Moi, peut-être que là, j'ai approfondi pas assez pour vérifier. »

Pour autant, qu'ils-elles aient ou non conscience des bagages très inégaux des jeunes en termes de vocabulaire, la question de l'accès au vocabulaire devrait être posée de manière réflexive dans les formations d'animateur·trice·s, dans la mesure où, à plusieurs reprises, nous avons observé et entendu des jeunes demander « c'est quoi le consentement ? » comme dans l'exemple qui suit :

Animatrice : Comment savoir si l'autre est d'accord ?

Une élève : Il faut son consentement.

Animatrice : Il faut toujours avoir le consentement de l'autre.

L'animatrice poursuit son propos et ses explications sur le consentement ; quelques minutes plus tard, l'animatrice questionne la classe.

Animatrice : Si chacun dit oui pour faire plaisir... est-ce qu'il y a consentement ?

Pas de réponse, silence dans la salle.

Un élève : Madame, c'est quoi le consentement ? (Observation, CFA, 92.)

***L'encadrement de la sexualité juvénile : l'exemple de la « majorité sexuelle »***

L'idée d'une nature propre aux jeunes qui permettrait de définir des comportements qui leur seraient spécifiques et « dangereux » trouve écho dans la référence récurrente à la « majorité sexuelle » dans la plupart des séances d'éducation à la sexualité observées, alors que celle-ci n'existe pas en tant que telle dans les textes de lois en France (Borillo, 2003 ; Simard, 2015). La protection des mineur·e·s contre des relations non consenties est en partie à l'origine de cette confusion puisqu'elle établit l'âge à partir duquel le ou la jeune est capable de consentir (au

moins à 15 ans). Dans les propos des intervenant-e-s, la confusion est fréquente entre « majorité sexuelle » à 15 ans et âge légal pour débiter des relations sexuelles<sup>31</sup>. Le recours à l'expression « majorité sexuelle » par les animateurs-trices sert à distinguer la sexualité autorisée / légale et la sexualité interdite / illégale et donc, par voie de conséquence à stigmatiser les rapports sexuels précoces. Ils évoquent indifféremment « *âge légal au premier rapport sexuel* », « *âge de la maturité sexuelle* », « *âge au consentement* », « *âge qui autorise à avoir un rapport pénétratif* », ou encore que « *coucher avec quelqu'un avant 15 ans c'est considéré comme un viol* ». Pourtant, les textes de loi sont clairs, les relations sexuelles entre un majeur et un mineur de moins de 15 ans constituent des infractions pénales, le mineur n'étant pas considéré comme apte à donner son consentement éclairé dans une telle situation. Dès lors les relations entre mineurs, ainsi que les relations entre majeurs et mineurs de plus de 15 ans – sauf cas exceptionnels tels qu'un abus de pouvoir (quand le majeur est un ascendant : parent, professeur, animateur... par exemple) – ne constituent pas des infractions.

La croyance collective dans un fondement juridique de la « majorité sexuelle » (à laquelle les jeunes font aussi référence) se retrouve dans l'ensemble des représentations sociales relatives à la sexualité adolescente (Borrillo, 2003) et participe à définir la « bonne » sexualité à l'adolescence et justifie un contrôle social en particulier des filles, de quand *doit* débiter la sexualité active. La « majorité sexuelle » met en lumière la construction hétéronormative de la sexualité : dans les exemples de situation mobilisés en classe, c'est systématiquement l'homme qui est le partenaire le plus âgé et la femme, la plus jeune. La reconduction de certaines normes – d'âge et de genre – dans les discours tenus aux adolescent-e-s est donc présente à tous les moments de l'animation.

## Représentations des animateurs-trices sur la sexualité des adolescent-e-s

L'idée que la sexualité et les relations affectives des jeunes leur sont spécifiques se retrouve tout au long de cette enquête, dans le discours des animateurs-trices rencontré-e-s mais aussi d'autres professionnel-le-s de santé et du social – éduca-teur-trice-s spécialisé-e-s, conseiller-ère-s conjuga-ux-les et famili-aux-ales, infirmi-er-ères – rencontré-e-s dans le cadre de la formation observée<sup>32</sup> ou encore de l'atelier pédagogique mis en place. **Le discours sur le consentement éclaire sur les normes qui traversent les représentations des animateurs-trices sur la sexualité des adolescent-e-s ; les réseaux sociaux sont ainsi pointés du doigt, qui viennent brouiller les frontières de l'intime.**

« Les réseaux sociaux et la manière de communiquer ou de mal communiquer ou de s'agresser ou de se harceler par les réseaux sociaux » (Clothilde, animatrice, 30-40 ans.)

« Et du coup, quand tu te retrouves en situation d'intimité (j'en sais rien, c'est une sensation ce que je dis), je pense qu'il y a un mal-être dans ce moment d'intimité, il y a des difficultés à le vivre réellement. Ce qui

<sup>31</sup> Cette confusion se retrouve également dans les propos des animateurs-trices en colonie de vacances par exemple (Amsellem-Mainguy, Mardon, 2011).

<sup>32</sup> Formation du SIVS « Animer des espaces de réflexion avec des jeunes sur la vie affective et sexuelle ».

explique qu'il y a des mecs qui partagent ces moments d'intimité : je te photographie, j'envoie à mes potes, je raconte sur mes réseaux sociaux comment j'ai niqué la veille » (Olivier, animateur, > 50 ans.)

« Sauf que maintenant, c'est beaucoup plus souvent mis sur la place publique, au vu et au su de tout de monde, de par les réseaux sociaux. Et ça, je pense que ça pose problème à de plus en plus de jeunes aujourd'hui. » (Emilie, animatrice, < 30 ans.)

### **Des jeunes, hyper consommateurs-trices de films pornographiques ?**

Les professionnel-le-s s'accordent pour dire que les jeunes ne réussissent plus à communiquer et à préserver leur intimité, et seraient hyper consommateur-trice-s de films pornographiques – ce qui n'est pas confirmé par les enquêtes statistiques sur la sexualité<sup>33</sup>. **Il y a consensus au sein de l'équipe d'animation sur l'idée que les jeunes feraient leur initiation à la sexualité via les films et images pornographiques qui seraient source d'influence en matière de pratiques sexuelles.** S'appuyant sur cette hypothèse, des animateur-trice-s abordent d'eux-mêmes la pornographie en séance, tandis que ce n'est pas évoqué par les jeunes. Ainsi, par exemple, ces élèves qui évoquent la pratique de la sodomie. Hervé, animateur, fait le lien avec le sida puis, tout de suite avec la pornographie, estimant que la pratique de la pénétration anale a été apprise dans les vidéos pornographiques. La fellation est un autre exemple très mobilisé par les animateurs-trices pour lesquel-le-s, si les jeunes considèrent la pratique de la fellation comme un préliminaire, c'est en raison du visionnage de contenus pornographiques et de sa banalisation dans les pratiques sexuelles réalisées.

« L'importance de rappeler qu'est-ce qu'un préliminaire, justement à cause de la pornographie qui a un effet pervers sur l'inconscient. Parce que quand les jeunes disent : "La fellation, ça fait partie des préliminaires", ça leur vient pas comme ça, ça leur tombe pas du ciel, ça leur vient bien de quelque part. » (Clothilde, animatrice 30- 40 ans.)

Si la pornographie fait partie des principaux sujets qui alimentent une panique morale envers les jeunes, « aucune étude scientifique n'a apporté la preuve d'un effet négatif sur la santé » (Voros, 2012, p. 16). « [La pornographie] n'a pas le rôle dominant qu'on lui prête habituellement. Il faut noter que l'influence directe de ces discours et de ces images sur les pratiques individuelles demeure limitée car ils ne sont plus associés à des appareils de contrôle et de sanction efficaces. » (Bozon, 2010, p. 129.) On le sait pourtant, « les textes, images et sons des industries culturelles n'ont pas d'effet direct sur les comportements, mais des appropriations actives et critiques de la part de leurs publics. Les effets du visionnage de pornographie, concernant le rôle de personnages masculin et féminin sur un jeune public sont alors tout autant fonction de la représentation pornographique de ces rôles que des ressources interprétatives que ces publics mobilisent pour donner sens à ces représentations. Si la pornographie peut avoir un

---

<sup>33</sup> L'enquête Contexte de la sexualité en France (Bajos, Bozon, 2008) confirme avant tout l'existence d'une différence dans la consommation de pornographie entre les hommes et les femmes (fréquence et conditions du visionnage des vidéos). Les résultats ne peuvent néanmoins pas conclure à une hyper consommation de pornographie par les garçons puisque, parmi les garçons de 18-19 ans, seuls 55,8 % ont souvent ou parfois vu des films pornographiques au cours des douze derniers mois (Bozon, 2008, p. 280). Bien que les hommes s'initient effectivement à la pornographie parallèlement à la masturbation durant leur prime adolescence, cela ne signifie pas qu'ils soient des consommateurs réguliers ni que cette consommation soit problématique. Enfin, contrairement aux sondages hyper médiatisés et aux faits divers qui confortent les adultes dans cette grande inquiétude, l'enquête CSF montre malgré tout que les adolescent-e-s continuent de voir moins de films pornographiques que les jeunes adultes.

fort pouvoir émotionnel, ses images n'ont pas pour autant le pouvoir magique d'implanter *ex nihilo* des préjugés sexistes. » (Voros, 2012, p. 18.)

La pornographie viendrait aussi modifier les comportements affectifs ; l'image de jeunes qui n'arriveraient pas à parler d'amour et de sentiments est relativement fréquente dans les discours des animateurs-trices rencontrés. Cette représentation se double de l'idée selon laquelle les jeunes ne vivent pas les relations « de couple » de la même manière que les adultes.

« Ce que je remarque, c'est que ça fait huit jours qu'ils se connaissent, ils ont tout juste flirté, et déjà, ils disent qu'ils sont en couple. [...] Mais c'est pas grave les définitions. Chaque période te donnera une définition. Mais attends, au bout de huit jours, quand ils disent : "On est en couple"... [...] Ils se sont juste embrassés, pelotés, etc., [...] mais si jamais elle regarde un autre mec, c'est la catastrophe. C'est-à-dire qu'il y a obligation de fidélité. » (Denise, animatrice, > 50 ans).

L'importance de la fidélité est vivement critiquée par certains animateurs-trices, qui ont l'impression que les jeunes se brident et « prennent les choses trop au sérieux ».

### **Des filles et des garçons inégalement concernés par la sexualité**

**Les représentations des animateurs-trices ne sont pas neutres du point de vue du genre (Bereni et al, 2012) : garçons et filles ne sont pas pensé-e-s comme étant concerné-e-s par les mêmes dangers, les mêmes risques.**

Par exemple, la jeunesse masculine populaire<sup>34</sup> se caractériserait par un usage non contrôlé de la pornographie ; quant aux filles, si elles ne représentent pas un sujet d'inquiétude en soi, c'est malgré tout à elles de gérer la contraception et la protection du rapport sexuel. Autant d'éléments qui renvoient à un rôle féminin plus large de préservation et de construction de la relation sentimentale : « Si l'obligation de rester vierge jusqu'au mariage s'est relâchée pour les femmes dès les années 1960, de nouvelles attentes sociales se sont imposées à elles : l'impératif d'inscrire leur vie sexuelle dans un cadre amoureux, puis l'exigence de la protection et de la contraception. » (Bozon, 2012, p. 127.) Se retrouve ici une **conception dichotomique et binaire des sexes par les animateurs-trices, avec, d'un côté, l'homme actif sexuellement et, de l'autre, les femmes chargées de préserver l'ordre moral** (Clair, 2008). Cette construction participe dans le même temps à imposer un schéma hétéronormatif. Bien que des références soient faites à l'homosexualité, les mises en situations et autres contes en commun prennent systématiquement pour exemple des situations hétérosexuelles. Certaines sont mêmes des représentations caricaturales comme cet animateur qui propose une histoire aux élèves : « La femme est dans la cuisine en train de préparer le repas, l'homme rentre du travail et, tout en lui parlant, s'approche d'elle et lui fait des avances avec insistance. » (Observation, Animateur non-interviewé.) Au-delà du rôle de « ménagère » qui est ici donné à la femme, ce sont les différentes places accordées à l'homme et à la femme dans la sexualité qui sont marquantes : seul l'homme est ici actif sexuellement.

Le paroxysme de cette lecture genrée de la sexualité se trouve dans la manière dont les animateurs et les animatrices présentent la notion du consentement. Ici, **parler du consentement à des adolescent-e-s consiste à**

<sup>34</sup> Les travaux de Florian Voros vont en ce sens et prolongent une telle analyse : « La censure de la pornographie est ainsi historiquement liée à un projet de maintien d'un ordre social reposant sur des hiérarchies rigides de genre, de race, de classe et d'âge » (2012, p. 16).

**parler de l'absence du consentement : les garçons étant toujours prêts à avoir un rapport sexuel, les filles doivent réussir à affirmer qu'elles ne sont « pas prêtes ». Les garçons doivent apprendre à les écouter, à en tenir compte.** Ces inégalités qui structurent les discours se retrouvent dans les pratiques où, en classe, l'animateur-trice s'adresse explicitement aux garçons ou aux filles lors d'une séance.

« On parle du baiser. On peut parler de la fellation aussi ? C'est ça qui vous intéresse les garçons, non ? »  
(Emmanuelle, animatrice, > 50 ans).

À propos d'une discussion sur les toilettes comme lieu pour avoir des rapports sexuels, l'animatrice sollicite l'avis des filles de la classe : « Les jeunes filles, vous vous y voyez, vous ? Amis de la poésie, bonsoir ! » (Denise, animatrice, > 50 ans.)

**Ces deux extraits illustrent bien la reconduction d'un double standard de sexe, en cours d'animation. Tandis que les garçons sont interpellés sur l'intérêt qu'ils peuvent porter à une pratique sexuelle orale, les « jeunes filles » sont assignées à une posture quasi romantique (comme le montre l'usage du mot « poésie »).** Les propos des animateur-trice-s montrent combien il est difficile de se départir de représentations « fantasmées » ou « stéréotypées » de la sexualité des adolescent-e-s, même quand on est en contact régulier avec ces derniers.

## Des établissements à besoins particuliers ? Représentations du territoire d'intervention et des jeunes qui y sont scolarisés

En amont des séances d'animation, il est demandé aux animateurs-trices de prendre contact avec les personnes ressources de l'établissement (infirmier-e-s, CPE, proviseur-e adjoint-e, enseignants) pour avoir connaissance de problématiques spécifiques dans l'établissement scolaire où se déroule l'intervention. Cette prise de contact a pour effet d'attiser des craintes concernant la sexualité du public<sup>35</sup>. Intervenir à la suite de violences, de grossesses, d'un décès, ou encore de la diffusion de photos à caractère sexuel sur les réseaux sociaux d'un-e élève influence les manières d'appréhender les jeunes, les classes, les établissements.

« Le copain et la copine qui s'envoient des sextos, si demain, il y en a un qui largue l'autre et que la relation se termine et que l'autre veut se venger et qu'il envoie les sextos à ses copains ou qu'il les fout sur Facebook ou sur Instagram, etc., qu'est-ce qu'il se passe ? » (Clothilde, animatrice, 30-40 ans.)

Les animateurs-trices préviennent systématiquement les jeunes sur les risques – mais aussi les lois – relatifs à l'utilisation des réseaux sociaux et à la diffusion de photos.

### *Influence du cadre scolaire sur les séances d'éducation à la sexualité*

Le fait que les élèves n'aient pas été prévenus du thème de la séance ou qu'ils aient un contrôle après l'animation rappelle le cadre scolaire dans lequel se déroule l'animation, tout comme les éventuelles remarques parasites de l'enseignant-e présent-e (les stéréotypes de genre sont intériorisés par les enseignant-e-s (Mosconi, 1989 ; Duru-

---

<sup>35</sup> Les discussions avec ces professionnel-le-s sont souvent mentionnées par les animateurs et les animatrices, comme lorsque Émilie me dit : « J'ai eu une sensation très étrange, et quand j'en ai parlé à l'infirmier scolaire après, il m'a dit que dans le quartier, il y a des tournantes qui se passaient ». Ces membres des établissements scolaires sont d'ailleurs très importants dans la mesure où les animateur-trice-s doivent normalement les contacter avant chaque intervention pour être informé-e-s des éventuels événements en lien avec la sexualité et/ou les relations sentimentales des adolescent-e-s qui auraient eu lieu.

Bellat, 1989). À l'école comme en animation, **ce ne sont pas les mêmes comportements qui sont attendus des garçons et des filles; et les élèves cherchent à être conformes aux attitudes que les adultes attendent** (Léchenet, 2014) **ou craignent d'eux**. Lorsque, par exemple, Claude demande à des garçons, dans une classe de lycée professionnel – non mixte –, comment ils réagissent si leur partenaire a mal lors du rapport sexuel, ces derniers répondent : « On s'en fout d'elle » ; « je la casse » ; « elle aura mal une fois mais demain ce sera un truc de ouf. » Aussi violents soient-ils, ces propos sont également le fruit du rapport social qui est en place. Il en va de même des propos homophobes qui sont en réalité moins représentatifs des opinions des lycéen-ne-s que du discours produit par l'interaction entre élèves mais aussi entre enseignant-e-s et élèves au sein de la sphère scolaire (Rollin, 2012). **Si les effets du cadre scolaire ne sont pas totalement éludés par les membres de l'équipe d'animation, en revanche, l'influence de ce cadre sur les discours des élèves en ce qui concerne les rôles de genre qu'ils et elles adoptent doit faire l'objet d'un travail par les équipes**. De fait, parce qu'ils et elles ont l'habitude de certains propos sexistes et violents, la domination masculine semble – à certain-e-s – immuable.

### *Des représentations genrées qui s'appuient sur des représentations raciales*

Pour la très grande majorité des membres de l'équipe d'animation, quand il s'agit de parler des propos sexistes tenus par les élèves ou de la prégnance d'inégalités filles/garçons – perçues comme de plus en plus forte par certain-e-s –, c'est aux origines culturelles des personnes qu'ils et elles font référence<sup>36</sup>. Ce discours, qui se retrouve aussi chez les professeurs de lycées (Rollin, 2012), est prédominant dans une grande partie des séances observées et des discussions informelles avec les animateurs-trices :

« Je sens, pour en avoir discuté il y a deux jours avec un infirmier, on a quand même fait le constat tous les deux, qu'il y avait **un recul quand même en 2015** sur des comportements qui sont beaucoup plus difficiles, qui sont vraiment emprunts de **préjugés**, à travers peut-être l'éducation, **à travers peut-être des interdits liés peut-être à des pratiques d'éducation ou religieuses**, qui font que **certaines filles peuvent porter énormément d'interdits sur leurs épaules**, et doivent quelque part se débrouiller avec ça dans leurs relations affectives et sexuelles en direction des garçons. » (Clothilde, animatrice, 30-40 ans.)

**L'analyse de Clothilde d'un durcissement des injonctions qui reposent sur les jeunes filles fait directement, bien qu'implicitement, référence à l'islam<sup>37</sup>**. Il n'est d'ailleurs pas anodin que Clothilde parle d'un « recul en 2015 », son discours reposant sur un sens-commun assez répandu en France d'une « montée » de l'Islam. En effet, depuis le milieu des années 1980, le traitement médiatique et politique des enfants français de migrants du Maghreb et des pays d'Afrique subsaharienne a façonné l'idée selon laquelle il existerait une altérité indépassable, notamment en s'appuyant sur la dénonciation des violences sexistes qui animeraient plus spécifiquement ce groupe. « Le crime d'honneur, le port du voile, la religion, parce qu'ils prêtent facilement à la stigmatisation, font partie de ces traits culturels devenus différenciateurs, même s'ils ne sont pas partagés par tous les membres du

<sup>36</sup> Il à ce titre important de rappeler que les membres de l'équipe d'animation interviennent à la fois auprès de lycéen-ne-s mais aussi d'apprenti-e-s. Ces derniers sont souvent plus âgés et n'ont pas les mêmes trajectoires de vie. Ils sillonnent également toute l'Île-de-France. Les profils sociaux-culturels des jeunes rencontrés sont donc très divers, de même que les cadres des établissements.

<sup>37</sup> Il ne s'agit d'ailleurs pas uniquement des animateur-trice-s de l'association étudiée, puisque ces propos se sont retrouvés chez des professionnel-le-s parisiens et d'Île-de-France présents lors d'une formation observée dédiée aux intervenant-e-s en milieu scolaire dans les séances d'éducation à la sexualité.

groupe minoritaire. Leur surmédiation jette le discrédit sur l'ensemble des personnes "racisées", soupçonnées de cautionner de telles pratiques, ce qui les renvoie à une altérité culturelle indépassable puis permet de les déclarer "non intégrables" parce que "trop différentes". » (Hamel, 2005, p. 93).

**L'idée que ces jeunes, parce que musulmans, issus de l'immigration, seraient davantage concernés par des violences et des pratiques sexuelles spécifiques est assez largement répandue dans l'imaginaire des membres de l'équipe d'animation.** L'exemple de la pratique de la pénétration anale participe en cela à l'image de la soumission des jeunes filles dans la religion musulmane. Cette pratique sexuelle est souvent mobilisée pour parler des jeunes filles qui souhaiteraient garder leur virginité et/ou subiraient un chantage affectif de la part de leur compagnon, et bien plus rarement pour illustrer des pratiques sexuelles entre hommes homosexuels. Alors qu'elle parle des « interdits » religieux qui pèsent sur les filles, Solange explique :

« Pour te donner un exemple très concret, sous prétexte de préserver l'hymen, certaines filles vont accepter de découvrir la sexualité par la sodomie. » (Solange, animatrice, 30-40 ans).

Ces représentations très ancrées dans l'esprit de la plupart des membres de l'équipe d'animation paraissent très largement fantasmées dans la mesure où elles ne s'appuient sur aucune source, ni sur aucun témoignage – les animateur-trice-s, quand ils-elles évoquent ce type de pratique, ne font jamais référence à des propos tenus par les élèves. **Ces idées reçues sont répandues bien au delà de l'équipe de l'association étudiée.** Dans un article de *La santé de l'homme*, un responsable d'actions de prévention explique qu'en raison d'« un retour à un positionnement plus radical et plus orthodoxe par certains jeunes hommes de la troisième génération d'immigrés maghrébins [...] les jeunes filles doivent être vierges le jour du mariage et du sang doit couler sur le drap. Conséquence : tout rapport sexuel avant l'union est régi par une échelle de risques. Pour elles, le plus grand risque c'est d'être enceinte et de ne plus être vierge ; nombre d'entre elles pratiquent la sodomie par crainte de la relation vaginale. » (Pelège, 2001, p.17.)

### **Origines culturelles, migratoires et sociales des adolescent-e-s, le risque de l'amalgame**

**La force de ces représentations et de ces clichés est d'autant plus importante qu'elle s'appuie sur une confusion entre l'origine migratoire des personnes, leur « culture », leur religion.** En rappelant le processus par lequel les « Français de souche » stigmatisent les personnes migrantes (du Maghreb) et leurs enfants français, Christelle Hamel montre le glissement qui s'opère de la culture à la « race » : « Le groupe majoritaire, en faisant fi de l'ampleur des violences sexistes en son sein (alors que le viol et la violence conjugale sont bel et bien présents dans tous les milieux sociaux), en mettant en exergue certaines différences culturelles dans les manifestations du sexisme (comme la volonté de violer les femmes), en occultant parallèlement la spécificité de son propre sexisme (la tendance à exhiber les femmes dans leur nudité en toutes circonstances et à les réduire à des objets sexuels), a construit un raisonnement qui non seulement culturalise, mais aussi ethnicise et "racialise" les violences sexistes : celles-ci sont conçues comme le produit de la culture dite "arabe" ou "musulmane" ; cette dernière serait marquée par un très haut degré de sexisme qui la traverserait de manière atemporelle et anhistorique ; enfin, tout individu dont le phénotype correspondrait à la culture dite "arabe" serait d'emblée porteur de ce sexisme. » (Hamel, 2005, p. 95-96).

**Si, au départ, les rapports sexistes sont pensés comme étant la conséquence d'origines culturelles, les représentations communément partagées en viennent à présupposer l'existence de tels rapports chez tous les jeunes issus de l'immigration, a priori musulmans.**

Dans les propos des animateurs-trices, **l'origine migratoire tout comme l'origine culturelle se confondent avec les origines sociales des individus.** Les jeunes des milieux défavorisés de banlieues sont souvent vus et perçus avant tout comme des « jeunes issus de l'immigration » et qui seraient donc « forcément différents » des autres jeunes.

« Sans vouloir faire de généralités, c'est vrai que, quand même, dans les milieux où les élèves sont plus évolués, ont peut-être plus de maturité, ont peut-être plus de culture 100 % française, quand je prends l'exemple "Qu'est-ce que vous faites si la fille a mal ?", globalement, ils me disent quand même tout de suite : "On arrête." Donc je vais plus l'observer dans les élèves qui sont plus en difficultés scolaires, peut-être aussi en précarité sociale, même si encore une fois, on peut pas faire de généralités. » (Claude, animateur, > 50 ans.)

Tout en souhaitant faire preuve de nuances, les propos de l'animateur participent pourtant d'une essentialisation de la précarité sociale. Son discours repose sur le « présupposé selon lequel la réalisation d'un acte déviant découle nécessairement de certaines caractéristiques de son auteur, qui rendent la réalisation de cet acte nécessaire ou inévitable » (Becker, 1985 [1963], p.28) ; ici, ces caractéristiques sont celles d'une certaine pauvreté qui s'accompagnerait d'un moindre capital culturel et, finalement, d'une « culture moins 100 % française ».

### ***Des représentations qui influencent le déroulement des animations et la relation animateur/jeune***

**Le poids de ces représentations entremêlées joue nécessairement un rôle très important : selon les lieux où les professionnels doivent se rendre, leur assurance et leur aisance ne sont pas les mêmes.** Les élèves des lycées généraux parisiens seraient plus « polis » et « bien élevés », tandis que ceux des lycées professionnels ou techniques ou de CFA de banlieue sont souvent beaucoup plus « agités ». Les difficultés des animateur-trice-s à animer des interventions dans des établissements situés dans des zones défavorisées sont accrues dans la mesure où la plupart ne sont pas issus pas de ces univers sociaux.

**Les stéréotypes culturels et raciaux en jeu dans les séances d'animation sont particulièrement importants.**

Ce sont tout d'abord les représentations que les animateur-trice-s se font des jeunes rencontrés qui influencent le cours des animations. Ils ajustent leurs propos selon les croyances et les pratiques qu'ils-elles présupposent chez certain-e-s élèves, en utilisant comme première clé de lecture **le territoire géographique** d'implantation de l'établissement et **la filière de la classe d'intervention**. Par exemple, tel-le intervenant-e va insister sur les lois qui existent en France aujourd'hui pour protéger les femmes d'éventuels mariages forcés ou de pratiques telles que l'excision en s'adressant à des jeunes filles dont les phénotypes correspondraient aux personnes originaires du Maghreb ou d'Afrique noire ; ces exemples ne sont jamais évoqués dans les classes « blanches ». Il s'opère ainsi « la mobilisation – souvent inconsciente – de stéréotypes concernant ces jeunes filles d'origine migratoire, qui seraient par "culture" plus opprimées que toutes les autres filles de la société. » (Rollin, 2012).

À cela s'ajoute la référence à la religion (notamment à l'islam) dans les propos des jeunes qui met les professionnel-les en « difficulté » ou engendre un « malaise », si bien qu'une dynamique de « confrontation » entre

l'animateur-trice et les élèves s'instaure. Les caractéristiques sociales des animateurs-trices (l'équipe étant principalement constituée de personnes blanches, *a priori* non croyantes ni pratiquantes et appartenant aux classes moyennes) n'est pas sans conséquence sur leurs discours et la manière dont ceux-ci peuvent être interprétés par les jeunes. Les attentats de janvier 2015 en France ont contribué, à leur manière, à une modération des propos à l'égard de la religion.

« Je crois que j'ai changé ma manière de les aborder : je suis moins frontal, je me bloque moins sur ce qu'elles peuvent ou ils peuvent dire, j'essaye plus d'insister sur le côté des différences de sensibilités, et que je comprends que ça puisse les heurter sur certaines choses, qu'ils sont dans une construction qui est pas facile entre les messages paradoxaux de notre société et ceux de leur famille, entre les messages de la religion et de la famille et les messages envoyés par la société, Internet, le sexe de partout, etc. Et je trouve que pour eux, c'est compliqué, c'est difficile. Je leur fais vraiment comprendre ça, que c'est difficile et que je suis sensible à cette difficulté qu'ils [les jeunes] rencontrent.

- Et t'as dit que tu te bloquais moins. Avant, t'avais plus tendance à te bloquer ?

- Pas forcément à me bloquer, mais disons que j'étais peut-être plus frontal, plus radical, en leur disant : "Écoutez, c'est bon. On est dans une école laïque. Ici, c'est obligatoire, ça fait partie du sujet. Vous prenez ce que vous avez envie de prendre ou pas". Je travaillais moins sur la sensibilité en fait. Et je pense que c'est important en fait au final. » (Olivier, animateur, > 50 ans).

Si avant janvier 2015, cet animateur imposait le cadre républicain de la laïcité dans les séances, en occultant les injonctions contradictoires dans lesquelles grandissent les jeunes, il cherche aujourd'hui davantage à leur permettre de s'exprimer. D'autres animateurs-trices évitent pour leur part la religion. Une grande partie des animateurs-trices se sentent démuni-e-s lorsqu'ils-elles rencontrent des classes où les dogmes et préceptes religieux sont revendiqués par les élèves (par exemple, lorsque ceux-ci affirment ne pas vouloir avoir de rapports sexuels avant le mariage, ou encore ne pas pouvoir parler de sexualité car c'est la période du ramadan) :

« Si, il y a pas longtemps, j'étais dans une classe, j'ai été super en difficulté. Justement, j'ai eu un blanc parce que aussi bien les garçons que les filles, ils me tenaient un discours en gros : "Notre première fois, on la vivra au moment du mariage, et point." Et j'ai eu du mal effectivement à les faire partir sur autre chose, et j'avais du mal à libérer la parole parce qu'en gros, ils étaient coincés. Là, j'avais envie de leur dire : "Bon, beh, je vais partir si votre première fois, c'est dans cinq ans ou dix ans, et qu'aujourd'hui, rien ne vous intéresse, vous avez aucune question...". Effectivement, je me demandais à quoi je servais pour cette animation. » (Claude, animateur, > 50 ans.)

La description que Claude donne ici d'une animation qui s'est mal déroulée démontre dans quelle mesure l'évocation de normes religieuses par les élèves peut déstabiliser. Les valeurs défendues par les élèves en classe sont à mettre en parallèle avec les valeurs supposées de l'animateur-trice, de l'enseignant-e, susceptibles d'être immorales (c'est une "Française") (Rollin, 2012). Les propos tenus par les élèves – en particulier ceux des lycées professionnels ou techniques et des CFA – sont à mettre en perspective avec l'image que les animateur-trice-s renvoient, c'est-à-dire celles de personnes blanches issues *a priori* des classes moyennes parisiennes. Les professionnel-le-s rencontré-e-s ont certes souvent à l'esprit les conditions sociales dans lesquelles vivent ces jeunes et leurs implications sur l'éventuelle violence de leurs propos, mais ils et elles ne les mettent pas en perspective par rapport à l'interaction sociale que représentent les séances d'animation.

**Pour résumer**

- Un travail de distanciation vis-à-vis de ses propres représentations de la vie sentimentale et sexuelle des adolescent-e-s est indispensable à réaliser avant d'intervenir auprès d'eux, au risque, sinon, de reconduire des inégalités. En effet, ces représentations s'appuient, la plupart du temps, sur des normes de genre et des stéréotypes de race ; normes qui sont particulièrement prégnantes dans les discours sur le consentement.
- La sexualité des adolescent-e-s, contrairement aux messages souvent véhiculés dans les médias et les journaux, est « assez sage » et les premiers rapports sexuels se produisent autour de 17 ans pour les filles et les garçons. La consommation de pornographie reste, quant à elle, moins importante chez eux que chez les jeunes adultes.
- Il est important de mettre à distance les jeux de posture adoptés par les élèves ; les comportements de ces derniers dépendent en grande partie du cadre scolaire dans lequel prennent place les interventions ainsi que de l'interprétation qu'ils-elles se font du statut social et du rôle de l'animateur-trice.
- L'expression de « majorité sexuelle » n'est pas présente dans les textes de loi français et, surtout, l'âge de 15 ans n'est pas l'âge légal au premier rapport sexuel. C'est seulement, lorsque des rapports sexuels ont lieu en dessous de l'âge de 13 ans que, même si l'adolescent-e a donné son consentement, l'acte sexuel sera juridiquement considéré comme un viol.
- Présenter la notion de consentement à des adolescent-e-s – quelle que soit la forme – nécessite de veiller à ce que ces derniers en aient saisi le sens – le terme pouvant ne pas parler à tout le monde. De même, et afin de faire écho à la diversité et à la complexité des relations sentimentales et/ou sexuelles que les jeunes peuvent rencontrer, il semble important de ne pas seulement se focaliser sur les relations sexuelles de type pénétratives, ni uniquement sur la sexualité.

## GENRE, SEXUALITÉ ET CONSENTEMENT DANS LES PRATIQUES DES JEUNES

### Exprimer le consentement : un exercice parfois compliqué

Aborder le consentement, que ce soit en entretien ou en animation, n'est pas chose aisée. Dans les entretiens menés avec les jeunes, le terme « consentement » n'était pas évoqué en premier par l'enquêteur-trice. Ce n'est que lorsque les jeunes l'utilisaient qu'il était ensuite repris dans la suite de l'entretien. « Consentir », « consentant-e », « consentement »... ne sont pas des termes utilisés régulièrement par les jeunes, qui parlent davantage de « vouloir », « séduire », « accepter », « refuser », « dire », « manipuler », « se chauffer ». Quand le consentement apparaît, c'est en tant qu'adjectif et au féminin : « consentante », comme s'il ne pouvait se penser au masculin, non sans lien avec les représentations sociales de la sexualité attribuées aux femmes et aux hommes (Bajos, Bozon, 2008). **Tout se passe en effet comme si les garçons ne se posaient pas la question du consentement pour eux, adhérant à la fois au fait que les hommes ont des « besoins sexuels » à assouvir, mais également au fait que les femmes sont les seules concernées par les enjeux autour du consentement parce qu'elles sont les seules « victimes » de violences sexuelles.** Les garçons « victimes », c'est-à-dire concernés par des violences sexuelles subies, restent un impensé des représentations masculines et féminines. Les garçons expriment d'ailleurs certaines difficultés à comprendre que leur partenaire est d'accord pour des relations sexuelles, la négociation relevant de l'implicite, du « naturel ».

« Tu dis « ça se ressent », « ça se fait naturellement », c'est-à-dire ?

– Ben, quand je parle avec elle en fait. Dans ce que l'on a dit. Comment dire ... euh ... tu sens quand une fille a envie de baiser, on va dire [dit-il en rigolant légèrement]. [...] mais euh ... quand elle se rapproche physiquement, déjà ça se voit. Quand elle s'habille léger, aussi, tu comprends. Dans les paroles... dans les paroles ... [il hésite]. [Il marmonne] comment dire. Je ne sais pas, elle vient, elle te parle et... ouais, quand elle commence à t'embrasser plus régulièrement. Ouais, je pense que c'est un attrait physique en fait. Quand elle se rapproche vraiment physiquement de toi... tu vois qu'elle... qu'elle veut baiser. » (Paul 16 ans.)

Lorsqu'Eva raconte dans l'entretien avoir eu des rapports alors qu'elle « en avait pas trop envie », cela l'amène à une certaine réflexivité qu'elle rationalise aussitôt – « mais j'appelle pas ça un viol quoi » –, puisque « de toute façon c'était [son] copain ». Comme dans de nombreux autres entretiens et observations, l'existence du couple et de l'acte sexuel au sein du couple rend impossible celle du viol. Comme si avoir accepté la relation, être amoureuse impliquait d'avoir des rapports sexuels pour faire plaisir, lorsqu'on ne le désire pas. Comme Eva, d'autres filles insistent à plusieurs reprises dans l'entretien en soulignant qu'elles étaient « consentantes », comme pour repousser toute forme de violence au sein du couple, mais également toute forme de victimisation dans la relation. À l'inverse, la situation d'entretien a conduit certains garçons à se questionner sur leurs actes. S'ils parlent de leur « stratégie » pour « faire craquer la fille » certains se sont interrogés sur leurs tactiques potentiellement problématiques :

« Je pense pas. Je pense que c'est plus moi qui l'aurais poussé dans cette direction-là. Je pense pas que j'ai forcée. Je pense simplement que... elle, ce n'était son objectif le premier. » (Paul 16 ans)

Paul se sent dans l'obligation d'affirmer « Je ne pense pas que j'ai forcé » après des propos qui expriment l'insistance dont il peut faire preuve face à ses partenaires sexuelles et/ou amoureuses. **Cette manière de consentir et d'aborder le consentement dans les relations amoureuses n'est pas une spécificité juvénile**, le « viol conjugal » n'est reconnu ni par les jeunes ni par les animateurs-trices et, plus largement, très peu rapporté par les individus (Jaspard, 2015). Le consentement sexuel présente des logiques genrées – c'est-à-dire des logiques et des interactions sociales qui dépendent du sexe et du contexte social dans lequel elles se produisent – car elles sont au cœur d'enjeux d'estime de soi et de réputation plus ou moins forts.

### **Le consentement comme maintien d'un ordre hétéronormatif, figures repoussoirs et figures attractives**

Quand on s'intéresse à l'acte de consentir, filles et garçons ne répondent pas de la même manière. **D'un côté, on peut identifier un « devoir dire oui » pour les garçons, de l'autre, un « apprentissage à dire non » pour les filles**, autrement dit comment refuser ou quand accepter des relations sexuelles. Ici, filles et garçons s'accordent pour dire qu'une « relation sexuelle » signifie un rapport avec pénétration vaginale, les préliminaires étant considérés comme le seuil symbolisant la préservation de la virginité. Les attentes sociales en matière de consentement à l'égard des filles et des garçons font émerger, dans les entretiens, des figures repoussoirs (le pédé et le forceur pour les garçons ; la prude et la pute pour les filles) et des figures attractives (le séducteur et la fille respectable). La référence à ces figures agit comme un rappel à l'ordre hétéronormatif<sup>38</sup>, sorte de mode d'emploi pour un être un « vrai » garçon ou une « vraie » fille dans le quotidien des jeunes. Ces figures se retrouvent dans les discours de la majorité des jeunes rencontrés, même si les curseurs varient un peu selon les établissements et les récits.

#### **Le « pédé », le « forceur » et le « séducteur »**

**Du côté des garçons, le consentement est en lien avec l'enjeu de virilité. Les garçons se disent majoritairement « toujours partants », et savent presque « naturellement » « séduire » ou « draguer ».** Dans l'imaginaire collectif, l'homme aurait une appétence, naturelle, pour la sexualité. Le registre autour de la pulsion et de la frustration sexuelle se retrouve dans les propos de certains des jeunes, naturalisant davantage leur attrait et leur disponibilité sexuelle :

« Je pense que les hommes ont plus envie que les femmes. En général, c'est plus moi qui propose. [...] En général, elles ne disent pas non, on m'a déjà dit oui une fois, mais après non... Quand j'en ai envie, elles ne sont pas trop réticentes à ça. [...] quand tu en as envie, tu as du mal à contrôler quoi. Donc c'est... c'est voilà, c'est une pulsion un peu. » (Paul 16 ans.)

<sup>38</sup> « Ce terme désigne le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable. » (Butler, 2005 [1990], p. 24, citée par Clair, 2012.)

Par exemple, en animation, un garçon raconte qu'il faut se montrer insistant quand il séduit ; s'il ne montre pas suffisamment qu'il désire la fille visée, les autres penseront qu'il est un « **pédé** », autrement dit qu'il n'est pas un homme.

« Les autres [ses amis] ils sont dans ton dos, il faut montrer que tu es motivé quand tu es avec une fille, sinon les autres derrière toi ils vont dire que tu es un pédé. Donc il faut pousser avec la fille, comme ça tu montres que t'es pas un pédé. »

**L'une des premières figures repoussoirs est donc la figure du « pédé », de l'homme efféminé.** Plusieurs travaux portant sur la définition de la masculinité à l'adolescence (Clair, 2008, 2012) ou à l'âge adulte (Molinier, 2000 ; Gollac, Volkoff, 2006 ; Welzer Lang, 2000) montrent l'importance du rejet du féminin dans le comportement masculin afin de se définir comme homme. La prise de risque, le courage, la maîtrise de la sexualité, etc., sont autant de valeurs attribuées au masculin, qui se retrouvent dans le comportement et le discours des garçons. Par leur hétérosexualité affichée, ceux-ci cherchent autant que possible à s'éloigner de l'image de la féminité, de l'homosexuel.

**Le fait de se dire « prêts à tout », ou presque, sur le plan sexuel, permet aux jeunes hommes d'utiliser du consentement comme d'un étendard d'hétérosexualité, tout en veillant à ne pas se faire sanctionner par le groupe, à ne pas être considéré comme un « mec trop en chien », « qui a la dalle », « du puceau », « de forceur », etc.** Entrer dans le rôle de l'apprenti séducteur, ou du « mec en couple », même si ce n'est que pour quelques jours ou quelques semaines, permet aux garçons d'être valorisés parmi le groupe de pairs, en s'éloignant du comportement de « l'homosexuel » ou du « forceur ». Les attitudes des filles vont dans ce sens, elles attendent des garçons qu'ils aient une certaine maîtrise de l'acte sexuel et de la conquête, « c'est à eux de venir vers nous, draguer ». Mais un garçon qui insisterait trop peut se voir mis à l'écart du groupe de garçons mais aussi du groupe mixte ; cette sanction sociale fonctionne comme un rappel à l'ordre des jeux de drague et de séduction qui doivent malgré tout prendre en compte le viol. **Si les garçons parlent de « chacal », les filles quant à elles parlent de « forceur ».** Ainsi, tel garçon qui n'arrêtait pas de coller une fille parce qu'il voulait sortir avec elle, qu'il ne cessait de lui tourner autour, les autres garçons l'ont traité de « chacal », remettant en question, au passage, sa capacité à séduire et à sortir avec une fille.

**Les garçons rencontrés dans l'enquête semblent toujours disposés,** selon leurs dires, à avoir des relations sexuelles avec leur partenaire, comme le souligne François : « Je suis toujours prêt. Si on me le demande, je le fais ». En entretien, François raconte sa première fois (lorsqu'il avait 15 ans) avec une fille plus âgée que lui de quelques années.

« Ben en fait, au début je ne savais pas trop... et puis bon... elle m'a envoyé des messages explicites quoi... et ben euh, je suis un mec comme tout le monde on va dire. Je pouvais [refuser], mais je n'étais pas assez bête pour le faire... ou au contraire trop bête pour le faire. » (François, 16 ans.)

Parce qu'il est « un mec comme tout le monde », il n'est pas « assez bête » pour perdre une occasion de relation sexuelle. Comme d'autres garçons rencontrés, pour François, les hommes ne peuvent regretter un acte sexuel, peut-être avec du recul, mais « ça doit être extrêmement rare ».

Paul fait également partie des garçons qui parlent de « tableau de chasse », de « conquête », voire de « cible », pour faire référence à leurs histoires passées et à venir. Il élabore des stratégies pour séduire les filles et chercher à maximiser ses chances d'avoir des rapports. Il dit connaître les bonnes phrases pour qu'une fille accepte de

coucher, il fait son « **lover** ». Ces techniques de séduction, il les partage et en discute avec ses copains. Bénéficiant d'une côte de popularité positive, il donne des conseils à ses amis qui, selon lui, « ne savent pas s'y prendre » pour obtenir un numéro.

« En fait, quand je vais baiser avec une fille, en fait quand je sors avec quelqu'un, quand je vois quelqu'un, en général, je ne dirais pas que je fais des catégories, mais j'évalue à peu près le potentiel. Entre guillemets. La chance que j'ai de coucher avec elle. Et après, je vois en fonction de ça, si j'en ai envie ou pas. Et euh... comment dire [...] si j'en ai envie, et si je sais que j'ai mes chances, ouais. Ouais, ouais, je prévois le truc. Ben j'essaie de ne pas faire de connerie, déjà d'arriver à l'heure si on a un rendez-vous. De ne pas être trop lourd... de ne pas être défoncé non plus. Et euh... enfin voilà quoi. Je ne mets pas toutes les chances de mon côté, mais j'essaie de ne pas faire trop de connerie non plus. » (Paul, 16 ans.)

**La disponibilité sexuelle permanente se retrouve dans la majorité des propos garçons rencontrés qui ont eu des rapports sexuels.** Ce « devoir dire oui » des garçons est le résultat de l'imbrication de mécanismes de socialisation masculine qui sont consolidés par les pairs, par la nécessité de se valider comme « garçon » en montrant des signes de virilité partagés par l'ensemble du groupe. L'observation des séances d'animation de vie affective et sexuelle donne à voir une facette de ces jeux de rôles et de postures autour du genre, en particulier dans les centres de formations des apprentis et les filières techniques, probablement en raison du fait que ces groupes sont moins souvent mixtes (d'un point de vue du sexe), du rapport qu'ils entretiennent aux adultes et à l'institution scolaire, ainsi que des territoires observés qui semblent réunir davantage de jeunes issus des classes sociales populaires (par effet d'orientation scolaire également). Des travaux antérieurs ont pu montrer combien les classes populaires et supérieures ont tendance à valoriser leur identité de genre au détriment des autres composantes de leur identité (Bereni *et al.*, 2012, p.294-295) : ici le rôle masculin dans la sexualité, auquel on attribue « le domaine de la sexualité, du plaisir, de la performance et de la conquête » (*ibid.*, p.164), s'impose rapidement en observant quelques séances d'animation en milieu scolaire. **La frontière entre sexualité et jeux, ou sexualité et violence, paraît très mince selon les propos de certains des garçons dans lesquels la mise en scène de la valorisation de l'identité masculine se confond avec la provocation à l'égard de l'animateur·trice,** considéré·e comme quelqu'un de l'extérieur qui vient dire la « bonne parole » à des jeunes « sauvages », « fous », comme ils se qualifient eux-mêmes. Plus souvent, lors des animations, de nombreux garçons se vantent de leur performance sexuelle, de leurs connaissances sur le sujet, de leur capacité à séduire les filles voire à les manipuler (avec des formes de chantage)... et bien souvent sur la taille de leur pénis (en insistant sur la circonférence qui serait trop grande pour les préservatifs). Il en va de même en entretien, où certains jeunes vantent leurs performances sexuelles.

Au regard des situations exposées ci-dessus, être un « homme » à l'adolescence, en particulier à la lumière du consentement, se résume principalement à prouver son hétérosexualité, même si les jeunes ne l'affirment pas, cela va de soi. Si les garçons ont tout à y gagner en terme de réputation ou de sexualité à se montrer toujours consentants, en revanche, les filles peuvent perdre beaucoup à manifester leur consentement trop hâtivement.

### **La « pute », la « prude » et la « fille respectable »**

Dans les animations, les jeunes filles ont tendance à manifester une forme de dégoût pour la sexualité. Lors des séances observées, plusieurs filles expriment des « bah, c'est dégueulasse » lorsqu'un garçon s'amuse à parler de fellation, d'éjaculation faciale, ou encore lorsqu'il s'agit de toucher le préservatif que l'animateur-riche leur tend.

**La socialisation et la construction de la féminité à l'adolescence passe par trois figures repoussoirs : la prude, la fille respectable et la fille facile**, ou pour reprendre le langage parfois entendu chez les jeunes, une « pute » ou une « salope ». Ainsi, on comprend qu'une fille doit se respecter et se poser des limites, elle doit restreindre aussi les envies de son partenaire. Dans ce contexte, **lorsque l'on regarde le consentement du côté des filles, il est sans cesse problématique**. Elles demandent régulièrement « quand il faut avoir un rapport », « quand on est prête » pour passer à l'acte et « avec qui il faut le faire ». Les réponses apportées en séance montrent qu'« être amoureuse » est une condition nécessaire pour justifier ses relations sexuelles.

Comme les garçons, mais de manière moins marquée et affirmée, les filles disent qu'il faut « l'avoir déjà fait avant d'être stable avec l'homme<sup>39</sup> » qu'elles aimeront, pour d'autres – une minorité – il faudrait « rester vierge jusqu'au mariage, même si ce n'est pas facile ». **Avoir de l'expérience sexuelle est avancé par les filles les plus à l'aise lors de l'entretien, ce sont elles pour qui le plaisir féminin est légitime, il peut d'ailleurs être une raison de rupture de la relation amoureuse.**

Alice explique à une copine : « Le jour où tu auras dépassé les "on-dit", ça veut dire que tu seras prête. Là pour l'instant, tu ne l'es pas. Mais ne te presse pas, tu as le temps. Juste ne le fais pas qu'avec ton mari ! [...] N'attends pas d'être mariée ! [...] Tu n'es pas dans la merde si lui il ne sait pas le faire. Tu divorces après ... oh putain. » (Alice, 15 ans)

Alice, comme les autres filles rencontrées en entretien, voit dans **les pratiques sexuelles une preuve d'amour au sein du couple, un socle important de sa stabilité**. Malgré les « pressions » qui pèsent concernant la réputation, la quasi totalité des filles rencontrées en entretien affirment avoir eu des relations sexuelles, tandis qu'en classe, (par effet d'âge, effet de proportion, mais aussi par protection de sa réputation), c'est loin d'être le cas. Il n'est pas rare que les filles évoquent leur inexpérience devant l'ensemble de la classe par des périphrases du type « moi, le jour où je le ferai », ce que l'on n'entend jamais de la part des garçons. **Pour les filles, l'injonction à être expérimentées sur le plan sexuel ne se fait pas sans régulation : il faut avoir des pratiques sexuelles mais de manière « respectable », c'est-à-dire dans un cadre amoureux**. D'une part, les filles cherchent à donner une image respectable dans leur relation avec leur partenaire, d'autre part cette image doit transparaître auprès de leurs pairs, filles comme garçons. **Coucher trop vite et avec « n'importe qui » c'est perdre de sa « valeur »** comme l'explique Marine :

« Oui. Je suis pas une fille facile. Je sais pas comment expliquer, c'est hyper bizarre ce que je vais dire, mais en gros, genre sachant qu'une fille c'est une porte et qu'un mec c'est une clé, une clé qui rentre dans toutes les portes, c'est une clé un peu magique, pour un mec ça fait rien, mais pour une meuf, si elle fait des bails ou qu'elle couche avec plein de mecs, elle perd sa pseudo-valeur. Du coup, moi, je ferai jamais de bail, sauf avec

<sup>39</sup> Nous n'avons rencontré aucune fille se définissant comme homosexuelle. Aucune des enquêtées ou des jeunes filles observées n'a fait état de pratiques sexuelles entre femmes.

un mec qui en vaut la peine, et au bout de longtemps. [...] Coucher avec lui, le sucer ou faire des trucs comme ça. Je trouve ça un peu choquant. Après, j'ai des potes qui couchent au bout de deux semaines ou de trois semaines, donc je vais rien dire...

– Et tu trouves qu'elles perdent de leur valeur dans ces cas-là ?

– Oui. Déjà, sa première fois, c'est quelque chose d'un peu comme un cadeau que tu fais au mec parce qu'en principe, les meufs, elles ont moins besoin de coucher que les mecs. Les mecs, ils pensent un peu qu'à ça, alors que les meufs, on a autre chose à penser que ça. On est plus romantiques. Enfin moi, je suis pas du tout romantique, mais je pense pas du tout à ça quoi, ça me passe au-dessus. » (Marine 15 ans.)

Marine se voit « au-dessus » des garçons et des « filles faciles » et parle de « s'offrir » pour celui qui en vaudra la peine. Comme elle, nombre de jeunes filles parlent de « se donner » ou « d'offrir » leurs premières fois à leurs partenaires. L'important est le respect des limites, ne pas avoir des relations sexuelles trop vite, afin de préserver cette image de fille respectable, mais également pour avoir l'espoir de se faire respecter, et par la suite pouvoir être aimée dans une relation de couple. Pour se faire respecter, les filles doivent contrôler leur partenaire et imposer des limites. **Ainsi, en plus de devoir gérer leur sexualité à la lumière de leur réputation, les filles ont la charge de gérer les désirs sexuels de leurs partenaires, qui apparaissent comme quasi-incessants dans les discours.**

« Mon copain, il m'a mis beaucoup la pression pour le faire. J'ai réussi à repousser à deux mois, mais après, il allait exploser ! [...] Il a insisté tout ça et je refusais parce que je voulais attendre. Pour moi, la première fois, je voulais pas le faire avec n'importe qui. À l'époque, j'étais jeune et pure et innocente ! J'ai refusé, refusé, refusé, et au bout de deux mois, c'est arrivé naturellement, je me suis pas sentie forcée. Mais au début, lui, il m'a mis la pression pour la première fois. Moi, je me suis pas mis la pression du premier rapport. Maintenant, ça vient plus facilement. Je vais pas attendre un mois avant de coucher avec un mec que je rencontre. » (Éva, 19 ans)

Si Éva a le sentiment d'avoir choisi son premier rapport sexuel, c'est malgré tout à mettre en relation avec le temps qu'elle a réussi à faire attendre son partenaire : « Deux mois, après il allait exploser », dit-elle. **Son premier rapport se révèle donc être un compromis lourdement négocié entre partenaires : l'un exprimant ses désirs, l'autre son besoin d'attendre, tout en veillant malgré tout à préserver autant que possible la relation.** Le risque de l'explosion du couple a contribué au passage à l'acte.

Pour Marie par exemple, c'est lors d'une soirée chez un copain, « complètement défoncée », qu'elle a eu sa première fois sans pouvoir s'y opposer. Cela faisait trois jours qu'ils étaient ensemble. Si elle déclare qu'elle souhaitait ce rapport, elle regrette que ce soit allé trop vite. À la suite de cette soirée, elle s'est vu « coller une mauvaise réputation », celle d'une fille facile. Habitée à faire face aux rumeurs auxquelles elle est exposée dans son quotidien, elle affirme : « De toute façon, je sais ce que je vaux. »

Dans un quotidien où elles ont le sentiment que « tout se sait », **l'équilibre pour préserver l'image de la fille respectable semble fragile**, Shirley est constamment sur le qui-vive par crainte de se voir affubler le stigmate de la « pute ».

« Les mecs, s'ils ont une réputation à faire, ils vont pas se gêner à aller dire : " Ouais, t'as vu, elle, elle l'a fait avec lui et tout. Oh la la..." Et après, ça parle trop. Surtout dans le lycée où j'étais, tout le monde savait tout de la vie sexuelle de chacun. Maintenant, les jeunes, ils parlent trop. Il y a trop de filles qui perdent une réputation bêtement à cause de ça. [...] Dans mon lycée, il y avait surtout des grosses têtes. Et en fait, ils

voyaient des CAP coiffure, c'était : "Regarde-les les coiffeuses !" Et au final, ils se débrouillaient pour avoir des renseignements. Et au final, ma copine qui avait eu plusieurs garçons, qui avait couché avec eux, il y a pas forcément quelque chose de mal à l'intérieur, mais au final, tout le monde le savait et elle est passée pour une pute quoi. [...] Mais tout le monde sait tout. Il faut faire attention à tout ce qu'on dit. C'est ce que je dis.» (Shirley 18 ans.)

Shirley surveille son entourage autant qu'elle se sent surveillée. Elle cherche à maîtriser les informations concernant ses relations affectives et sexuelles, pour ne pas être traitée de « pute ». Les filles mettent en place des tactiques pour préserver leur image de fille respectable tout en ayant une sexualité active, même si l'intentionnalité du rapport reste une caractéristique de la sexualité masculine. **Le désir féminin est relégué au second plan face au désir masculin.** Une fille devrait toujours composer face aux désirs masculins, l'inverse étant perçu comme une déviance au rôle féminin. Ainsi, une fille doit attendre et faire attendre son partenaire pour pouvoir accéder à des rapports sexuels.

#### Pour résumer

- En séance d'animation, la frontière entre sexualité et jeux, ou sexualité et violence, paraît très mince selon les propos de certains des garçons dans lesquels la mise en scène de l'identité masculine est à replacer dans le contexte de l'interaction, avec de la provocation à l'égard de l'animatrice.
- La multiplication des rapports sexuels continue d'assurer un capital sexuel valorisant uniquement pour les garçons.
- Dans le cadre d'une relation amoureuse, le refus du sexe est considéré peu légitime pour les garçons comme pour les filles. Ne pas s'opposer au rapport sexuel est à mettre en lien avec les pratiques consenties pour faire plaisir au partenaire.
- Le désir féminin reste relégué au second plan face au désir masculin.

## Des formes de consentement dans la séduction et dans la sexualité

**L'identification du consentement de l'autre se fait « naturellement », il ne doit pas y avoir de rationalisation dans l'acte amoureux et sexuel.** Dans les séances en classe, animateurs-trices et jeunes parlent « d'alchimie », ce « je ne sais quoi » qui fait que l'on comprend ce que l'autre veut. Le consentement fait davantage appel au non-verbal et à la lecture du corps. Les étapes et le décodage des envies et désirs de l'autre se font avec le partenaire mais aussi avec les pairs. Le hasard, le flou et la période de « tâtonnement », d'apprentissage de l'autre, fonctionnent comme une variable révélatrice des sentiments naissants dans le couple. Parce que « l'on comprend l'autre d'un simple regard », d'un simple geste, « on a le sentiment que l'on est fait pour s'entendre », pour être ou rester ensemble. **Dans les discours des jeunes rencontrés, la force d'un couple se verrait ainsi à travers la communication non verbale et la capacité à décoder les signes du consentement, autant d'éléments qui sont des preuves de l'intensité des sentiments et de la relation.**

### *L'ambiguïté du consentement comme mode de séduction*

**Le jeu de séduction tourne principalement autour de la résistance que l'autre peut opposer au désir, il consiste à chercher à capter chez l'autre les signes d'intérêt, ceux qui assurent qu'on est désiré.** Dans les discours d'une partie des jeunes rencontrés, la séduction s'apparente à la conquête, un art de la guerre amoureuse, où les garçons doivent aller au front. Lorsque la fille offre peu de résistance, cela peut gêner le « plaisir » masculin de la conquête :

« Le désir, c'est magique quand c'est ambigu, quand tu sais pas ; c'est beau parce que tu sais pas trop. Et ça m'arrive toujours de jouer avec ça, genre quand je joue avec des filles. C'est triste à dire. Je joue pas en fait, mais je m'arrête après parce que je me dis : "Ouais, c'était sympa, c'est trop facile, next." Tu vois ce que je veux dire ? Par exemple, ça m'est arrivé il y a deux mois de ça. Il y avait une fille qui me plaisait, machin. Je lui ai proposé de boire un verre, machin. Finalement, on est allés chez moi parce qu'on parlait et il faisait un peu froid dehors aussi. Deux heures après, je la raccompagne au métro, elle essaye de m'embrasser. Genre je me dis : "Merde, c'est pas drôle, c'est trop facile." » (Vincent 18 ans.)

Par leur ambiguïté, les situations auxquelles fait référence Vincent fonctionnent comme des challenges. Le fait que l'une de ses « conquêtes » soit en couple ajoute de la difficulté à la tâche, et devient un défi à relever. La manière dont il voit ce jeu de séduction rejoint l'étape de l'adolescence comme apprentissage sous le mode du « fun » et des expériences (Clair, 2008).

Dans les entretiens menés, rares sont les filles qui « y vont direct », elles attendent que le garçon se dirige vers elles. Elles tentent de se faire comprendre par un regard, un sourire, en se touchant les cheveux, mais ne diront pas un mot, sauf peut-être à leurs ami-e-s qui se chargeront de le faire savoir à l'intéressé. Quand bien même les deux jeunes seraient attirés l'un par l'autre, il y a un temps à respecter, des étapes à ne pas brûler comme pour assurer sa valeur morale au partenaire envisagé. Le consentement est alors un jeu : un « non » pour dire un « oui », un « oui » pour dire un « non », des hésitations, des limites à plus ou moins franchir (entre l'amitié et l'amour par exemple). Le tout est de savoir se faire désirer. Les jeunes rencontrés critiquent les relations où tout est « organisé » dans les relations sexuelles, car cela viendrait rompre le romantisme du moment. Cependant, dans les entretiens les garçons déclarent calculer, planifier, prévoir leur potentiel de « réussite » et réunir les « bonnes conditions » pour avoir un rapport sexuel, sans pour autant toujours le laisser transparaître<sup>40</sup>. Ils parlent d'« entrer dans son jeu », de « se tourner autour », de « s'amuser », etc. Liliana aime faire languir son partenaire pour susciter le désir et le jeu, ainsi elle se sent maîtresse de la situation, lui permettant de conforter son image de fille respectable et refréinant dans un premier temps, les « pulsions » de son partenaire :

« Avec Andy on ne l'avait jamais fait, lui et moi ensemble, on avait toujours flirté. Pendant les trois heures du film, il était là "mais s'il te plaît", mais moi j'en avais envie, mais au départ juste pour le faire chier, je dis "non". Après on l'a fait. Parce que j'en avais envie, mais après c'était négociation pendant 3h de film. [...] Si je n'ai pas envie, je le dis clairement. Parce que si je dis "non" alors que j'en ai envie, ça se voit directement et il va le faire exprès. Pour rentrer dans mon jeu. [...] Il me connaît tellement bien que je ne peux rien lui cacher... [Son copain] sait qu'il patiente 3 heures, Mais il sait qu'à la fin il mangera<sup>41</sup> [rires]. » (Liliana, 16 ans.)

<sup>40</sup> À l'exception de Nicolas qui avait planifié avec sa petite amie de faire l'amour pour la première fois chez elle le jour de la « fin du monde » (le 12 décembre 2012), après avoir séché les cours, par crainte de mourir puceau !

<sup>41</sup> Expression pour dire « coucher ».

Comprendre le jeu de l'autre, parce qu'on se « connaît tellement bien », valorise le lien affectif entre les deux partenaires. Ainsi, certaines filles jouent du « non » pour dire « oui », ce que leurs partenaires peuvent comprendre. **Rester sur la défensive en s'opposant est un moyen de préserver l'image de la fille respectable. Ce double jeu d'insistance masculine et de résistance féminine permet de voir une socialisation genrée différenciée. L'ambiguïté dans le consentement permet d'une part de préserver le lien amoureux naissant, en laissant de côté la rationalisation de la demande et des actes et de l'autre, elle conforte le maintien des figures hétéronormatives de la fille respectable et du garçon séducteur.**

### *Interprétations des signes du corps et (in) compréhensions*

**Le consentement est subjectif, chacun des jeunes ne voit pas la même signification derrière l'acte de consentir et ne possède pas les mêmes clés de lecture.** Le corps parle à travers une forme de langage : une jeune fille en animation explique que lorsque les filles croisent les jambes cela montre qu'elles ne veulent pas, de la même manière que lorsque on se rapproche physiquement, c'est montrer que l'on souhaite. La corporéité du consentement sexuel prend alors une place centrale dans la compréhension des désirs et des souhaits de l'autre. Sauf que le corps n'est pas forcément le reflet de la volonté propre de l'individu. Que signifie quelqu'un qui reste lors d'un rapport sexuel ? Une peur de ne pas parvenir à se dérober ? La peur de la réaction de l'autre ? Ou encore, la peur de blesser par un refus ? (Fraise, 2007). La difficulté d'explicitement le consentement sexuel est liée au fait de le reconnaître. Plusieurs jeunes se retrouvent dans l'impasse lorsqu'il s'agit de dire quand ils ont compris que l'autre était d'accord. Les propos sont confus, parfois incohérents et/ou contradictoires. Ainsi, c'est en touchant le genou de sa potentielle partenaire que François distingue si elle est consentante pour aller plus loin et avoir des rapports sexuels ou non. L'explication quelque peu confuse qu'il tente d'apporter met en lumière toute la difficulté d'interprétation des signes du corps et des mouvements, c'est-à-dire du consentement non verbal.

« Ah oui, j'ai un exemple pour les personnes qui ne sont vraiment pas dedans. Quand je les touche au niveau du genou. Je sens qu'elles font une réaction particulière. Donc là, je le sens. [...] C'est vraiment particulier. Quand je vois qu'elle laisse son genou, et qu'au contraire elle se fige. Là, ça veut dire qu'il y a un truc qui ne va pas. Alors que si elle est dedans, c'est-à-dire que si elle est dedans... que si jamais qu'elle dit rien, qu'elle est plutôt à l'aise, qu'elle rentre même dans le jeu. Ça veut dire que c'est même plus qu'open. [...] Soit, c'est vraiment open. Soit c'est tellement open, que c'est mort. C'est open, mais c'est une amie, ça ne sera jamais vraiment plus. [...] Au contraire, si quelqu'un enlève son genou, c'est quelqu'un qui te chasse, ça cherche le jeu. » (François, 16 ans)

Or, même s'il donne l'impression d'avoir une interprétation imparable, l'explication qu'il en donne est loin d'être claire : si elle se retire c'est qu'elle souhaite, et si elle ne retire pas c'est qu'elle ne souhaite pas, mais qu'elle souhaite peut-être aussi... **Que ce soit pour amorcer un rapport de séduction, un rapport sexuel ou durant le rapport sexuel, une part d'ombre apparaît sur la compréhension de l'autre puisque la verbalisation est largement absente dans les négociations. La zone d'ombre dans le consentement peut installer un doute dans la conduite d'un rapport sexuel : jusqu'où acceptons nous de consentir ? Jusqu'où le « oui » engage-t-il ?**

Chaque individu possède une lecture des scripts sexuels<sup>42</sup> plus ou moins prédéfinis à l'avance, faiblement remis en cause dans les premiers temps de la biographie sexuelle. Comme si la partition était écrite à l'avance. Même si « les scénarios culturels tendent à perdre leur homogénéité, et les normes sexuelles à aller de moins en moins de soi, ce qui entraîne un accroissement des besoins d'adaptation et d'improvisation mentale, et des relations plus complexes entre les niveaux de scripts. Ainsi une jeune fille qui se demande si elle va avoir un premier rapport sexuel avec son petit ami doit prendre en compte la manière dont sont perçues socialement les femmes qui « le font », sa propre interprétation de ce que l'événement signifierait pour elle avec ce partenaire, ainsi que les conversations éventuelles avec son petit ami sur le fait que leurs contacts physiques ne sont pas allés jusqu'au bout de ce qu'on attend aujourd'hui d'une relation entre deux amoureux, et enfin les réactions des pairs, à qui elle va conter la nouvelle. » (Bozon, Giami, 1999, p. 70.)

Par exemple, Vincent éprouve de la difficulté à savoir si son ancienne petite amie souhaitait initialement leur premier rapport sexuel. Il doute des désirs de sa partenaire et explique le passage à l'acte par la perte de contrôle de ses pulsions sexuelles, de son « deuxième cerveau ».

« Avec Julia, par exemple, une fois, je sais pas... Elle a pas dit non, mais je suis pas sûr qu'elle avait vraiment envie que ça se passe comme ça. Avant qu'on couche ensemble, on s'était frottés, à moitié nue et ça a glissé à travers sa culotte. Et ça après j'ai regretté parce que je me suis dit que finalement, elle en avait pas envie au début. Sur le moment, elle disait oui entre guillemets, elle disait rien, mais je me suis toujours posé la question est-ce que... ça, j'ai beaucoup regretté. Je me suis dit : Mec, t'as déconné. [...] Ouais et j'étais à moitié dedans tu vois. Elle aimait bien tu vois, mais je me suis dit : Est-ce que tu l'as violée ? Je me suis posé la question. Est-ce que c'est un viol finalement ça ? Parce que finalement, au départ, elle était pas consentante. Tu vois ce que je veux dire ? Je me suis remis beaucoup en question en me disant : C'est pas bien ce que t'as fait. J'ai regretté. [...] C'est pas qu'elle ait dit non après. Au début, elle a dit non, donc quand tu dis non, c'est non normalement. C'est à ce moment-là que j'ai pas cogité. Comme quoi on a un deuxième cerveau... »  
(Vincent, 18 ans.)

Vincent trouve que le mot « viol » est difficile à prononcer tant la représentation qu'il en a est différente de son acte, mais qu'il pourrait pourtant correspondre à la situation dans la mesure où, initialement, sa partenaire ne souhaitait pas ce rapport. **La réinterprétation des incompréhensions des signes du corps est une source de préoccupation masculine : c'est à eux qu'il revient de comprendre les signes et les codes de leurs partenaires afin de saisir les désirs et les souhaits. Les filles ne se posent guère la question de la compréhension de leur partenaire, dans la mesure où le consentement masculin est acquis d'avance.** Ne pas accepter la proposition sexuelle spontanée d'une fille est considéré comme suspect (présomption d'homosexualité) et impose au garçon de justifier habilement son refus. **Si le consentement masculin est centré sur l'autre, le consentement féminin est focalisé sur soi-même ; autrement dit, le garçon se pose la question « est-elle consentante ? » quand la fille se demande : « Suis-je consentante ? »** L'attention au consentement reste finalement portée sur la fille, et la lecture du corps est également celle du corps féminin.

---

<sup>42</sup> La notion de scripts de la sexualité peut être définie ainsi : « La vie et l'activité sexuelle sont construites comme des scripts au sens où elles découlent d'apprentissages sociaux intériorisés et subjectivisés qui déterminent les significations qu'on leur attribue. » (Gagnon, Simon, 1973 cité par Mergui et Giami, 2014, p. 9.)

Le consentement n'est pas uniquement une affaire de socialisation masculine et féminine, ni d'incorporation de codes socio-sexuels, il y a des conditions qui favorisent l'acte de consentir, de même que celui-ci n'a pas la même signification selon le contexte dans lequel il s'inscrit.

### **Avoir le temps, être dans "son" lieu : expressions du consentement**

« À partir du moment que tu as la main qui commence à passer sous le t-shirt, tu te dis que là... [Rires.]

– Pas tout le temps, des fois mon mec, je lui mets la main sous le t-shirt et ça veut pas dire que...

– Oui, après ça dépend dans quelle circonstance tu es. Si tu es tout seule chez toi, c'est sûr qu'il veut.»

(Échange entre Charlotte, 17 ans et Marie, 18 ans.)

**L'analyse de l'entrée dans la sexualité à l'adolescence à la lumière du consentement a montré l'importance des enjeux autour des lieux (« territoire ») pour comprendre les conditions dans lesquelles se déroulent les rapports sexuels et les rapports de force qui peuvent s'établir, s'imposer aux individus.** Cet élément est à considérer en tenant compte de la spécificité de la tranche d'âge étudiée, qui vit encore au domicile parental. De fait, la marge d'autonomie que laissent les parents à leurs enfants ainsi que les lieux dont disposent ces derniers pour bénéficier d'intimité a une influence dans le déroulement d'un rapport sexuel et sur la négociation des pratiques sexuelles (y compris dans la prévention). Le temps (en lien avec l'autonomie conférée par les parents) et le lieu (mis à disposition ou non) sont deux marqueurs d'influence non négligeables dans la compréhension des pratiques sexuelles des adolescents.

### **Un manque d'intimité : quand les contraintes de temps jouent sur la négociation du rapport**

La majorité des jeunes rencontrés en entretiens ont des emplois du temps relativement conséquents : les cours en semaine (mais aussi pour certains le samedi matin), la pratique d'un à deux loisirs et/ou sports réguliers, auxquels s'ajoutent pour certains les petits boulots ou le travail (pour les apprentis). Les diverses activités et les contraintes scolaires font que les jeunes bénéficient de peu de temps personnel. Les temps collectifs sont le plus souvent entre les cours, aux pauses déjeuners, pendant les « trous » dans la journée et à la fin de la journée de cours. **Les moins investis sur le plan scolaire peuvent se retrouver en semaine, lors de soirées organisées en l'absence des parents d'un-e ami-e, alors que pour les autres, les sorties sont concentrées le week-end.** Le contrôle des sorties par les parents reste largement présent et il est fonction de l'investissement et des résultats scolaires. Rares sont les jeunes sur lesquels pèse réellement une interdiction totale de sortie, tout comme aucun des jeunes rencontrés ne bénéficie d'une absence totale de contrôle. Les filles demeurent malgré tout toujours plus contrôlées que les garçons, tant dans leurs sorties que dans leurs fréquentations. Contrairement aux images médiatiques représentant la sexualité des jeunes comme débridée et spécifique par rapport à celle du reste de la population, **l'ensemble des jeunes rencontrés ayant déjà eu une expérience sexuelle rapportent que leurs rapports sexuels se sont déroulés au domicile parental, la plupart du temps dans leur chambre.** Quelques rares expériences se produisent lors de soirées ou dans une voiture mais elles restent au stade d'évènement extraordinaire dans la trajectoire des adolescents qui les ont vécues.

**Les moments d'intimité se font rares et les jeunes profitent bien souvent de l'absence des parents pour inviter leur partenaire.** Cette faible intimité des jeunes peut avoir un impact dans la négociation d'un acte sexuel. Par exemple, le fait de ne disposer que de quelques heures avant le retour des parents conditionne et restreint le temps d'intimité. Les phases de réflexion personnelle ou de discussion avec le partenaire sont alors réduites. Le temps est compté et l'objectif est « de le faire ». Avec l'avancée en âge, mais également l'inscription dans le temps de la relation, et la reconnaissance familiale du droit à une sexualité pour les adolescent-e-s, certains disent pouvoir inviter leur partenaire chez eux et avoir ainsi des relations sexuelles au domicile parental, sans attendre que ces derniers ne s'absentent. Le manque de moments intimes et de possibilité d'avoir des relations sexuelles devient un levier de négociation pour les garçons et peut parfois prendre la forme d'un chantage dont Nicolas explique les rouages.

« Vu qu'on se voyait, qu'on n'était pas dans le même lycée. Vu qu'on se disait qu'on se voyait qu'une fois par semaine le week-end. On était bon pour un tour [avoir un rapport sexuel]. [...] Ouais, ouais. Des fois on se voyait entre, mais pratiquement à chaque fois qu'on se voyait, qu'on était chez l'un ou chez l'autre, on couchait ensemble. [...] Pour moi, si on se voit que le week-end, il faut qu'on le fasse au moins une fois. Sinon, j'aurai les boules d'attendre la semaine d'après. [Petit rire.] Et finalement, elle finissait toujours par craquer. » (Nicolas, 19 ans.)

Pour les quelques jeunes rencontrés (filles comme garçon), dont le partenaire n'habite plus au domicile parental, les conditions des rapports sexuels semblent plus simples. Toutefois, **le fait d'être chez l'autre engendre de nouveaux paramètres de négociation** : cela peut être libérateur ou bien au contraire davantage contraignant en raison d'un déséquilibre dans le rapport de force.

### **« Chez l'autre », « chez soi » : marges de manœuvre et rapports de force**

**Le lieu, voire le seul fait de se rendre chez l'autre, conditionne l'appréhension d'un rapport sexuel et la négociation de relations sexuelles. Les lieux (être chez soi ou aller chez l'autre) ne sont pas neutres et sont considérés comme des territoires où celui qui accueille est en position de force.** Se rendre au domicile de l'autre rend toute possibilité de négociation plus faible et est considéré comme un premier signe d'acceptation de l'éventualité d'un rapport sexuel. En se rendant chez son ex petit ami, Eva savait que « ça allait se passer » même si « elle ne voulait pas tellement le faire ».

« C'était mon ex, et voilà, je me doutais bien que si j'allais dormir chez lui, ça allait se passer. Puis j'étais venue dans l'idée que j'allais me venger de mon copain. Après, c'est moi qui l'ai un peu utilisé. Je voulais pas tellement le faire, mais ça m'a fait du bien la vengeance. » (Eva, 19 ans.)

Exprimer son souhait d'aller chez l'autre, signifie que l'on souhaite avoir des rapports sexuels. De même qu'inviter quelqu'un chez soi est une « invitation à coucher ». Nicolas joue beaucoup sur le choix du domicile pour les rendez-vous avec sa nouvelle petite amie, qui fait preuve de davantage de réticence en ce qui concerne les relations sexuelles. Ainsi, il insiste auprès de sa partenaire pour l'inviter chez lui car, selon lui, « elle sait que c'est pour ça » alors qu'elle refuse plus facilement de faire l'amour lorsqu'elle est chez ses parents :

« Par contre avec ma copine que j'ai actuellement c'est un peu plus difficile. On couche beaucoup moins. [...] Ouais. Quand c'est chez moi, je sais que l'on a plus de chance qu'on le fasse. Quand c'est chez elle, elle ne veut pas, parce qu'il y a du monde à côté, ou elle veut pas parce qu'elle a pas envie. [...] Ouais, ouais. Je lui

dis « si tu viens chez moi... », je la préviens : "Si tu viens chez moi, on va le faire, je te préviens." » (Nicolas, 19 ans.)

Tout se passe comme si la présence des parents au domicile était moins gênante pour les garçons que pour les filles, ce qui va de pair avec la plus grande légitimité d'une vie sexuelle active pour les adolescents que pour les adolescentes. Dans l'exemple de Nicolas, on comprend que lorsque sa copine l'invite chez elle, elle a davantage tendance à s'opposer à un rapport sexuel et à le reporter que lorsqu'ils sont chez lui. Toutefois, l'entretien ne permet pas de savoir si cela relève d'un refus du rapport sexuel (par manque d'envie) ou d'une gêne à l'égard de la présence des parents au domicile pour la fille. Être chez elle permet à la copine de Nicolas de s'opposer à ses propositions sexuelles. **Que ce soit le domicile des parents, du partenaire ou une voiture, être « chez soi » donne un ascendant dans la négociation et, en définitive, dans cette négociation, les soirées entre amis apparaissent davantage comme des lieux neutres.**

### Le couple et le hors couple, le consentement selon le statut donné à la relation et selon les parties du corps

Selon la manière dont la relation affective est définie, le consentement peut recouvrir des réalités différentes et plus ou moins larges. Lorsqu'il ne s'agit ni d'un couple ni d'une relation sentimentale, les jeunes parlent de « plan cul », plus rarement de « sex-friends » lorsque la relation amicale « déborde sexuellement ». **Dans les « plans culs », les garçons semblent faire preuve de peu d'attention quant au consentement de leur partenaire : ils s'assurent « juste » qu'elle soit d'accord sur le principe du rapport sexuel.** Vincent explique ainsi que le déroulement du rendez-vous pour un « plan cul » ne mérite aucune question ni discussion entre partenaires, il maîtrise l'ensemble du scénario : « Souvent, c'est plus organisé avec les plans cul. C'est plus des trucs organisés. T'as pas à t'y prendre : tu sais que c'est comme ça. » Présenté comme une phase d'entraînement à la sexualité des garçons dans plusieurs entretiens, le « plan cul » servirait à se préparer pour être performant avec « le bon / la bonne » partenaire. Il a notamment pour « avantage » de ne pas être alourdi par toutes les mesures du consentement qu'implique une relation affective basée idéalement sur des principes d'égalité, d'échange, de discussion et de négociation.

De leur côté, si les filles refusent d'avoir des relations sexuelles dans les premiers temps de la relation, c'est pour éviter d'être considérées comme des « coups d'un soir » des « plans cul », craignant que leur partenaire rompe la relation aussitôt « après avoir eu ce qu'il souhaitait » : un rapport sexuel.

« Je me disais : "Il faut que j'attende, il faut que ça soit le bon, qu'il va pas partir en courant après." Parce que ma sœur, sa première fois, son copain, il avait couché avec elle et il était parti après, donc j'avais peur que ça m'arrive aussi. » (Eva, 19 ans.)

« Lui, il a plus d'expérience que moi. C'est un mec, c'est normal. Parce que les mecs, c'est normal moi je trouve. Après, il y a des limites, mais on sait très bien que, eux, ils savent avec qui ils vont pour juste le faire, et au final ils s'en vont quoi. » (Shirley, 18 ans.)

Ainsi, les filles doivent « faire patienter », « retarder » les premiers rapports sexuels et donc être en capacité de contenir les envies des garçons – parfois exprimées avec beaucoup d’insistance – pour pouvoir être considérées comme la « petite copine ».

### **Céder des parties du corps, gagner du temps**

Les caresses et autres « préliminaires » permettent aux filles de faire attendre les garçons, et aux garçons de gagner un peu plus de rapport intime. Le consentement se pose très fortement à ce moment : qu’est ce que j’accepte comme caresses ? Où ? Qu’est ce que je refuse ? Qu’est ce que telle ou telle cession d’une partie de mon corps donnera comme information sur mon envie/intérêt/dégoût pour la sexualité ? Dans le discours des filles, **l’ensemble du corps ne fait pas l’objet d’une négociation** : se faire caresser les seins, les fesses, le ventre est implicite à la relation amoureuse/affective et ne fait que peu l’objet de résistance (excepté parfois les premiers jours de la relation ou lorsque les caresses sont très insistantes). Les garçons, s’expriment peu sur les caresses qu’ils peuvent avoir (les filles ne semblent pas chercher à tout prix à gagner le droit de toucher des parties du corps de leur partenaire). Pour les filles, toucher le sexe des garçons revient à donner les signes objectifs d’une acceptation du rapport sexuel, tout comme accepter de se laisser toucher le sexe. On comprend ainsi que, pour les filles, laisser certaines parties du corps accessible constituent « un moyen de gagner du temps », pour calmer les attentes du garçon, tout en sauvegardant la réputation de fille respectable. Pendant ces rapprochements progressifs, seules les caresses sur le sexe sont proscrites, sorte de « chasse gardée<sup>43</sup> » pour tenter de maintenir à distance le rapport sexuel (c’est-à-dire avec pénétration). Cette étape s’observe plus longuement lorsqu’il s’agit des premières relations sexuelles et affectives. Par la suite, une fois les premières étapes passées (flirt, premières caresses, premières rencontres dans l’intimité), les pratiques sexuelles qui font l’objet de négociation dans les scripts sexuels de la relation de couple naissante sont la sodomie et dans une bien moindre mesure la fellation. Ces pratiques sont soumises à négociation parce que certains jeunes les considèrent comme sales ou « extraordinaires » et/ou les destinent à la sexualité récréative.

Au cours d’une animation, un jeune manifestait sa désapprobation que sa « future » femme lui fasse des fellations. En effet, ce dernier s’imagine qu’elle ira embrasser ses enfants avec une bouche “impure” qui aurait touché son sexe. (Journal de terrain, observation.)

Si la fellation s’inscrit dans les scripts sexuels, les filles savent qu’elles auront à pratiquer des fellations à leur partenaire, à leur mari. Cette pratique est très abordée par les filles et les garçons en séance d’animation tout comme dans les entretiens. Le cunnilingus reste une pratique relativement peu répandue dans les premiers temps de la sexualité des jeunes rencontrés au cours de cette enquête. Le sexe féminin est considéré comme sale, autant du point de vue des garçons que des filles. La question du plaisir est ici appréhendée de manière unilatérale : le cunnilingus serait ainsi une pratique « pour faire plaisir aux garçons ». Ainsi, malgré l’insistance de son petit ami, Alice n’arrive pas à concevoir qu’il lui fasse des cunnilingus : « Moi je suis pas d’accord pour le cuni, je fais pipi par là. Oh ! [sur un air de dégoût] non ». Concernant Louis, il n’irait pas mettre « sa langue » là où d’autres sont « passés » tandis qu’avoir une fellation ne lui pose aucun problème.

---

<sup>43</sup> Rappelons-le, le consentement masculin est acquis d’avance et jamais remis en question de la part d’aucun des deux sexes.

La question du consentement ne se pose pas dans des termes identiques selon la durée de la relation : si dans les premiers temps, une fille peut « refuser » certaines pratiques, **dans une relation affective stabilisée, le consentement n'a plus à être questionné, scruté.**

« À une fille qui se dit dégoûtée par la fellation lors d'une séance d'animation, une autre lui répond : "Tu verras, quand tu seras mariée, tu n'auras plus le choix, tu seras obligée de faire des fellations à ton mari pour lui faire plaisir... après le boulot." [Rires du groupe de filles.] » (Observation, journal de terrain.)

**Chaque pratique sexuelle réalisée s'inscrit ensuite dans les scripts sexuels possibles du couple. Dans la relation de couple, tout se passe comme si le « oui pour essayer » devenait un « oui définitif »** que les filles ne peuvent plus remettre en question. « Si tu l'as fait une fois, pourquoi tu refuses maintenant ? » résume ainsi un garçon. Comme coincées, les filles ne s'opposent pas, s'exécutent, « le font sans en avoir vraiment envie ». Comme Eva qui, face à l'insistance récurrente de son petit ami pour avoir un rapport sexuel à chacune de leur rencontre, acceptait, cédant « pour avoir la paix » :

« Il était là et puis il montait sur moi et puis il commençait le truc tout seul, et j'étais là : "Ok, mais je dors pendant que tu le fais. Fais ce que tu veux mais moi je dors." Et il était là, il faisait son truc et voilà. » (Eva, 19 ans.)

Pour les garçons, interroger le consentement est une contrainte, dans la mesure où il rend possible le report du rapport sexuel. Dans leurs propos, le consentement n'est presque jamais abordé dans son versant positif autour du plaisir et du partage, autrement dit en valorisant une conception égalitaire des partenaires dans la relation sexuelle ; et il en est de même dans les séances d'animation où le consentement est d'abord le « non-consentement », c'est-à-dire l'expression d'une violence à l'égard de l'autre.

### ***Violences sexuelles dans le couple : grandes absentes des discours***

**La faible remise en cause du consentement dans le cadre du couple, et ce lorsqu'il s'ancre dans la durée, pose la question de la frontière entre le rapport sexuel cédé (pour faire plaisir à l'autre ou pour obtenir un peu de répit face à l'insistance de l'homme) et le viol au sein du couple qui n'est pas du tout (re)connu par les jeunes rencontrés.**

Le viol conjugal permet d'interroger conjointement violence, sexualité et conjugalité, et conduit à questionner le cadre conjugal comme lieu privilégié d'exercice de la sexualité. S'il est désormais admis que la sexualité ne s'entend pas uniquement dans le cadre conjugal, il semble toujours difficile d'envisager la sexualité au sein du couple comme source de conflit ou comme lieu potentiel de violence. La généralisation du divorce et de la cohabitation hors mariage laissent en effet penser qu'il est désormais aisé de rompre une union qui se déroule mal sur le plan sexuel, sachant que l'entente sexuelle est considérée dans les normes sociales comme le ciment du couple moderne. De plus, le consentement étant généralement considéré comme acquis une fois pour toute au sein du couple, l'existence, dans le cas du viol conjugal, d'une intimité préalable incite à mettre en doute la réalité de la violence et celle de l'absence de consentement.

**Dans les représentations adolescentes (concernant les jeunes observés et rencontrés) le viol est perçu comme une manifestation de violence de la part d'un inconnu, d'un agresseur qui, sous la contrainte ou la**

**menace, chercherait à forcer une femme.** Si le viol est présent dans les discours, c'est d'abord pour exprimer que s'il y a pu y avoir des désaccords autour de la sexualité et des rapports sexuels, c'est une faiblesse des filles de n'avoir pas su se faire comprendre, de s'être laissé faire tandis qu'elles auraient pu dire qu'elles n'avaient pas envie. Les filles, elles-mêmes, déclarent : « Il ne m'a pas violée ! », « une fille peut pas se plaindre, si elle dit pas », « si je voulais vraiment pas, j'aurais pu le dire, mais j'ai rien dit... même si j'avais pas envie ». Et les garçons renchérissent : « J'ai insisté mais je ne l'ai pas forcée non plus », « j'appelle pas ça un viol », « je ne sais pas si on peut appeler ça un viol », « je l'ai un peu manipulée, mais je lui ai pas mis un couteau sous la gorge ».

La socialisation à la sexualité montre que les filles ont intégré le fait qu'elles auront dans leur vie à céder à des rapports sexuels pour satisfaire leurs partenaires masculins qui auraient, par « nature », plus de « besoins ». Le viol conjugal reste impensé et le restera, tant que les filles et les garçons estimeront que le corps des filles est à la disposition de leur partenaire dans le cadre du couple.

#### **Pour résumer**

- L'idéal relatif au choix des partenaires présenté par les jeunes rencontrés met en évidence un partenaire à chaque fois choisi, une relation choisie, un partenaire que ni la famille, ni les amis, ni la tradition ou la communauté, ni les liens contractuels (même ceux du mariage) ne peuvent imposer (Bozon, 1998 ; Marquet, 2004).

- Dans la relation amoureuse, le consentement est souvent « un accord en creux, une absence d'opposition » (Cromer citée par Jaspard, 2015). L'acceptation du rapport et de certaines pratiques sexuelles est du ressort de la négociation et des arrangements entre partenaires.

Les frontières sont floues entre ce que les jeunes s'imposent, se contraignent, négocient ou trouvent comme arrangements avec eux-mêmes ou avec leur partenaire.

- La question du plaisir féminin - toujours peu légitime - n'est que très rarement abordée.

- On repère ici qu'un certain nombre de filles font « preuve d'autonomie dans leurs relations sexuelles avec leur partenaire en ce sens qu'elles déclarent que, dans l'acte d'amour, les deux prennent l'initiative et que, quand elles n'ont pas envie d'avoir une relation sexuelle, elles le disent et que leur volonté est respectée » (Mossuz-Lavau, 2003, p. 107-108), même si un grand nombre d'entre elles racontent par ailleurs avoir accepté d'avoir des rapports pour « faire plaisir », parce que leur partenaire en avait « besoin », parce que « c'est normal, il faut ».



## PROTECTION, CONTRACEPTION ET CONSENTEMENT

Dans les générations les plus récentes, ce n'est plus le mariage qui construit le couple et autorise la sexualité, mais l'échange sexuel qui fait exister le couple. Les années 1970 ont été marquées par l'utilisation croissante des méthodes contraceptives médicales (avec la légalisation) ; les années 1980 ont quant à elles été marquées par l'irruption de l'épidémie de l'infection à VIH. Les campagnes de prévention, mises en œuvre dès 1987 ont ainsi contribué à modifier les conditions d'exercice de la sexualité, comme le montre l'augmentation croissante du recours au préservatif, notamment lors du premier rapport sexuel (voir les enquêtes statistiques ACSF 1992, ACSJ 1995, CSF 2006, et le baromètre santé quinquennal de l'INPES). Les scénarios culturels de la sexualité ont été modifiés, incitant donc à l'utilisation systématique du préservatif (Mergui, Giami, 2014). La question de la protection et de la contraception est donc devenue centrale et placée au cœur des négociations et des rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes, entre les partenaires (Bajos, Bozon, 2008 ; Bajos, Ferrand, 2002). Pourtant, la question du consentement reste en revanche peu explorée pour comprendre les significations de son usage et mieux saisir les enjeux dans l'entrée dans la sexualité.

Il s'agit à présent d'éclairer les enjeux autour du préservatif et de la contraception évoqués lors des séances d'éducation à la sexualité, mais aussi la manière dont cela est vécu par les jeunes rencontrés dans les premiers temps de leur vie sexuelle. Pourtant s'interroger sur les conditions du rapport sexuel et leur impact sur la contraception/protection met en lumière combien les éléments sont imbriqués : un rapport désiré/souhaité par les partenaires sera plus facilement un rapport où la question de la protection/contraception peut être évoquée, voire discutée.

### Enjeux sanitaires vs enjeux relationnels

Le temps constitue une dimension primordiale dans la vie amoureuse juvénile (Duret, 1999) : les individus sont pris entre le statut de partenaire, d'« ex » et celui éventuel de futur partenaire. Les nouveaux partenaires doivent composer la nouvelle relation avec ceux qui les ont précédés, sans en avoir forcément connaissance, d'où le fait que certains se voient attribuer un caractère en raison de leurs ressemblances ou dissemblances avec leur prédécesseur.

### Variété des rapports sexuels

Les biographies sexuelles des jeunes rencontrés sont diversifiées ; certains ont une vie sexuelle épisodique, d'autres une vie sexuelle plutôt régulière. Cette distinction entre relations sexuelles *épisodiques* et *régulières* met en lumière la dimension temporelle qui régit en partie les biographies sexuelles dans les premiers temps de la vie sexuelle active. Dans cette enquête, les jeunes parlent plus de sexualité qu'ils n'ont l'occasion de passer à l'acte : interrogée sur son utilisation du préservatif et/ou de contraceptif, une fille explique ainsi que l'on ne peut pas reporter le rapport sexuel sous prétexte d'un manque de préservatif.

« En fait, c'était le jour de la négociation pendant trois heures, vu qu'on se voit tous les 34 du mois. [...] Et donc en fait il s'est passé qu'il n'avait pas de préservatif et moi non plus. Vu que moi j'allais chez mon père, et

que mon père me disait "non va chez Magalie", et hop ... et voilà, ça s'est fait comme ça. J'ai rien dit après. »

(Liliana, 16 ans)

On l'a vu, dans les premiers temps de la biographie sexuelle, durant la période d'entrée dans la sexualité des jeunes, la régularité de leurs rapports sexuels dépend de plusieurs éléments parmi lesquels le lieu de résidence (avec ou sans leurs parents), le degré d'autonomie (droit de sortie ou d'invitation par exemple), le contrôle parental (bien plus strict pour les filles que pour les garçons), l'âge, mais aussi l'existence et la reconnaissance d'une vie sexuelle (ou non) ainsi que l'expérience. Il convient donc de rompre avec une vision « adulte centrée » de la sexualité qui n'entendrait la contraception/protection que dans une vie de couple régulée et régulière.

**Au-delà de la fréquence de l'activité sexuelle et de la manière dont les relations s'imbriquent dans la biographie amoureuse, il est important de s'intéresser au vécu des jeunes.** Les entretiens menés dans le cadre de cette enquête confirment l'existence d'une variété des rapports sexuels vécus par les jeunes à la lumière du consentement (Jaspard, 2005a, p. 73 ; Amsellem-Mainguy, 2007). Filles et garçons font état d'une diversité de types de rapports sexuels laissant voir par là différents niveaux de consentement. Ce sont les filles qui explicitent le mieux les nuances. Elles font la **distinction entre le fait d'avoir eu envie de faire l'amour et d'avoir accepté de le faire, quand d'autres parlent d'avoir été influencées, voire forcées.** Cette distinction montre qu'il n'y a pas une uniformisation de la sexualité mais des rapports qui prennent des sens différents selon les individus et qui sont vécus très inégalement. **Cette diversité aide à comprendre comment la marge de négociation des jeunes (surtout des filles) en ce qui concerne la prévention et la contraception est nécessairement liée aux degrés d'investissement et de désir dans lesquels se déroulent les rapports sexuels.** L'analyse de la contraception et de la protection à la lumière du consentement pose la question de la construction du « choix », autrement dit du processus de décision, ce qui suppose de prendre en compte le contexte social et relationnel dans lequel a lieu le rapport sexuel.

### *Facteurs d'influence sur les modalités du déroulement du rapport sexuel*

**On l'a dit, dans la relation, le consentement peut prendre une place unilatérale, asymétrique ou réciproque (Fraise, 2007), tout comme il peut être donné ou arraché, même s'il est non verbal, dans la plupart des situations évoquées par les jeunes.**

Si de prime abord dans les entretiens, les enjeux autour de la contraception/protection semblent se passer d'arbitrage, de violence caractéristique des situations déséquilibrées entre individus, force est de constater que la réalité est malgré tout plus nuancée. Les propos d'une grande partie des filles et de quelques garçons sont à mettre en lien avec le profil des partenaires et son impact sur la relation et les rapports sexuels. Des travaux antérieurs ont montré que dans les premiers temps de la vie affective et sexuelle, un partenaire plus âgé, plus expérimenté, d'un milieu social plus élevé, sera davantage en position d'imposer ses désirs, mais aussi les conditions d'utilisation d'une contraception/protection (Bajos, Ferrand, 2002 ; Bajos, Bozon, 2008). **Les filles sont plus souvent dans des situations de vulnérabilités que les garçons,** car traditionnellement plus jeunes que leurs partenaires et moins expérimentées à l'adolescence, mais également socialisées à gérer seules tout ce qui est « autour du rapport sexuel ». L'écart de milieu social d'origine a été particulièrement évoqué par les filles, lors de discussions informelles après les séances d'animation, mais aussi dans quelques entretiens. Par exemple, **en**

**sortant avec un garçon de milieu aisé, les filles de milieu populaire ou de classe moyenne semblent disposer de moins de marge de manœuvre pour s'imposer (et donc pour mettre en discussion les pratiques et conditions du rapport sexuel ou s'y opposer).** L'opportunité de pouvoir accéder à un partenaire de milieu social favorisé contribue dans une certaine mesure à renforcer leur capital de séduction (Juhem, 1995), mais a pour contrepartie une moindre capacité à discuter, à remettre en question le déroulement de la relation, et notamment l'absence de préservatif lors du rapport sexuel, au risque que la relation se termine de manière prématurée.

Les jeunes échangent entre eux sur ce qu'on peut faire ou pas dans une relation. Une fille dit clairement : « Si tu veux pouvoir garder ton gars, faut aussi faire des compromis. » Les autres acquiescent. L'animateur reprend en disant : « C'est-à-dire, des compromis ? » Les filles reprennent d'une voix : « Par exemple, si un jour genre je rencontre un gars qui vient du 16<sup>e</sup> et tout, qui est beau gosse, ben après tu fais tout pour pas le perdre, sauf des trucs sales, mais sinon tout ! » [Elles rigolent.] (Extrait du journal de terrain, CFA coiffure, 1 garçon dans la classe.)

Autre exemple : pour les filles **de classe moyenne et/ou étant scolarisées dans un lycée de « bon niveau » ou de bonne « renommée », sortir avec un partenaire de milieu populaire qui bénéficie d'une grande popularité au sein du groupe de pairs rend moins aisé la négociation et tous les enjeux autour du consentement.** Ceci est à mettre en lien avec les représentations sociales associées à ces garçons, qui seraient moins portés sur la discussion, l'écoute, l'empathie ou encore la reconnaissance de la place des femmes, et davantage dans l'action.

« Finalement c'est ce qui lui a fait comprendre que je n'étais pas une de ses putes, et qu'il est tombé amoureux, tu vois. Tu comprends ? Vu que c'est un gars de la cité, en général, il prend la meuf et "il faut que je te ken [niquer]". Sauf que là, au bout de 6 mois na na na, et finalement il en est tombé amoureux. (Alice, 15 ans.)

La domination prend donc des formes différentes selon le milieu social de chacun des partenaires, mais force est de constater qu'aucun milieu social n'est épargné, et on voit que les situations de déséquilibre sont quasi systématiquement en défaveur des filles. **La valorisation que procure le fait de sortir avec un partenaire considéré jusque là comme inaccessible, la popularité acquise au sein du groupe de pairs parce qu'on sort avec untel ou untel sont des éléments à ne pas négliger pour comprendre la situation asymétrique dans laquelle peuvent se retrouver les filles, à un moment de leur vie.** Ainsi, même si le fait de détenir des capitaux scolaires élevés semblerait permettre une plus grande capacité à décider de ses rapports sexuels et surtout à refuser un rapport dont on a pas envie (CSF 2008), les réalités évoquées par les filles rencontrées semblent moins évidentes. Les déséquilibres au sein des relations sont alors propices à la prise de décisions unilatérales par les partenaires masculins, décisions que les filles se permettent peu de remettre en question.

Trois filles chuchotent au fond de la classe pendant la séance d'animation :

« Moi il m'a dit qu'il l'avait toujours fait comme ça et que ça marche debout ! Si je te jure... sa copine d'avant, elle n'est jamais tombée enceinte. Moi j'ai fait confiance... ouais, je l'aime quoi !

– Alors ?

– Ben du coup on l'a fait debout, tu vois... comme ça ben le truc [sperme] direct il retombe, donc tu peux pas avoir un bébé. Moi ça marche. [...] C'est pas pareil que quand t'es dans un lit, mais bon... c'est un peu comme dans les films [elles rigolent toutes les trois]. » (Extrait du journal de terrain, 2<sup>nde</sup> lycée professionnel.)

Comme le notait l'enquête CSF, « quand on se situe au niveau des échanges amoureux et des pratiques concrètes, lors d'un rapport précis, peuvent alors être pris en compte l'ancrage dans le social et les autres dimensions de la vie quotidienne pour analyser finement comment se règlent ces « différends » entre les sexes. En particulier, la mobilisation des capitaux sociaux détenus par les deux partenaires et le sens que la sexualité revêt pour chacun d'entre eux doivent être convoqués pour rendre intelligibles ces différends et leurs modalités de gestion » (Ferrand, Bajos, Andro, 2008, p. 360). **L'engagement individuel dans le rapport sexuel peut être un indicateur pour comprendre l'investissement contraceptif des jeunes femmes, dans la mesure où moins la jeune femme maîtrise le rapport et s'y investit, moins elle dispose de marge de manœuvre sur sa contraception et sa protection.**

### Contraception, protection : quand la responsabilité pèse sur les filles

L'utilisation ou l'absence de précautions et/ou de contraception d'une partie des jeunes rencontrés n'est pas incompatible avec leurs connaissances des risques liés à un rapport non protégé ; certains ont d'ailleurs une conscience très précise et très forte des risques encourus (IST, grossesse...). Ils connaissent par ailleurs plusieurs modes de contraception (pilule, implant, dispositif intra utérin – « stérilet » en tête) et savent plutôt bien où se procurer des préservatifs (gratuitement auprès des associations, dans une pharmacie, au supermarché...). Mais l'absence épisodique, voire régulière, de moyens de protection/contraception s'explique par une **hiérarchisation des priorités : la préoccupation d'une partie des jeunes ne se situe pas autour des dangers sanitaires inhérents aux rapports sexuels (même s'ils ne l'excluent pas), mais dans leur capacité à modifier le cours et la nature d'une relation sexuelle et/ou affective.** Comme dans d'autres enquêtes, on retrouve ici, pour les jeunes expérimentés, un dosage des risques relationnels pouvant aboutir à la rupture de la relation et à un risque sanitaire aboutissant à une non protection des rapports (Giami, Schiltz, 2004 ; Bajos, Ferrand, 2006 ; Amsellem-Mainguy, 2007).

### Recours à la contraception/protection des jeunes rencontrés

Dans les entretiens menés, les jeunes rencontrés déclarent dans les premiers temps de l'entretien ou en animation utiliser « très régulièrement », voire « toujours », des préservatifs. Les récits montrent que la réalité est marquée par des pratiques plutôt aléatoires. Peu de jeunes rencontrés déclarent utiliser à chaque rapport des préservatifs. Si dans une partie non négligeable des cas, cela s'explique par le recours de la fille à la contraception, dans les autres cas, les périodes d'interruption de protection/contraception ont pour cause principale l'inconfort sexuel des garçons, on y reviendra.

De précédentes enquêtes (Bajos, Ferrand, 2002) ont montré que les périodes de rupture amoureuse sont propices à l'exposition de grossesses non prévues ou à des IST. Le recours au préservatif rend particulièrement vulnérables lors des rapports sexuels celles qui ont arrêté la contraception en l'absence de relation durable/fixe. Elles doivent s'adapter / se contraindre à la volonté de leur partenaire qui au mieux « accepte d'en mettre un » sinon, dit qu'il fera « attention » « se retirera ». **Parmi celles qui n'ont pas de contraception/protection régulière**, près de la moitié ont déjà pratiqué le

retrait, le pratiquent encore et/ou évitent les périodes à risque. Les garçons déclarent de leur côté « faire attention », même s'ils estiment que c'est aux filles de gérer les « à-côté » (les conséquences) d'un rapport sexuel.

Les entretiens montrent qu'autour du premier rapport avec un nouveau partenaire, il est légitime d'interroger l'autre sur la contraception/protection mais aussi sur sa pratique du dépistage ou ses expériences sexuelles antérieures. Dans les rapports suivants, **la question de la protection/contraception est de moins en moins évoquée entre les jeunes**, il revient alors « naturellement » aux filles de gérer la contraception. L'assignation des filles à leur rôle biologique reproductif est récurrent. Cela trouve un écho dans une partie des propos tenus en animation où, bien souvent, par manque de temps (il s'agit de séance unique de 2 heures), les animateurs-trices insistent sur le premier rapport sexuel avec un nouveau partenaire et moins sur les suivants et les aléas autour des rapports.

### ***La contraception toujours une affaire de femmes***

Force est de constater dans cette enquête que dans les propos des jeunes, la contraception reste une affaire de femmes. **C'est à elles que revient la charge mentale et économique de s'occuper de leur contraception** : prendre rendez vous avec un professionnel de santé (illustré presque uniquement par le gynécologue pour certains animateurs-trices) ; « choisir » sa contraception (ce qui en réalité se révèle être « demander la pilule ») ; obtenir cette contraception (donc se rendre à la pharmacie) et s'assurer d'être à jour de sa carte vitale ou de devoir payer sa contraception (ou aller au planning familial/CPEF) ; mais aussi y penser tous les jours (en faisant sonner son téléphone portable parfois au milieu des cours) et s'assurer d'avoir une plaquette d'avance pour le mois suivant ou une ordonnance valable, etc.

**La question du consentement à prendre la pilule ne se pose pas par exemple puisqu'une fille, parce qu'elle est femme et parce qu'elle est jeune, doit prendre la pilule.** Cette vision partagée par les filles et les garçons d'une contraception à la charge des filles – et donc de leur responsabilité – trouve un écho dans les séances d'animations : la question de la reproduction n'y est investie qu'au féminin, malgré l'existence de contraceptions masculines, sans même que soit évoquée une possible implication du partenaire masculin dans la gestion de la contraception du couple.

« À propos de la contraception, un animateur interrompt un garçon qui expliquait que les filles devraient un peu plus faire attention à prendre la pilule : "Tu ne peux pas comprendre, ça non, nous les mecs on ne peut pas comprendre. C'est elles qui gèrent les conséquences ensuite. Faut les respecter. C'est pas facile, alors faut les laisser faire, on [les hommes] ne peut pas donner notre avis." » (Animation, lycée général.)

Les filles et les garçons, durant leur jeunesse, sont engagés dans des relations amoureuses dont la procréation est en général bannie, par opposition à la sexualité conjugale à l'âge adulte dont le but devient reproductif (Tabet, 1985), ce qui conditionne l'ensemble des discours vers une contraception impérative aux âges les plus jeunes et inscrit celle-ci dans le scénario d'entrée dans l'hétérosexualité.

Bien que la pratique contraceptive « soit d'abord considérée comme une « affaire de femmes », dans nombre de situations, le choix d'une méthode se fait souvent en fonction des préférences du partenaire, soit qu'il ait exprimé clairement ses réticences à l'égard d'une méthode (notamment du préservatif), soit que la femme anticipe ses réactions, par intériorisation de sa propre responsabilité ou par manque de confiance dans celle du partenaire »

(Bajos, Ferrand, 2002, p. 103). Ainsi, le « choix » d'une contraception par la fille est présenté, par les jeunes comme par les animateurs-trices, comme ne dépendant que d'elle, ce qui contribue à la rendre seule responsable en cas de problème. Parmi les filles rencontrées qui utilisent (ou ont déjà utilisé) une contraception, toutes évoquent d'une seule voix la pilule. Il en va de même pour les filles non expérimentées qui n'envisagent, dans les premiers temps de leur vie sexuelle, que de prendre la pilule. La pilule comme méthode contraceptive continue à faire partie du scénario d'entrée dans la sexualité adulte, fonctionnant comme une sorte de passage obligé vers l'appartenance au groupe des femmes.

### **Le préservatif : de la santé à la sexualité**

L'analyse de la construction d'une représentation originaire du sida (Giami, 1997) a montré l'association entre le sida, les sexualités considérées comme déviantes (principalement l'homosexualité) et la mort. Même si les modes de contamination ont très largement évolué depuis les années 1980, les représentations bougent peu, sauf que le sida est aujourd'hui considéré par les plus jeunes comme une maladie chronique (Amsellem-Mainguy, 2013). C'est dans ce contexte que se déroulent les premiers rapports sexuels. **Si les jeunes rencontrés ont tous ou presque déjà utilisé un préservatif, c'est parce que celui-ci s'inscrit dans une sorte de script d'entrée dans la sexualité.** « Il faut utiliser un préservatif, je sais pas, c'est comme ça », comme le résumera un garçon au cours d'une séance d'animation. Les partenaires **connaissent donc à l'avance les séquences qui vont marquer l'interaction lors de la relation sexuelle ; ils vont les rejouer à chaque fois de manière originale** (plus ou moins !) et ils s'y adaptent au fur et à mesure de l'évolution de la relation (ie scripts sexuels, Gagnon, 2008). Chacun sait par exemple que le rapport sexuel doit être précédé de caresses et baisers, sortes de « rituel d'approche minimal » (Van Campenhoudt, 2004), même si les deux partenaires n'ont pas forcément les mêmes lectures des événements. Dans ces scénarios qui peuvent parfois sembler bien rôdés, **l'usage du préservatif peut poser problème parce qu'il perturbe des scénarios que les partenaires avaient l'impression de « bien » maîtriser.** Quand le sortir ? La question du « trop tôt » (et donc du risque de freiner l'élan) ou du « trop tard » (et donc d'un usage devenu réellement improbable) est permanente... Lors du focus groupe, trois garçons évoquent l'éventualité de leur premier rapport et la question du préservatif, qui en sous-entend en fait une autre – quelle information la possession d'un préservatif donne-t-elle au partenaire ? – dont la réponse est forcément : quelqu'un qui *veut* un rapport sexuel. Si cela paraît acceptable aux garçons (ils sont alors qualifiés de « chacals »), on comprend dans la suite de l'échange que c'est moins évident pour les filles qui ne sont pas censées exprimer aussi directement que les garçons leur désir de sexualité.

« Et est-ce que vous vous préparez à l'éventualité d'un premier rapport en ayant des préservatifs, des trucs comme ça ou autre chose ?

– Ouais.

– Goumba : En fait, on était en Angleterre, on a fait un jeu : on a fait celui qui est capable d'aller acheter des capotes. C'est tout. On était un peu fragiles. Mais ça remonte un peu.

– C'était il y a longtemps.

- Goumba : En 4<sup>e</sup> ou quelque chose comme ça. Du coup, je les ai toujours.
- Renaud : Mais elles doivent être super périmées...
- Goumba : Et là, il y a mon correspondant américain qui est venu le mois dernier et il en a acheté parce qu'il habite dans une petite ville et donc c'est sa mère qui est obligée de le transporter chaque fois, donc pour en avoir chez lui. Et il m'en a passé. Il a acheté des "Premium je-sais-pas-quoi". Il m'a dit : "Comme ça, quand tu les utiliseras, tu penseras à moi."
- Et tu te contentes de les avoir chez toi ou est-ce que t'en as sur toi quand tu vas en soirée par exemple ?
- Goumba : Quand même pas.
- Aaron : Ça, c'est les Chacals, ça ! Ils en ont toujours une sur eux. (Rires)
- Renaud : Ça, C'est ceux qui partent pour le faire. Ils partent pas pour s'amuser. Ils partent juste pour aller voir une fille.
- Donc vous en avez pas sur vous ?
- Goumba : Beh pas dans l'optique...
- Donc un mec ou une nana qui a votre âge, qui va en soirée et qui a des préservatifs avec lui... ?
- Goumba : Beh il a un objectif.
- Renaud : C'est ça. Il est parti pour faire quelque chose.
- Goumba : Elle planifie ce qu'elle va faire ou il planifie.
- Tim : Il y va pour faire quelque chose.
- Aaron : Ils sont pas là pour rien.

(Aaron, Goumba, Renaud, Tim, 15 ans, 2<sup>nd</sup>e générale, focus groupe garçons.)

**Pour les jeunes, la vigilance autour du premier rapport sexuel et des suivants porte sur la contraception et sur les IST, même si ces dernières sont considérées comme lointaines ou ne faisant pas partie de leurs principales préoccupations.** Le préservatif lors du premier rapport sexuel est alors bien présenté comme nécessaire pour des raisons contraceptives. Il semble en effet plus simple pour les filles de demander le préservatif pour « éviter d'avoir un enfant » que pour des raisons préventives qui laisseraient suspecter une remise en question de la fidélité, de la sincérité ou du passé du partenaire. C'est d'ailleurs peut être ce qui explique que les filles rencontrées semblent davantage enclines à aborder la question du préservatif que les garçons, bien que cela concerne les deux sexes. En effet, tout se passe comme si, en plus de la contraception, il revenait aux filles de gérer la protection – non pas en ayant elles-mêmes des préservatifs mais en se souciant qu'il y en ait. Cette gestion de la santé sexuelle du couple (par la vigilance quant à l'usage du préservatif par le partenaire) demande aux filles de devoir s'exprimer à l'oral ou par leur corps, sur ce qu'elles acceptent ou non de faire, avec ou sans préservatif. Tous

ces moments sont décryptés par les garçons, pour tenter de savoir si leur partenaire est une « fille facile » ou au contraire « une fille qui se respecte ».

« Une fille qui veut pas si y'a pas de préservatif, c'est bien. Enfin non c'est pas bien pour nous [les garçons] mais c'est bien, ça veut dire qu'elle a des principes. Mais en vrai, c'est rare [rires des garçons]. » (Animation, CFA esthétique.)

Dans sa dimension préventive, le préservatif sert à « éviter les maladies », il semblerait que par rapport aux enquêtes statistiques disponibles et aux enquêtes qualitatives récentes (Bajos, Ferrand, 2002 ; Giami, Schiltz, 2004) les jeunes rencontrés se focalisent moins sur le sida. La question des IST est diffuse et concerne avant tout « les autres », les homosexuels. L'image de l'homme comme transmetteur d'infection/maladie demeure, pour les filles comme pour les garçons. L'analyse dans une perspective relationnelle ne conçoit pas un individu en train de faire l'amour comme déchirée entre des préoccupations rationnelles pour sa santé et des passions irrationnelles susceptibles de l'entraîner à adopter des comportements à risque. L'attitude face au risque fait partie de l'ensemble des comportements et communications constitutifs de la relation. Dès lors, la prise de risque peut apporter des bénéfices relationnels considérables (par exemple le fait de partager durablement l'intimité d'une personne, de faire durer une relation, de garder un partenaire). Mais **dans ce contexte, la question du préservatif peut prendre une autre tournure, celle de la remise en cause de l'autre/de soi.**

Les propos des jeunes rencontrés montrent combien la question de la contraception et de la protection sont liées et imbriquées avec la question du consentement, d'une part, parce que **les comportements d'une même personne varient selon les relations dans lesquelles elle est impliquée**, d'autre part, parce que loin de rester stables au cours d'une même relation, **les comportements face aux risques (IST/VIH/Grossesse) évoluent et se modifient avec le temps.** L'intimité physique et psychologique des partenaires lors d'un rapport sexuel suscite rapidement le sentiment de se connaître bien et d'être proches l'un de l'autre (Reiss, 1986). C'est la dynamique même de la relation qui permet de rendre compte de ces changements de comportement, non les caractéristiques respectives de chacun des partenaires. L'engagement individuel dans le rapport sexuel peut être un indicateur pour comprendre l'investissement dans le domaine de la protection/contraception..

La norme du « tout contraceptif » et du « tout protégé » implique une croyance générale dans la rationalité individuelle. Or les enquêtes menées et les entretiens effectués ici montrent que les précautions prises ne se jouent pas du seul point de vue de l'individu. Il faut tenir compte des différentes contraintes relationnelles qui s'exercent sur le choix de chacun. Si la contraception reste une « affaire de femmes », la part des hommes est toutefois très importante dans les modalités pratiques des méthodes choisies ou mises à l'écart. Ainsi, au-delà des représentations des jeunes femmes sur les méthodes contraceptives modernes et des normes encadrant la contraception, nous verrons comment le consentement et les attentes envers la relation entamée qu'ont les jeunes femmes ont un rôle primordial dans la protection et la contraception des rapports sexuels.

## Contraception, protection : plaisir des garçons

### *Utiliser ou non un préservatif : négociations vis à vis de soi, de l'autre*

**Pour les filles comme pour les garçons, la question de la protection et de la contraception s'inscrit dans une démarche de négociation des éventuels pertes ou bénéfices vis à vis de soi ou de l'autre : « Qu'est ce que j'ai à y perdre et/ou à y gagner ? »**

Tout au long de l'entrée dans la sexualité comme dans la suite de la biographie sexuelle et amoureuse, les désirs et préférences de chacun des partenaires vont se confronter aux réticences et aux refus de l'autre. C'est là où se confrontent les acceptations du rapport sexuel et des pratiques en tant que telles que l'on peut élaborer au fur et à mesure la carte des pratiques réalisées et refusées, que l'on peut faire état de la diversité des rapports selon les aspirations de chacun : souhaitable/non souhaitable, « j'aime »/« je veux pas » ; « se fait »/« ne se fait pas », pour reprendre les termes employés par les jeunes rencontrés. Sans oublier que cet éventail de possibilités et de pratiques ne prend du sens que dans le contexte social et relationnel dans lequel il est évoqué.

Comme dans l'enquête CSF, on retrouve ici comment **les individus composent avec les scénarios culturels de la sexualité, en tenant compte à la fois de leurs aspirations et de celles qu'ils imaginent chez leurs partenaires, ce qui les conduit à élaborer leurs propres scripts de la sexualité (Gagnon, 1999)**. Les filles rencontrées racontent avoir accepté des rapports sexuels dont elles n'avaient pas « envie », qu'elles ne « désiraient pas », et ce, uniquement pour répondre aux « besoins » de leur copain. Ces « besoins » des garçons, les deux sexes s'accordent pour dire qu'ils sont légitimes, plus nombreux, et qu'il est normal qu'ils s'expriment : « Un garçon, quand il a envie, il le fait comprendre. Il insiste un peu, c'est normal, c'est un garçon ! », dira ainsi une fille en séance d'animation, largement soutenue par ses copines et par les garçons de la classe. Les garçons, quant à eux, accepteront de reporter un rapport sexuel si leur copine dit qu'elle a la migraine ou ses règles, raisons légitimées socialement pour justifier d'une indisponibilité temporaire. **Pour les filles rencontrées, le consentement à l'autre peut être analysé à travers la négociation autour de l'absence ou de la présence du préservatif**. Si c'est à la fois se laisser imposer quelque chose à quoi on n'adhère pas forcément, « en dehors de [s]es principes de d'habitude », c'est aussi investir sur les suites, l'avenir de la relation en montrant une certaine confiance.

« On dit que je suis une personne réaliste. Monsieur va vagabonder par ci par là, mais j'ai tellement confiance en lui que je ne pourrais pas dire non. Mais si c'est une personne que j'ai pas vraiment trop confiance et tout, là je dirai non quand même. [...] ben oui je calcule ! mais moi je parle au niveau IST etc., pas que les grossesses non-désirées. [...]

– Parce que goûter sans capote c'est dur d'en remettre une.

– Ouais, parce qu'avec lui, la première fois on l'avait fait sans capote. La deuxième fois quand je lui ai dit "non, capote", il m'a dit "non, mais t'es sérieuse ?" (Echange entre Liliana et Alice.)

**Pour une partie des jeunes rencontrés (filles et garçons), les relations sexuelles protégées sont moins désirables que les autres parce que le préservatif nuit à la qualité physique de l'acte.**

### **Enjeux autour du plaisir, consentement, contraception & protection**

Si la libéralisation de la contraception a progressivement dégagé – au moins en partie – les femmes du risque de grossesse non prévue, permettant d’amorcer la question de leur plaisir, il n’empêche que, lorsqu’il s’agit d’arrêter le préservatif, c’est le plaisir des garçons qui prime toujours. **En effet, du côté des pratiques contraceptives et préventives, pour les garçons, consentir à l’autre se résume à accepter le préservatif**, puisque par défaut ils n’en mettent pas ou cherchent à ne pas en mettre. La négociation peut se faire par étape et, à chacune, il s’agit avant tout de veiller à percevoir le non-consentement, même si chacun est libre d’interpréter comme il veut les signes ou les mouvements de son/sa partenaire. La nudité et l’exposition du corps sont des moments de tension et de négociation forts entre partenaires, encore plus à l’adolescence qu’à l’âge adulte. En s’exposant nues, ou partiellement nues, les filles se trouvent dans la situation de « ne plus pouvoir reculer » et de se laisser faire dans le déroulement du rapport sexuel et de ses conditions au risque de tout casser. Les occasions de rapports sexuels étant rares, ils semblent hésiter à reporter un rapport sexuel, ce qui participe à la mise de côté des principes de protection, de contraception (« *pour une fois !* »), même si cela peut se répéter dans le temps.

**Dans un contexte où l’obtention du plaisir est la finalité principale de l’activité ou d’une relation sexuelle, la négociation autour de la contraception/protection s’exprime également autour du plaisir** : la majeure partie du temps, seul le plaisir masculin, à travers l’image du préservatif et son utilisation, est évoqué par les jeunes (filles comme garçons). Plus rares sont les filles qui s’expriment sur l’altération de leur propre plaisir, liée à l’usage du préservatif masculin.

« Ouais, question de plaisir, franchement capote c’est chiant !

– Ouais, c’est chiant. [...] Parce que c’est pas la même sensation.

– Ha, ha, attend on va la mettre, et moi j’ai déjà perdu le fil déjà ! [Rires.]

– C’est chiant ouais, et la sensation c’est pas pareil ! et même lui il le sait [elle imite son copain] : “Ah mais c’est moins chaud.” (Echange entre Alice et Liliana.)

Il en va de même dans les animations, où les animateurs-trices cherchent bien souvent à convaincre les jeunes que le préservatif n’est pas un frein au plaisir masculin, et que la diversité des préservatifs actuels peut même le favoriser. Dans les propos des intervenants en effet, **l’utilisation du préservatif est présentée comme un enjeu sanitaire qui peut être détourné en objet érotique** (notamment avec le choix des couleurs et des modèles de préservatifs). Malgré cela, lorsque les jeunes cherchent à avoir de plus amples informations sur les différents types de préservatifs disponibles dans le commerce, et les « pouvoirs » attribués à ceux-ci – « plaisir ultra », « feeling sensual », « endurance », « sensation de ne rien porter » –, force est de constater qu’un certain nombre d’animateurs-trices ne sont pas en mesure de les renseigner, n’ayant pas suivi le développement des produits et marques valorisées par les jeunes. Cette situation peut mettre en lumière un décalage entre le discours et la réalité, entre la position d’expert et celle de « prêcheur de la bonne parole ».

« En classe, des élèves demandent à l’animateur-trice : “Sincèrement, c’est mieux les Intimy ou les Skins ? Parce que c’est pas pareil et vu le prix, le plus cher c’est mieux non ?... quand ils écrivent que ça fait durer

c'est vrai ?" L'animateur-trice répond évasivement que l'essentiel est de se protéger, et que les garçons ont du plaisir avec les préservatifs. » (Observation, journal de terrain.)

La question de la libido féminine en lien avec l'usage du préservatif est absente des discussions en classe, tout comme celle de la libido féminine en général ou de la prise de pilule. Tout se passe comme si le plaisir féminin restait moins légitime, jamais, ou presque, abordé entre partenaires à propos des conditions du rapport. Ce n'est qu'à la fin du rapport que les garçons cherchent à vérifier que le partenaire a eu du plaisir – « il m'a demandé si c'était bien, j'ai dit oui un peu pour pas le décevoir, mais c'était bof [rires] » (Shirley) –, notamment pour s'assurer qu'ils ont été « performants ».

Force est de constater que **le thème du sida ne s'impose plus de lui-même** lorsque l'on parle de sexualité avec les jeunes, dans les entretiens tout comme en animation en classe, il y a donc une incorporation dans des comportements personnels d'un danger invisible et sans conséquence immédiate au niveau individuel, mais socialement établi (Giami, Schiltz, 2004). Pour les filles, la contraception et le risque de grossesse non prévue sont d'emblée associées à la sexualité ; pour les filles et les garçons, le sida – mais également les IST – reste une menace abstraite, théorique, non perceptible et qui leur paraît éloignée.

« Quand je connaissais la personne, j'en prenais pas (des présos) et quand je la connaissais pas j'en prenais. Mais en général, quand je la connaissais je ne faisais pas trop le con [il fait en sorte de ne pas la mettre enceinte], mais quand je ne la connaissais pas, je m'en foutais. » (François, 16 ans.)

**L'utilisation du préservatif chez les jeunes apparaît beaucoup plus comme un problème pratique**, qui doit être géré en fonction du type de relation dans lequel on se trouve, que comme une préoccupation liée à la préservation de la santé. Idem pour les tests de dépistage VIH/IST, dont les objectifs et la nature (quelles infections testées ?) restent confus pour les jeunes, et qui semble considéré par les jeunes plus comme un principe, une marque d'engagement et de fidélité dans la relation que comme un gage sanitaire.

« Un de ces mecs avait fait des tests, "donc il n'y a pas de soucis" parce qu'elle lui fait confiance. Elle n'a pas fait de test ». (Marie à propos d'une copine.)

**On observe ici que le principe même du dépistage peut suffire à l'arrêt de préservatif, sans pour autant que les partenaires l'aient effectué.** Être d'accord pour faire un test écarterait le risque VIH/IST. De plus, les filles, contraintes de prendre en main la contraception, se retrouvent à faire des tests de dépistage pour obtenir la pilule, lors de la prise de sang imposée dans le cadre de la prescription. Elles déclarent plus souvent que les garçons avoir « fait un test », sans que la finalité de celui-ci soit directement préventive mais plutôt contraceptive. Ce « test » n'est que très rarement effectué en centre de dépistage anonyme et gratuit (CDAG), ce qui contribue à mettre à distance le risque d'une suspicion d'infection.

**Finalement la question du consentement n'est que très peu approchée** dans les enjeux autour du préservatif et de la contraception. Les rapports de pouvoir au sein des jeunes couples demeurent, avec un prima accordé au plaisir masculin et à l'authenticité de la relation, qui n'est pas sans conséquence dans l'utilisation ou l'absence du préservatif.

## Consentir une fois, consentir toujours ?

Si la norme tend vers une prévision et une préparation de l'activité sexuelle, la réalité des pratiques est toutefois plus nuancée. La question de l'inscription dans le temps du consentement relatif à la contraception et à la protection est complexe. Si, au cours des observations menées en classe, nombre d'animateurs-trices insistent sur le fait que le consentement peut être rediscuté par les deux partenaires, à tout moment de la relation ainsi qu'à toutes les étapes du rapport sexuel, dans les entretiens individuels réalisés comme dans les réactions entendues en classe du côté des jeunes, la réalité semble plus diversifiée. En effet, le fait d'avoir accepté tel ou tel rapport ou pratique sexuelle implique sa reconduction tacite dans les rapports suivants : « on ne peut plus reculer », « si t'es d'accord une fois, après c'est mort faut recommencer », diront d'ailleurs des filles. Il en va de même pour l'absence de préservatif : vouloir, accepter ou laisser faire un rapport sexuel sans préservatif créerait un précédent – forme d'écart à la règle – sur lequel il semble difficile de revenir, encore plus pour les filles. L'écart à la règle et à la norme du tout contraceptif est alors perçu comme une « erreur » personnelle (puisqu'elles seules ont la responsabilité de la contraception) de gestion de la contraception/protection.

On observe, à la fois dans les réactions lors des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle et au cours des entretiens, que les filles ont toujours tendance à veiller à prendre en compte les aspirations et désirs de leur partenaire en matière de sexualité alors que ce n'est pas autant le cas pour les garçons. L'enquête CSF montrait à ce propos que tous âges confondus, « les femmes sont quatre fois plus nombreuses que les hommes à répondre avoir accepté souvent alors qu'elles n'avaient pas vraiment envie ; les hommes sont deux fois plus nombreux à affirmer qu'ils ne se sont jamais trouvés dans cette situation. [...] Les femmes les plus jeunes disent en majorité que cela ne leur arrive que rarement ou jamais » (Ferrand *et al.*, 2008, p. 362).

### Pour résumer

- Les jeunes rencontrés ont tous ou presque déjà utilisé un préservatif, parce que celui-ci s'inscrit dans le script d'entrée dans la sexualité. L'utilisation du préservatif chez les jeunes apparaît beaucoup plus comme un problème pratique qui doit être géré en fonction du type de relation dans lequel on se trouve que comme une préoccupation liée à la préservation de la santé.
- Pour les garçons, consentir à l'autre se résume à accepter le préservatif, puisque par défaut ils n'en mettent pas ou cherchent à ne pas en mettre.
- Les filles assument la responsabilité contraceptive, qui est une « affaire de femmes ». Elles sont nombreuses à raconter que les garçons s'investissent peu ou difficilement, même s'ils sont acquis au principe de la contraception. C'est à elles que revient la responsabilité et la prise en charge de la contraception. Les garçons laissent à leur partenaire le soin d'adopter une méthode et d'en changer, tant qu'eux-mêmes ne sont pas remis en question.
- La socialisation à la sexualité et à la contraception, et la manière dont ce thème peut être tenu à l'écart par les animateurs hommes maintient l'illusion que la contraception n'est pas et ne peut pas être une « affaire d'hommes ».

## CONCLUSION

Les représentations sociales associées aux relations amoureuses et affectives des jeunes tendent à faire des disputes et des jalousies l'apanage de la jeunesse. Ces représentations sont largement partagées par les animateurs-trices et les jeunes (« c'est normal, on est jeunes, après ça va passer »). S'il est vrai que les tensions dans les couples – temporaires – auxquelles il est fait allusion sont fortes, notamment autour des enjeux de fidélité, et présentes dans un certain nombre de relations racontées par les jeunes rencontrés, ces tensions ne sont en rien spécifiques aux jeunes. Les propos des jeunes mettent en évidence la pertinence d'une approche biographique de la sexualité en mettant l'accent sur leur parcours de vie. En effet, les rencontres, relations ne sont pas présentées comme des expériences isolées les unes des autres mais on voit bien comment elles s'influencent les unes les autres, y compris dans les dimensions de la protection/contraception. Même si les jeunes rencontrés présentent leurs histoires de manière séquencée (cela a commencé avec X, puis ça s'est terminé, ensuite j'ai rencontré Y...), il y a pourtant un sens plus général porté à leur vécu et au lien qu'ils font entre les différentes expériences. La dernière relation sexuelle est vécue et analysée au regard des expériences passées, ce qui participe à sa redéfinition. Qu'elles soient subies ou choisies ces relations prennent du sens les unes par rapport aux autres, le degré de consentement et la satisfaction de la relation étant importants dans les discours. Pour celles et ceux qui ne sont pas expérimentés, la première relation sera vécue au regard des expériences racontées par leurs pairs et leurs connaissances/appréhensions personnelles.

L'enquête CSF montrait qu'« une augmentation des déclarations de rapports sexuels contraints est enregistrée dans tous les groupes d'âges ; elle apparaît plus marquée pour les rapports forcés chez les jeunes femmes de 20-24 ans. Cela pourrait traduire un abaissement du seuil de résignation dans les générations les plus jeunes, qui ont été socialisées et sexualisées dans un contexte où les rapports entre les hommes et les femmes sont plus égalitaires que dans les générations plus anciennes. » (Bajos, Bozon, 2008). Cette hypothèse se trouve confirmée par cette enquête où en classe, lors des séances d'animation, des filles ont pu s'exprimer et/ou réagir au vu et au su de tous sur des violences subies, ou des pratiques vécues et dont elles prennent consciences publiquement comme étant des pratiques violentes. « Mais ça veut dire que je me suis fait violer ? » réagira une fille lors de l'évocation par un animateur des fellations forcées comme entrant dans le champ des condamnations pour viol. Malgré tout, et comme le montraient déjà les enquêtes ENVEFF et CSF, les propos des jeunes rencontrés dans cette enquête mettent en lumière que le dépôt de plainte suite à une violence sexuelle reste une démarche très rare, et ce d'autant plus qu'il s'agit des « petits copains ». Dans son ouvrage sur le consentement, Maryse Jaspard fait remarquer que « les générations récentes, nées alors que tous les droits des femmes étaient acquis, se séparent beaucoup plus facilement et rapidement d'un conjoint violent, cette violence étant devenue un délit fortement réprouvé. » (Jaspard, 2015, p.113), il n'empêche que les relations asymétriques, symptomatiques d'un comportement de domination au sein des couples, même jeunes, perdurent. Si aujourd'hui **l'accord du partenaire est une source de légitimité** – le fait de passer outre son refus plonge de fait le rapport sexuel dans l'illégitimité –, la réalité est bien plus complexe pour les jeunes entendus lors des observations ou des entretiens.

### **Répondre aux besoins des garçons, le « devoir conjugal » des filles**

Cette enquête a confirmé les résultats d'autres travaux en montrant à quel point la féminité et la masculinité sont socialement produites et construites mais aussi conditionnées, que filles et garçons sont inégaux face à la question du consentement. **L'avancement du consentement en tant que norme de la relation sexuelle paraît à ce titre indiscutable.** Filles et garçons s'accordent pour dire que le viol est le comportement illégitime par excellence, mais malgré tout, **le « devoir conjugal » reste important dans les premiers temps de la sexualité, avant tout pour les filles,** qui, en plus d'être des « petites copines » exemplaires, doivent être les meilleures amantes et satisfaire les « besoins sexuels » de leur partenaire. Preuve que le lien « conjugal » – invisible juridiquement mais visible socialement – n'a pas totalement disparu sous les avancées de la prévention des violences faites aux femmes ou du viol conjugal. « La persistance d'une dichotomie intériorisée par les acteurs et renforcée par la panique morale adulte selon laquelle les femmes seraient mues principalement par des buts relationnels et affectifs et les hommes par des besoins sexuels impérieux tend à renforcer cette représentation des femmes comme agents civilisateurs des hommes. Elle ne favorise ni l'égalité entre les sexes ni l'égalité des désirs » (Bozon, 2012, p. 132). Dans les animations, comme dans les entretiens menés avec les animateurs-trices et les jeunes, la question du consentement est essentiellement abordée sous l'angle individuel, reflétant ainsi la tendance actuelle à rendre les individus responsables de leur situation, alors qu'elle est indissociable du contexte social dans lequel elle émerge. Comme le souligne David Simard (2015), « il y a bien quelque chose qui dépasse et précède chaque individu pris isolément, à savoir la réalité sociale, qui n'est pas la seule somme des individus qui la compose, mais l'environnement dans et par lequel les individus deviennent ce qu'ils deviennent ».

### **Déconstruire le jeu de posture des ados en 2 heures, un exercice difficile**

Animer des classes de 4 à 35 élèves inconnus sur une durée relativement (limitée à deux heures) ne permet pas toujours de déconstruire les représentations stéréotypées et genrées des adolescent·e·s chez les professionnel·le·s, tout d'abord parce qu'ils-elles entendent très souvent les mêmes propos dans les classes :

« T'as une usure naturelle à force de rencontrer des groupes, des groupes, d'avoir l'impression de ressortir toujours les mêmes messages. À un moment, t'as l'impression de faire le perroquet. Un perroquet, c'est pas forcément moche parce que t'as de belles couleurs et tout ça, mais c'est plus sur le plan intellectuel, sur le plan de répéter au kilomètre les mêmes infos, au bout d'un moment, c'est déprimant, et de constater que les groupes te ressortent les mêmes trucs d'une année à l'autre, que ça n'évolue pas. À un moment, ça va... Quand t'as entendu pour la centième fois que les filles sont des salopes parce qu'elles mettent une jupe courte ou je sais pas quoi, t'as envie de dire : "D'accord, à part ça ?"... » (Solange, animatrice, 30-40 ans.)

L'« usure naturelle » dont parle ici Solange témoigne bien des effets de la répétition (des propos de l'animateur-trice ou des élèves) sur le moral. Mais cela montre également dans quelle mesure ce travail conduit, les animateur-trice·s, malgré eux-elles, à se forger une représentation homogénéisante des jeunes puisqu'ils-elles acquièrent une connaissance pointue de leurs propos les plus récurrents (comme « les filles sont des salopes parce qu'elles mettent une jupe courte »).

Enfin, les animateur·trice·s sont confronté·e·s à une importante difficulté : celle du statut à accorder à la parole des élèves. Distinguer ce qui relève d'une posture « théâtrale » (voire de la provocation) de ce qui renvoie à la réalité d'une vie intime et personnelle n'est pas évident. Par exemple, une animatrice revient très souvent – lors d'échanges informels notamment – sur l'évocation par de nombreux adolescent·e·s de rapports sexuels réalisés dans les toilettes. Tandis qu'elle semble toujours accorder une grande importance et véracité à ces propos, elle affirme, en entretien : « Mais je suis pas sûre qu'ils le fassent. C'est bien ce qu'on raconte en classe, pour mousser devant les copains... » Ainsi, et contrairement aux attitudes parfois adoptées en animations – d'étonnement ou de consternation notamment, laissant entendre qu'ils ou elles prennent au sérieux les propos tenus – les professionnel·le·s ont, assez souvent, une certaine distance par rapport à ce qu'ils entendent. Néanmoins, le fait de se confronter régulièrement aux mêmes propos entretient le doute :

« Des fois, je pense qu'il y a une parole pour l'animateur, il y a une parole pour le regard des autres, mais qui est pas forcément sincère par moments, même si souvent, je perçois qu'il y a quand même aussi beaucoup de paroles assez sincères, assez spontanées. » (Claude, animatrice, > 50 ans)

L'emploi du verbe « percevoir » par l'animateur est ici intéressant dans la mesure où il témoigne du travail sans cesse réalisé, en tant que professionnel, pour démêler le « vrai » du « faux » dans les propos des jeunes. Une attitude difficile à tenir sur le long terme et qui contribue à entretenir une défiance à l'égard des élèves rencontré·e·s.

S'il est difficile de trouver des supports qui permettent aux jeunes de se situer eux-mêmes et de faire évoluer une socialisation inscrite dans des rapports de dominations, et ce encore plus lorsqu'il s'agit d'une séance unique de deux heures dans un établissement scolaire, néanmoins, les intervenant·e·s de l'association SIVS peuvent contribuer en tant qu'acteurs et actrices du secteur éducatif à faire évoluer les représentations d'un sexe sur l'autre et ainsi contribuer à une meilleure cohésion sociale basée sur des principes de justice sociale.



## BIBLIOGRAPHIE

- ACHIN C., LEVÉQUE S., *Femmes en politique*, Paris, La Découverte, 2006.
- AMSELLEM-MAINGUY Y., *La contraception d'urgence. Analyse des pratiques contraceptives de jeunes femmes*, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de F. de Singly, Université Paris Descartes, 2007.
- AMSELLEM-MAINGUY Y., MARDON M., *Partir en vacances entre jeunes. L'expérience des colos*, Rapport INJEP, 2011.
- AMSELLEM-MAINGUY Y., « Le VIH/sida chez les jeunes : idées fausses toujours tenaces et érosion relative des connaissances », *Jeunesses études et synthèses*, n° 17, INJEP, 2013.
- ATHEA N. (2006), *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle*, Paris, Eyrolles.
- Bajos Nathalie, Bozon Michel, Ferrand Alexis, Giami Alain, Spira Alfred et le groupe ACSF, 1998, *La sexualité aux temps du sida*, Paris, PUF
- BAJOS N., BOZON M. (dir.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, Paris, La Découverte, 2008.
- BAJOS N., FERRAND M., Équipe GINÉ, De la contraception à l'avortement. *Sociologie des grossesses non prévues*, Paris, INSERM, 2002.
- BECKER H., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985 [1963].
- BERENI L. CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, 2012.
- BORRILLO D., « Majorité sexuelle et capacité à consentir », in M. Jaspard, S. Condon (dir) *Genre, violences sexuelles et justice*, Acte de la journée-séminaire du 20 juin, 2003.
- BOZON M., « Les cadres sociaux de la sexualité », *Sociétés contemporaines*, n° 41-42, 2001, p. 5-9.
- BOZON M., « Pratiques et rencontres sexuelles : un répertoire qui s'élargit », in BAJOS N. et BOZON M. (dir.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, Genre et Santé*, Paris, La Découverte, 2008, p. 273-295.
- BOZON M., *Sociologie de la sexualité*, Paris, Armand Colin, 2009.
- BOZON M., « Jeunesse et sexualité (1950-2000). De la retenue à la responsabilité de soi », in BANTIGNY L., JABLONKA I. (dir.), *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXIe siècles)*, Paris, PUF, 2009.
- BOZON M., « Préface » in BLANCHARD V. et al., *Les jeunes et la sexualité. Initiations, identités, interdits (XIXe-XXIe siècles)*, Paris, Autrement, 2010.
- BOZON M., « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesse*, n° 60, 2012, p. 121-134.
- BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *Sciences sociales et santé*, vol. XXXI, 2013, p. 97-105.
- BOZON M., « Observer l'inobservable : la description et l'analyse de l'activité sexuelle », in Bajos N., Bozon M., Giami A., Dore V., Souteyrand Y. (dir.), *Sexualité et sida : recherches en sciences sociales*, Paris, ANRS, 1995, p. 39-56.

BOZON M., GIAMI A., « Présentation de l'article de John Gagnon », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. CXXVIII, « Sur la sexualité », juin 1999, p. 68-72.

BUGNON C., « La construction d'un ordre public sexuel », *Sciences humaines combinées* [en ligne], n° 4, Actes du colloque interdoctoral 2009, 28 septembre 2009.

BUTLER J., *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité* (Vol. 237, La Découverte, 2005, [1990]).

CALVEZ M., « Le risque comme ressource culturelle dans la prévention du sida », in DOZON J-P., FASSIN D. (dir.), *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*, Paris, Balland, 2001, p. 127-144.

CHASSAING J.F., « Consentement », in Mossuz-Lavau J., *Dictionnaire des sexualités*, 2014.

CLAIR I., « Pourquoi penser la sexualité pour penser le genre en sociologie? Retour sur quarante ans de réticences », *Cahiers du genre*, n° 54, 2013, p. 93-120.

CLAIR I., « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, n° 60, 2012, p. 67-78.

CLAIR I., *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Armand Colin, 2008.

COSTE F., COSTEY P., TANGY L., « Consentir : domination, consentement et déni », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 14/2008.

DGESCO, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, 2008b

DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », thèse (Université de Caen), réalisée sous la direction de Didier Le Gall, 2013.

DUBET F., COUSIN O., MACE É., RUI S., *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Le Seuil, 2013.

DURET P., *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris, PUF, 1999

DURU-BELLAT M., *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1989.

FASSIN É., « Le date rape aux États-Unis », *Enquête* [En ligne], 5, 1997.

FERNANDEZ F., LEZE S., MARCHE H., *Le langage social des émotions. Études sur les rapports au corps et à la santé*, Anthropos, 2008.

FERRAND A., « L'éducation nationale française : de l'égalité à la libération sexuelle », *Nouvelles questions féministes*, n° 29, vol. III, 2010, p. 58-74.

FERRAND M., BAJOS N., ANDRO A., « Accords et désaccords : variations autour du désir », in BAJOS N., BOZON M. (dir.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, Paris, La Découverte, 2008, p. 359-380.

FRAISSE G., *Du consentement*, Paris, Le Seuil, 2007.

GAGNON J., « Les usages explicites et implicites de la perspective des scripts dans les recherches sur la sexualité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1999, p. 73-79.

GAUCHER F., JANVRE C., « Animateur en milieu scolaire sur la vie affective et sexuelle : prévenir sans être pair », in AMSELLEM-MAINGUY Y., LE GRAND E., *Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 43, Paris, 2014.

GAGNON J., *Les scripts de la sexualité. Essai sur les origines culturelles du désir*, Paris, Payot, 2008

GELLY M., « Des risques sexuels en apesanteur social ? L'éducation sexuelle française en milieu scolaire à la fin du XXe siècle », Mémoire de M2 (EHESS) réalisé sous la direction de Dominique Memmi, 2011.

GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, vol. XXXI, 2013, p. 73-96.

GIAMI A., SCHILTZ M-A, *L'expérience de la sexualité chez de jeunes adultes. Entre errance et conjugalité*, Paris, INSERM, 2004.

GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980) », *Sexologies*, vol. XVI, n°3, 2007a, p.219-229 (en ligne sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/inserm-00167498/document>).

GIAMI A., « Santé sexuelle : la médicalisation de la sexualité et du bien-être », *Le journal des psychologues*, n°250, 2007b, p. 56-60.

GODEAU E., ARNAUD C., NAVARRO F., *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France / 2006. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children*, Saint-Denis, INPES, coll. « Etudes santé », 2008.

GOLLAC M., VOLKOFF S., « La santé au travail et ses masques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 163, 2006, p. 4-17.

HAMEL C., « De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire », *Migrations Société*, vol. XVII, n° 99-100, 2005.

HUMPHREYS L., *Le commerce des pissotières: pratiques homosexuelles anonymes dans l'Amérique des années 1960*, La Découverte, 2007 [1970].

JASPARD M., *Les violences contre les femmes*, Paris, La Découverte, 2005a

JASPARD M., *Sociologie des comportements sexuels*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2005b.

JASPARD M., *Je suis à toi, tu es à moi. Violence et passion conjugales*, Paris, Payot, 2015.

JAUNAIT A., MATONTI F., « L'enjeu du consentement », *Raisons politiques*, n° 46, 2012/2, p. 5-11.

JUHEM P., « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, 21(1), 1995, p. 29-42.

JUTANT J-M., « Histoire de l'éducation à la sexualité à l'école. Les professionnels face à la sexualité des adolescents », *Enfances & PSY*, 2001, p. 137-140.

LAGRANGE H., LHOMOND B., CALVEZ M., *L'entrée dans la sexualité. Le comportement des jeunes dans le contexte du sida*, Paris, La Découverte, 1997.

LE GALL D., LE VAN C., « Le premier rapport sexuel : récits féminins versus récits masculins », *Agora débats/jeunesses*, n° 56, 2010, p. 63-72.

LE MAT A. « Quand la sexualité des « jeunes » devient un enjeu de santé publique : le cas des programmes de lutte contre l'homophobie et de lutte contre la pornographie en milieu scolaire », présentation orale, 12 Congrès de l'Association française de science politique, 2013.

LE MAT A., « L'homosexualité, une « question difficile. Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, 2014 (en ligne sur <http://gss.revues.org/3144>).

LECHENET A., « Normes de conduites sexuées et genrées au collège et au lycée : quand les élèves "gèrent" », *Cultures et sociétés*, n° 32, 2014, p. 68-74.

LERCH A., « Visibilité croissante, dignité contestée : quelques étapes dans la reconnaissance sociale de l'homosexualité en France, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 40, Paris, 2013.

LERT F., « Traiter de l'homosexualité en milieu scolaire », in BROQUA C., LERT F., SOUTEYRAND Y. (dir.), *Homosexualités au temps du sida. Tensions sociales et identitaires*, Paris, ANRS, coll. « Sciences sociales et sida », CRIPS, 2003.

MACKINNON C., « Rape : on coercion and consent », in *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

MAILLOCHON F., « L'âge des amours. Différence d'âge entre partenaires et construction du genre au moment de l'initiation sexuelle », *Revue Europe*, n° 1-2, 2001, p. 47-64.

MARQUET J. (dir), *Normes et conduites sexuelles. Approches sociologiques et ouvertures pluridisciplinaires*, Louvain la Neuve, Academia, 2004

MATHIEU L., « Paniques morales », in FILLIEULE O., MATHIEU L., PECHU C. (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Presses de Sciences Po, 2009.

MATHIEU N.-C., « De la conscience dominée des femmes », *Les Cahiers du GRIF*, n° 29, hiver 1984-85, p. 73-75.

MATHIEU N.-C., « Quand céder n'est pas consentir, des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie ». *L'Arraînement des Femmes, essais en anthropologie des sexes*, 1985, p. 169-245.

MERGUI A., GIAMI A., « Les représentations de la sexualité chez de jeunes adultes séropositifs », *Sexologies*, 23(1), 8-13, 2014.

MOLINIER P., « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, genre et sociétés*, n° 1, 2000, p. 25-44.

MOSSUZ LAVAU, « Une politique de réduction des risques sexuels pour les femmes en difficulté de prévention : la sexualité dans les milieux de la précarité », in Paicheler G., Loyola M. A. (dir), *Sexualité, normes et contrôle social*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 101-115 ?

MOSCONI N., *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant*, Paris, PUF, 1989.

OGIEN R., « L'incohérence des critiques des morales du consentement », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 43, 2007, p. 133-140.

PELEGE P., PICOD C., *Éduquer à la sexualité*, Paris, Dunod, 2006.

PERDONCIN A., « Consentement des femmes et politique. Note sur Du Consentement de Geneviève Fraisse », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 14 | 2008.

PERETTI-WATEL P., « Morale, stigmatisme et prévention. La prévention des conduites à risque juvéniles », *Agora débats/jeunesses*, n° 56, 2013, p. 73-85.

PICOD C., « L'éducation sexuelle : une mission nouvelle pour l'école », *La santé de l'homme*, n° 356, 2001, p. 18-20.

PICOD C., « Éducation à la sexualité et éducation au genre. Le modèle intégratif français, stratégie ou renoncement ? », *Cultures et sociétés*, n° 32, 2014, p.75-81.

POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 17 mars 2015 (URL : <http://edso.revues.org/951>).

ROLLIN Z., « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée "de banlieue" », *Genre, sexualité & société*, [En ligne], 7 | Printemps 2012, consulté le 08 avril 2015. URL : <http://gss.revues.org/2350> ; DOI : 10.4000/gss.2350.

SIMARD D., « La question du consentement sexuel : entre liberté individuelle et dignité humaine », *Sexologies*, 2015 (à paraître)

TABET P., « Fertilité naturelle et reproduction forcée », in Mathieu N-C. (dir.), *L'arraisonnement des sexes*, Paris EHESS, p. 61-146

VERJUS A., *Le bon mari. Une histoire politique des hommes et des femmes à l'époque révolutionnaire*, Paris, Fayard, 2010.

VAN CAMPENHOUDT L., « Théorisation sociologiques de la norme et de la transgression dans les relations sexuelles », in Jacques Marquet (dir) *Normes et conduites sexuelles, approches sociologiques et ouvertures pluridisciplinaires*, Louvain La Neuve, Academia, 2004, p. 189-205.

VAN CAMPENHOUDT L., « Nouvelles tendances théoriques dans la recherche européenne sur les comportements sexuels face au risque du VIH », in *Le Sida en Europe. Nouveaux enjeux pour les sciences sociales*, ANRS, Collection Sciences sociales et Sida, Juillet, p. 71-80, 1998.

VOROS F. « Les ados et le porno : analyse d'une controverse » in *La santé de l'homme*, n°418, mars-avril 2012, p. 16-18. URL : <http://www.inpes.sante.fr/SLH/pdf/sante-homme-418.pdf>

VIGARELLO G., *Histoire du viol XVIe-XXe siècle*, Paris, Le Seuil, 1998.

WELZER-LANG D., *Nouvelles approches des hommes et du masculin*. Presses Univ. du Mirail, 2000.

**L'INJEP, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, est un établissement public national placé sous la tutelle du ministre chargé de la jeunesse, qui a pour mission :**

- ➔ d'observer et d'analyser les pratiques et les attentes des jeunes, ainsi que les politiques et les actions qui leur sont destinées ;
- ➔ de participer à leur évaluation ;
- ➔ de réaliser et de diffuser des études et des analyses conduites dans ces domaines aussi bien sous forme papier que numérique ou dans le cadre de conférences, séminaires, colloques ou rencontres ;
- ➔ de contribuer à la connaissance et à l'analyse des politiques en faveur de la jeunesse des autres pays, particulièrement de l'Union européenne ;
- ➔ d'exercer une veille documentaire et de constituer un centre de ressources pour les acteurs de jeunesse et d'éducation populaire ;
- ➔ de proposer, en cohérence et en complémentarité avec ces missions, des activités de formation, d'études et de conseil, ou sa participation à l'organisation de manifestations en faveur de la jeunesse.

L'INJEP fonctionne ainsi comme un centre d'expertise et un laboratoire d'idées au service des politiques de jeunesse.

L'INJEP a, en outre, été désigné comme l'agence de mise en œuvre du volet Jeunesse et sport du programme européen Erasmus+.

L'INJEP, enfin, fait partie du groupement d'intérêt public constituant l'Agence du service civique.