



HAL
open science

Tensions et paradoxes d'un processus d'individuation sexuelle : le cas de l'éducation sexuelle et affective dans les écoles catholiques d'élite à Santiago du Chili

Pablo Astudillo Lizama

► To cite this version:

Pablo Astudillo Lizama. Tensions et paradoxes d'un processus d'individuation sexuelle : le cas de l'éducation sexuelle et affective dans les écoles catholiques d'élite à Santiago du Chili. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCB206 . tel-02016502

HAL Id: tel-02016502

<https://theses.hal.science/tel-02016502>

Submitted on 12 Feb 2019

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

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

Université Paris Descartes

École doctorale en sciences humaines et sociales

Centre de recherche sur les liens sociaux

Tensions et paradoxes d'un processus d'individuation sexuelle

*Le cas de l'éducation sexuelle et affective dans les
écoles catholiques d'élite à Santiago du Chili*

Par Pablo Astudillo Lizama

Thèse de doctorat en sociologie

Dirigée par Danilo Martuccelli

Présentée et soutenue publiquement à Paris, le 15 novembre 2016

Devant un jury composé de :

Jaime Barrientos. Professeur des universités, Université de Santiago (Rapporteur)

Michel Bozon. Directeur de recherche, Institut national de démographie

Francois de Singly. Professeur des universités, Université Paris Descartes

Geneviève Zoïa. Professeure des universités, Université de Montpellier (Rapporteuse)

Remerciements

Tout travail de recherche est un effort collectif, c'est pourquoi je souhaiterais remercier les personnes suivantes, dont les orientations et le soutien ont été indispensables pour atteindre les objectifs que je me suis ici proposés :

Danilo Martuccelli, dont les observations et la conduite ont été fondamentales pour la conclusion de cette thèse. Je le remercie spécialement de m'avoir transmis sa passion de la sociologie et d'avoir toujours fait confiance à mes intuitions concernant ce travail.

Marianne Blidon, pour ses suggestions toujours pertinentes et pour m'avoir inculqué une approche critique de la connaissance qui m'a poussé à entreprendre ce doctorat.

Jaime Barrientos, pour m'avoir aidé à élargir mes points de vue face à un sujet passionnant. Je le remercie en particulier de sa bonne volonté pour me présenter Michel Bozon, à qui j'exprime au passage mon admiration. Geneviève Zoïa et François de Singly, pour avoir généreusement accepté de faire partie du jury.

María Teresa Rojas, pour ses sages manières de me motiver lorsque j'en avais le plus besoin et pour son regard sur l'institution scolaire, indispensable pour affiner mes propres observations.

Sebastián Madrid et Carlos Eduardo Henning, le premier pour la générosité avec laquelle il a partagé avec moi ses propres interrogations, le second pour avoir été un fidèle compagnon dans l'incertitude qu'implique tout engagement dans la recherche.

Alejandra Ramm, Marta Infante et Boris Isla, pour leur écoute attentive. Leurs questions ont été essentielles pour construire la maquette de ce qu'est ce manuscrit. Tomás Ojeda, pour m'avoir donné les clés de la compréhension de tout ce qui se passe dans les coulisses du marché de l'éducation sexuelle chilienne.

Les membres du projet Anillo « Normalidad, Diferencia y Educación » et spécialement Claudia Matus, sa directrice, pour la confiance déposée dans ce projet de recherche. J'ai toujours trouvé en eux une communauté qui ne se contentait pas de réponses simples.

Les dirigeants, enseignants et élèves des établissements scolaires San Ignacio Alonso Ovalle, Sagrados Corazones de Manquehue et Padre Hurtado-Juanita de los Andes, qui ont généreusement accepté de participer à ce travail de recherche, m'ont expliqué comment fonctionnaient les choses et n'ont pas hésité à répondre à mes questions constantes. J'espère honnêtement que mon travail est à la hauteur de la confiance qu'ils m'ont accordée.

Toutes les autres personnes qui ont participé aux entretiens dont je promets de respecter le discours.

Ma famille et mes amis qui ont su écouter patiemment mes réflexions et m'ont toujours appuyé. Sans aucun doute, leur soutien m'a aidé à persévérer tout ce temps.

Francisco Covarrubias.

Résumé

La sexualité est un élément fondamental du processus d'individuation contemporain. Elle appartient à un projet occidental d'individu autonome et réflexif. Cependant, les normes qui encadrent cette auto-gouvernance sont produites et reproduites collectivement : l'individu sexué est le fruit d'un processus de socialisation spécifique. C'est dans ce cadre que nous comprenons l'éducation affective et sexuelle, cette fois du point de vue des écoles catholiques d'élite à Santiago du Chili.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la compréhension de la sexualité dans cet espace sociale ne tend pas vers la simple répression ou la sublimation des pulsions de l'individu. En fait, l'école catholique s'approprie cette intention de construire une personne responsable d'elle-même, responsabilité qui s'étend aussi à la relation à l'autre. Les manières d'y parvenir peuvent varier, allant d'un conservatisme qui parie sur l'abstinence des jeunes jusqu'à une compréhension « progressiste » d'un exercice prudent de la sexualité. Dans le processus se construisent certaines valeurs que l'école identifie comme propres et qui lui permettent de solutionner la tension permanente entre les discours ecclésiaux et ce que l'institution identifie comme « la culture actuelle » en matière sexuelle. En outre, l'éducation sexuelle et affective influe non seulement sur le processus d'individuation de tout sujet : elle fonctionne aussi comme un mécanisme de distinction entre les institutions qui s'observent et établissent d'une certaine manière une « compétition » indirecte entre elles.

Néanmoins, dans la pratique, cet objectif universel de formation d'un individu souverain met plus l'accent sur un individu isolé, au détriment de sa compréhension dans un large réseau de relations sociales qui le configurent. À la fois, la tension entre « Église et culture moderne » est entendue de manière simplement normative et non sociale. En outre, l'école tend à ignorer comment l'éducation sexuelle et affective dissimule des formes de normalisation et de production de la différence dans des domaines aussi variés que le corps, la vie privée, l'affectivité, et même la diversité des formes d'expérimentation de la sexualité. Nous observons en conséquence un phénomène que nous avons appelé « repli sur soi institutionnel » concernant notre objet de recherche: la formation de l'individu sexué se réalise sur la base d'une réflexivité limitée par rapport à la complexité sociale qui l'entoure.

Adoptant une approche ethnographique, ce travail de recherche examine le programme formel et informel autour de la sexualité personnelle dans un contexte social spécifique au sein de la société chilienne, mais il se propose cependant de répondre à une question générale portant sur le cadre dans lequel se développe l'individuation sexuelle contemporaine.

Abstract

Sexuality is a basic component of the contemporary individuation process. It is part of the western project of a reflective and autonomous individual. However, the norms that define such sovereignty are collectively produced and reproduced: A sexed individual is the result of a specific socialization process. In this context, we examine affective and sexual education as seen by elitist catholic schools in Santiago de Chile.

Contrary to what might be expected, sexuality is not approached in that social space by mere repression and sublimation of impulses. In fact, catholic schools follow the intention to form individuals that are responsible for themselves, responsibility extended also to their relationships with others. The ways to fulfill this purpose vary from conservatism that advocates abstinence of the youth, to a certain progressive statement that supports a careful sexual practice. The school creates in this process its own values, which allow it to ease the permanent tension between the ecclesiastic discourse and modern institutional approach to sexual matters. Furthermore, emotional and sexual education not only affects the individuation process: it also serves to distinguish institutions from each other, and creates an indirect competition among them.

The universal goal to educate sovereign people generally emphasizes isolated individuals, and disregards the intricate web of social relationships in which they are immersed. The tension between “church and modern culture” is seen from a merely normative but non social point of view. Consequently, schools ignore the way in which sexual and affective education hides forms of normalization and the creation of differences in matters of body, privacy, emotionality, and the diversity in sexual experience. As a result, we can observe a phenomenon that we labelled “institutional self-absorbment” in order to describe our subject of study: That self-absorbment is the comprehension of sexuality and emotions based on a limited reflection regarding the social complexity in which an individual is submerged.

This research uses an ethnographic approach to explore formal and informal sexual education in a specific social context within Chilean society, yet it addresses in general the issue of contemporary development of individual sexuality.

Mots clés (français): école catholique, éducation sexuelle, sexualité, affectivité, processus d’individuation.

Keywords: catholic school, sexual education, sexuality, affectivity, individuation process.

Hablemos del amor

Una vez más

Que es toda la verdad, de nuestra vida.

Paremos un momento

Las horas y los días

Y hablemos del amor, una vez más.

Hablemos de mi amor y de tu amor

De la primera vez que nos miramos

Acércame tus manos

Y unidos en las sombras

Hablemos del amor una vez más

¿Qué nos importa? ¿qué nos importa?

Aquella gente que mira la tierra y no ve más que tierra

¿Qué nos importa? ¿qué nos importa?

Toda esa gente que viene y que va por el mundo sin ver

La realidad

¿Qué nos importa?

No hagamos caso de nadie

Y hablemos de amor

De nuestro amor

Hablemos del amor. Raphael. 1966

«¿Qué pecados tienes que confesar hijo?» Y a esa edad, cuando el mundo era una alba pregunta que se balanceaba entre el deseo y el castigo, con ese puñado de años entre las manitas juntas frente a la eternidad, ¿qué podía contestar uno? Con apenas seis años. ¿Qué sabía yo lo que era pecado? Esa palabra terrible, agigantada en láminas de catecismo, en que Adán y Eva, piluchos y entumidos, eran expulsados del paraíso. El pecado, ese monstruo de palabra...

Pedro Lemebel. La primera comunión (o las blancas azucenas de la culpa) *Zanjón de la Aguada*. 2003

Table des matières

Préface.....	5
Introduction.....	9
Les principes paradoxaux qui définissent un « repli sur soi » institutionnel.....	9
La modernité et la sexualité	11
Une approche théorique de la sexualité individuelle contemporaine	15
Sexualité et individualité dans les établissements scolaires catholiques.....	26
Aspects méthodologiques.....	31
Du choix du problème d'étude.....	31
De la position d'observateur : la biographie propre comme difficulté et facilitateur de l'accès à un terrain de recherche	32
Des définitions de progressiste, conservateur et élite associées à l'objet d'étude.....	38
L'école comme espace social : la double sélection et l'homogénéité qui en découle	41
Le choix d'une approche qualitative et l'importance donnée à la parole	44
De l'organisation du manuscrit.....	54
Première partie : Des conditions pour garantir la cohérence sexuelle.....	57
Chapitre I : La manière de parler de sexe	59
1.1 Le marché chilien de l'éducation sexuelle et l'apparente neutralité de l'individu.....	61
1.1.1. L'importance de l'individu pour l'éducation sexuelle au Chili	61
1.1.2 La neutralité qu'offre le concept d'individu.....	72
1.1.3 La situation de l'éducation sexuelle dans le plan de formation des établissements catholiques : l'attention portée à l'individu en tant que personne	80
1.2 Le positionnement institutionnel en matière de sexualité.....	88
1.2.1 Le contexte catholique pour parler de sexualité et le discours personnalisant du magistère	88
1.2.2. La relation entre personnalisme et réalité sociale.....	95
1.2.3. Une question de positions et d'identité : l'« ailleurs conservateur »	103
Chapitre II : Les discours sur le corps	113
2.1. Différentes normes pour régir le corps.....	115
2.1.1. La pureté comme gestion personnelle du désir	115
2.1.2. La santé sexuelle, la sexualité saine	125
2.1.3. Le corps comme quelque chose qui se gère : l'éducation physique et le sport.....	133
2.2. Un jeu de regards sur le corps.....	143
2.2.1. Le corps qui perd la maîtrise de lui-même : la puberté, la masturbation et l'imaginaire de l'excès.	143

2.2.2. Le corps contrôlé : la différenciation sexuelle et l'apparence conforme.	149
2.2.3. Être en possession de la manière dont le corps est regardé : un capital de visibilité sexuelle	160
Deuxième partie : Une inspection de l'intimité	177
Chapitre III : La délimitation du privé.....	179
3.1 Le contexte normatif de la vie privée.....	182
3.1.1 Le discours catholique sur la pudeur et le caractère privé de la sexualité.....	182
3.1.2. La cohérence personnelle et la vie privée derrière l'approche éthique	190
3.1.3. Le support matériel et la variation de la vie privée	198
3.2. Les tensions de la vie privée dans l'espace scolaire	206
3.2.1. La vie privée poreuse du foyer	206
3.2.2. La vie privée poreuse du transgresseur	216
3.2.3. « Parler de soi, sans pouvoir parler de soi » : la problématisation de la vie privée du formateur et la difficulté de parler de sexe à l'école.....	224
Chapitre IV : La cohérence affective.....	239
4.1 Un débat discursif pour réguler l'affectivité	242
4.1.1 La vision amoureuse de la sexualité.....	242
4.1.2. « Sexe sans amour » : la critique de l'hédonisme de la sexualité	250
4.1.3. Une sexualité avec garanties ou la rhétorique de l'amour responsable	260
4.2. Une affectivité soumise à l'examen interpersonnel	270
4.2.1. Qui détient l'autorité pour parler d'amour ?.....	270
4.2.2. Une affectivité différenciée par le genre	282
4.2.3 L'« illusion » de l'étiquette institutionnelle	294
Troisième partie : L'interpellation de la réflexivité.....	309
Chapitre V : La manière d'aborder la différence	311
5.1. Un traitement paternaliste de la différence	313
5.1.1. Le paternalisme qui annule la capacité d'agence de l'alter	313
5.1.2 La tension que révèle le traitement paternaliste de l'homosexualité	325
5.1.3. Le paternalisme en dehors de l'espace social propre	337
5.2. Dépasser l'altérité pour considérer le collectif.....	347
5.2.1. Tous également joyeux pour aimer ?	347
5.2.2. Le privilège moral catholique mis en doute	359
5.3. Vers une conciliation critique : la considération d'un collectif et la valeur de la coresponsabilité	370
Conclusion.....	383
Bibliographie	389

Table des photographies

Photo 1 : Bureau des élèves, Colegio Sagrados Corazones de Manquehue (année 2015)	151
Photo 2 : Bureau des élèves, Colegio Villa María (année 2015).....	152
Photo 3 : Bureau des élèves, Colegio Los Alerces (années 2014-2015)	152
Photo 4 : Bureau des élèves, Colegio Tabancura (année 2014)	153
Photo 5 : Bureau des élèves, Colegio San Ignacio El Bosque (années 2014-2015).....	153
Photo 6 : Messages dans les sanitaires	293
Photo 7 : La serviette sur la rambarde	319
Photo 8 : Les messages de la Señora Católica.....	363
Photo 9 : Le débat sur l'avortement.....	367

Table de documents

Document 1 : Las Jocas, histoire d'un echec	64
Document 2 : L'unité dans la différence des programmes d'éducation sexuelle	69
Document 3 : Les différentes opinions catholiques	101
Document 4 : Les discours sur les corps n'est jamais neutre	132
Document 5: La réinauguration du terrain de football	136
Document 6: La danse du Verbo Divino.....	141
Document 7 : « Ces gamines tout ce qu'elles veulent c'est se la jouer ».....	142
Document 8: La distinction de l'uniforme	154
Document 9 : Une manière spéciale d'être femme	158
Document 10 : Une parenthèse historique : « <i>Se doucher sans pécher</i> » par Carla Cordua	185
Document 11 : L'asymétrie du caractère privé	204
Document 12 : L'anonymat de la boîte aux lettres	220
Document 13 : La posture de l'établissement scolaire	232
Document 14 : « L'amour sexuel mature ». Un progressisme qui dissimule une norme conservatrice	265
Document 15 : Un curé qui s'excite ?.....	275
Document 16 : L'autonomie dans la relation d'autorité : la confiance lucide.....	281
Document 17 : Besoins différenciés, programmes différenciés ?.....	288
Document 18 : Des espaces ségrégués qui reproduisent des normes ségréguées	293
Document 19 : L'exemple raté	304
Document 20 : Le paternalisme dissimulé dans la normalité.....	317

Document 21 : Faites sortir les meufs bonnes.....	345
Document 22 : Une résistance conservatrice	356
Document 23 : La supériorité morale de la <i>Señora Católica</i>	362
Document 24 : La mise en boîte du catholique	365

Préface

Mai 2014. J'ai su qu'une amie religieuse qui suivait le Groupe pastoral de la diversité sexuelle allait présenter son expérience d'accompagnatrice pastorale face à un groupe d'établissements scolaires catholiques d'élite qui se réunit tous les mois. Elle avait été invitée suite à l'apparition du groupe pastoral – organisation laïque qui regroupe des hommes et des femmes homosexuels catholiques et les pères et les mères de fils et filles homosexuels – dans quelques reportages de médias nationaux. Sans perdre de temps, je lui ai écrit un message et l'ai suppliée de me permettre d'assister à cette réunion en qualité d'observateur. En d'autres termes, je lui demandais de *m'incruster* ce jour-là. Une fois les organisateurs de la rencontre convaincus de l'intérêt que revêtait cette présentation pour ma recherche, j'ai finalement pu y assister sans problème.

La réunion s'est tenue dans une école de la commune de Las Condes (un quartier aisé de la ville) deux mois plus tard, dans une grande salle, lumineuse, et avec un excellent service de collation. À l'exception de deux autres hommes et moi, tout le reste des participants (une vingtaine) était des femmes. Tous venaient de différents établissements de diverses congrégations religieuses. Il était facile de constater que le groupe se réunissait périodiquement : les salutations étaient affectueuses et les échanges d'anecdotes fluides. Au bout d'une dizaine de minutes, l'hôtesse de la réunion – une femme très élégante d'une quarantaine d'années – a donné le coup d'envoi de la rencontre en lisant une oraison à Saint-Joseph qu'on nous avait remise au préalable. Elle a immédiatement poursuivi avec le détail de certaines activités qui impliquaient le groupe pour les mois suivants : des campagnes solidaires, une procession de la Vierge du Carmen et une table-ronde sur le synode de la famille au Vatican. Après cela, elle est passée au sujet central de la réunion : elle a présenté la religieuse et lui a manifesté l'intérêt du groupe pour son témoignage, car il était clair que la question de l'homosexualité n'était pas quelque chose dont les écoles représentées pouvaient se désintéresser à notre époque.

L'exposition, cependant, réservait une surprise : après avoir présenté le groupe pastoral (son fonctionnement, ses réseaux, son importance ecclésiale, ses logiques de protection), mon amie a signalé l'opportunité pour le groupe d'entendre un témoignage

« de première main ». En effet, parmi les participants se trouvait un membre du groupe de parents, également enseignante de l'établissement où se tenait la réunion. Cela a marqué un point d'inflexion : à la différence de la religieuse, cette mère s'est concentrée sur ce qu'avait été son expérience émotionnelle. Pas plus de deux minutes se sont écoulées avant qu'elle ne laisse couler les premières larmes en évoquant son fils désormais adulte, son coming-out et sa lutte pour se sentir accepté par la famille et la communauté ecclésiale. Elle a aussi évoqué la douleur que signifiait le rejet de son fils par l'Église, rejet qu'elle ressentait également en tant que mère.

La passion dans ses paroles a focalisé mon attention sur elle, comme si je la filmais au premier plan. Lorsque j'ai repris une perspective plus générale, je me suis rendu compte que la majorité des femmes présentes pleurait, silencieusement, mais il s'agissait bien de larmes. Les seuls qui échappaient totalement à cette tendance étaient les deux hommes présents dont les visages dénotaient une gêne évidente (tous deux étaient les représentants de deux établissements associés aux mouvements conservateurs, j'ai su après qu'ils n'étaient plus jamais revenus aux réunions). Après le témoignage, la réunion a été close avec des paroles de vif remerciement pour les deux exposantes, mais en particulier pour la mère qui avait apporté son témoignage : elle était très courageuse de partager sa peine, on pouvait imaginer ce qu'une mère ressent dans de telles circonstances, on pensait que cela pouvait arriver à d'autres parents dans les écoles dont venaient les participants, en réalité l'Église ne pouvait pas se désintéresser de la question.

Après l'oraison finale, tous se sont dirigés vers la collation présentée sur une table latérale. En m'attaquant avec enthousiasme à une part de gâteau, j'ai pu entendre les commentaires de quelques personnes qui, éloignées de la table principale, disaient : « quelle tristesse de se sentir rejeté par l'Église ! », « en réalité ça peut nous arriver à tous », « bien sûr que nous avons des élèves comme ça », « belle initiative, mais en réalité notre école n'est pas préparée pour ça... ». Ce dernier commentaire a particulièrement suscité mon intérêt. Pourquoi un établissement pourrait-il ne pas être préparé ? De quoi cela dépendait-il ? Est-ce que la « préparation » supposait que la situation pouvait changer dans le futur ? Qu'est-ce qui différenciait une école actuellement préparée d'une autre qui ne l'était pas ? L'accueil de cette douleur était-elle plus une question d'empathie envers des sujets concrets (la mère, le fils) ou constituait-il

en réalité une remise en question du mode de traitement de la différence en matière sexuelle ? Tous ces questions naissent parce que – mis à part le « rejet » exprimé par la gêne et le silence des deux hommes présents – personne ne manifestait de grande distance avec ce qui avait été présenté, mais à la fois il ne semblait pas que la réunion allait produire un grand changement dans les écoles participantes.

La scène précédente est peut-être inimaginable pour quelqu'un qui croit qu'on ne peut parler de sexualité dans les écoles catholiques qu'en suivant les principes conservateurs de l'Église. Si c'était le cas, les questions que je pose n'auraient pas non plus de sens, car il existerait une manière monolithique d'entendre la sexualité dans les écoles présentes, ce qui n'a jamais été le cas. Peut-être y a-t-il une distance entre ce que l'on peut dire institutionnellement et ce que l'on peut énoncer à titre personnel dans une circonstance donnée. Peut-être que l'on peut parler d'une sexualité « désordonnée » sans mentionner le terme péché sans qu'il s'agisse non plus d'accueillir la question aussi facilement. C'est précisément une tension entre des normes qui semblent contradictoires entre elles et que j'essaierai de présenter dans ces pages, que révèle cet exemple. Ce texte, je dois le préciser, ne traite pas uniquement de la position des établissements scolaires concernant l'homosexualité, parce que la problématique est plus large que ce que montre cette anecdote : il s'agit de la manière dont les institutions construisent des normes sur la sexualité, en résolvant la tension entre un discours du magistère qui les identifie et les revendications que porte l'organisation contemporaine de la sexualité. Cette dialectique constitue le cadre pour comprendre les processus d'individuation sexuelle que nous allons examiner. Le champ choisi comme cas d'étude est l'éducation sexuelle et affective dans les écoles catholiques d'élite de Santiago du Chili, le même type d'établissements représentés dans cette réunion.

Les questions touchées par l'éducation sexuelle sont nombreuses : le corps, la pornographie, la pudeur, le sexe prématrimonial, l'amour, le divorce, l'avortement, l'homosexualité, entre autres. Les formes et accents pour les aborder sont aussi variés, mais convergent dans l'emphase mise sur le travail de l'individu, laquelle suppose d'une certaine manière que tous et toutes puissent faire ce travail dans une égalité de conditions. Cette supposition, nous le verrons, est peut-être ce qui met le plus en tension la conception catholique de l'individu : être une créature appelée à aimer ses semblables. Parce que s'agissant d'amour sexuel, d'autres règles commencent certainement à se

construire qui vont beaucoup plus loin que ce mandat général. Ce mode de production et reproduction de règles n'étant pas nécessairement réflexif, on laisse de côté – entre autres facteurs – le fait que les individus ne peuvent jamais affronter un tel mandat dans une égalité de conditions. Réduire par conséquent les règles de la sexualité catholique à la simple abstinence avant le mariage ou au rejet du plaisir ne rend pas compte de la complexité du problème que nous voulons aborder, car le plus intéressant, de notre point de vue, est la manière dont *il est fait face à la sexualité depuis une sorte de repli sur soi institutionnel* qui empêche – parmi d'autres causes – les établissements de se sentir « préparés » pour affronter un sujet comme celui que nous avons donné en exemple.

Ce travail cherche précisément à dépasser une telle réduction, pour analyser les règles de la « sexualité correcte » à partir de la tension entre des normes parfois contradictoires, tension à laquelle l'école catholique, d'une manière particulière, fait face comme toute autre institution sociale pourrait le faire.

Introduction

Les principes paradoxaux qui définissent un « repli sur soi » institutionnel

Nous souhaitons ouvrir cette réflexion en réitérant l'affirmation qui guidera l'analyse présentée dans ces pages : *c'est la centralité mise par l'institution sur le travail de l'individu sur lui-même, sans traiter la manière dont la sexualité est construite historiquement, mais surtout socialement, qui empêche de comprendre la variabilité de l'expérience des sujets concernant ces normes. À la fois, cette absence de réflexivité finit par produire une sorte de repli sur soi institutionnel* qui, intervenant sur la capacité réflexive de l'organisation (et d'une certaine manière aussi des individus en son sein), favorise la reproduction de certaines inégalités que le même discours moral des écoles cherche parfois à supprimer.

La loi chilienne régule la formation des adolescents afin que l'exercice de leur sexualité tienne compte d'information sur la reproduction, la contraception, la prévention de maladies sexuellement transmissibles, mais pas sur des questions comme la prévention des abus, de la violence sexuelle ou de la discrimination. Parallèlement, elle n'établit pas de règle générale concernant l'éducation à l'affectivité, comprise comme l'ordonnancement des émotions en vertu d'un projet éducatif de formation de la personne, de validation de la famille, ce qui correspond plus ou moins à la définition générique mobilisée par les établissements scolaires étudiés ici. Nous éclaircirons donc ici un second point : *l'éducation affective, telle que comprise par les écoles analysées, ne mobilise pas nécessairement tout le potentiel de réflexivité de l'individu en leur sein, car si elle invite à un travail sur soi-même, elle ne considère pas la variabilité des conditions sociales pour le faire, ni le fait que l'individu se trouve dans une interrelation qui va bien au-delà de ses liens affectifs connus.* En d'autres termes, il s'agirait là de l'un des principaux angles morts des institutions et c'est ce qui nous permet de parler de repli sur soi pour comprendre l'éducation affective et sexuelle : penser la formation de la personne – devenue une sorte de témoin du projet éducatif scolaire – sans reconnaître que la production de ce travail n'est jamais égale pour tous les membres de la société. Rien ne saurait être plus éloigné plus de la réalité : ce sont les conditions déterminées de la vie sociale qui produisent un contexte spécifique et

complexe pour l'expérience individuelle liée au sexe et à l'affectivité. Ce qui semble « naturel » dans un espace social déterminé ne l'est pas nécessairement dans un autre.

Comme nous pourrions le voir plus loin, cette problématique n'est pas exclusive des établissements scolaires catholiques, dans la mesure où une part importante du système éducatif autour de la sexualité pourrait s'exposer à cette même contradiction. Cependant, c'est peut-être sur le terrain que nous analysons ici que ces tensions peuvent être les plus évidentes, car c'est là que se croisent les mandats associés à la tradition, la dépendance juridique ecclésiale, la modernisation des projets programmatiques et la notion partagée selon laquelle le discours qui doit être défendu ne s'ajuste pas nécessairement à la réalité sociale qu'il cherche à interpréter et influencer. Les règles sur la sexualité vont par conséquent bien au-delà du schéma classique que l'on tend à associer aux écoles catholiques : aujourd'hui il est peu probable que dans ces écoles on parle ouvertement de vertu et de péché lorsque l'on aborde l'éducation sexuelle, ou d'immoralité lorsque l'on observe un comportement hors norme¹. Il est recommandé d'apprendre à vivre sa vie sexuelle au sein d'une relation affective significative, exclusivement matrimoniale pour les conservateurs, la plus semblable à celle d'un couple marié pour les plus progressistes. Cette approche de la sexualité fait partie de ce que nous pourrions appeler une rhétorique de l'amour responsable qui d'une certaine manière synthétise ce débat normatif au sein d'un espace social autoréférent.

L'éducation affective et sexuelle met en jeu un programme d'enseignement aussi bien formel qu'informel, qui rassemble dans son opération des aspects modernisateurs concentrés sur l'individu individualisé contemporain² tout en essayant de sauvegarder

¹ Le rapport *Ethos* du Centre d'éthique de l'Université Alberto Hurtado n°76 (année 2011) propose une réflexion intéressante sur le retour du terme « péché » dans le vocabulaire éthique en général. Y sont séparés analytiquement le péché (terme religieux) de la faute (vocalbe subjectif et plus psychologique). C'est à propos de cette dernière que l'on voit aujourd'hui une certaine méfiance du fait de l'utilisation exagérée qu'en ferait le discours du magistère. Le péché – la négation de la volonté de Dieu – reste cependant une bonne mesure de l'éthique, même si son association avec la faute explique pourquoi il n'aide pas nécessairement dans le contexte actuel à la construction d'un individu autonome.

² Nous considérons la définition proposée par Danilo Martuccelli (2010, p. 108) qui signale : « C'est seulement une fois explicitées les variantes structurelles des processus d'individuation qu'il est possible de s'interroger sur les modalités de sujet présentes dans une société. Autrement dit, et de manière schématique : (1) toute société possède des individus en tant qu'agents empiriques ; (2) tout société connaît dans ce sens des processus d'individuation ; (3) les facteurs structurels d'individuation donnent lieu à des profils d'individus distincts ; (4) dans la tradition occidentale, l'un de ces profils, *la figure de l'individu souverain moderne* (l'italique est de moi) est devenue la représentation dominante de l'individu en tant qu'être moral ; (5) placer au sommet de l'analyse le processus d'individuation permet de rendre compte de la gestation de diverses figures possibles de l'individu en tant qu'être moral ». La question de la

une approche traditionnelle « communautaire », « familiale », ce qui ne devrait pas surprendre attendu que, comme le décrit François de Singly (2010), les sociétés occidentales contemporaines n'abandonnent pas dans leur fonctionnement ni la notion de communauté, ni la nostalgie de celle-ci servant de source d'identité ou sentiment d'appartenance. C'est précisément pour cette raison que l'école peut être analysée comme un espace social similaire à d'autres plutôt que comme une institution (avec une limite fixe et préétablie), bien que nous utilisions ce dernier terme pour la nommer dans notre analyse et décrire le repli sur soi qui caractérise le terrain observé.

Ce scénario est le cadre général dans lequel nous situerons nos observations, nous intéressant surtout à la manière dont les individus agencent divers éléments normatifs dans un espace social avec des caractéristiques déterminées. Dans cet agencement, nous reconnaissons l'existence de relations asymétriques (très souvent l'école se définit elle-même comme une institution investie d'autorité et de pouvoir) tout comme celle de jugements critiques qui délimitent les possibilités d'accord et dissentiment personnel face à une prescription donnée. Ce que nous avons appelé repli sur soi institutionnel cherche alors à exprimer le paradoxe qui consiste à développer une éducation sexuelle orientée vers l'ouverture de l'individu aux autres, mais qui s'appuie cependant sur une sorte de fermeture organisationnelle et formative face à des normes sociales parfois contradictoires.

La modernité et la sexualité

Dans son étude classique de l'histoire de la sexualité, Michel Foucault signale deux éléments fondamentaux à ce propos : il s'agit, premièrement, de l'établissement de ce qu'il appelle une « *culture de soi* », installée progressivement à partir de l'Antiquité et consolidée par le christianisme (2001, pp. 55-94). Cette *culture de soi est liée* au fait de devoir se soucier de son âme propre et à l'établissement d'une éthique personnelle à travers l'ordonnement des plaisirs. Ladite éthique régit, par conséquent, la conduite visible et l'appréciation morale de la sexualité. Deuxièmement, Foucault soutient que,

souveraineté personnelle, comme nous le verrons, apparaît à plusieurs reprises dans le discours de l'école, et également dans celui des sujets confrontés aux règles sur la sexualité.

au moins en Occident, la formation d'une *scientia sexualis*¹ a dérivé en un traitement clinique inédit des diverses formes de sexualité, aussi à partir de l'élaboration de vérités sur le sexe – savoir scientifique, structuration de techniques et de modèles d'efficacité – que de l'organisation de pratiques sociales de surveillance, centrées sur la confession comme dispositif de réponse à cette « volonté de savoir ». Ce que l'auteur identifie comme le modèle de surveillance panoptique constitue une technologie de pouvoir et de contrôle qui est incorporée dans toutes les relations sociales et les institutions qui en résultent. C'est ce que Foucault appelle un régime biopolitique, autrement dit une liaison entre le pouvoir (et la souveraineté conséquente de l'individu) et le corps individuel, qui opère sur le second pour le transformer en une machine de reproduction du régime industriel. Le libre exercice sexuel est dans le fond soumis à la suspicion, car il se construit à partir de catégories finies, c'est-à-dire à partir de normes, discours et institutions dont les possibilités sont intrinsèquement limitées.

Ces postulats de Michel Foucault sur la sexualité ont été largement repris par la tradition des études culturelles et des études *queer*, dont l'intérêt premier porte sur les mécanismes de contrôle qui régulent non seulement la visibilité de l'activité sexuelle humaine, mais surtout la manière dont ces dispositifs ont été internalisés par les individus (voir les travaux de Preciado², Eribon ou Halperin³). Néanmoins, si cette perspective se caractérise par sa lucidité dans la reconnaissance de la difficulté que connaîtrait tout membre de la société pour discerner ces technologies (précisément de

¹ Pour Foucault (2011), il existe une opposition entre la *scientia sexualis* – un ensemble de vérités et techniques sur le sexe, issues du discours élaboré à partir de celui-ci et qui, au moins en Occident, semble s'achever avec l'orgasme (Muchenbeld, 2008) – et l'*ars erotica*. L'auteur signale « que dans l'art érotique, la vérité est extraite du plaisir lui-même, pris comme pratique et recueilli comme expérience ; ce n'est pas par rapport à une loi absolue du permis et du défendu, ce n'est point par référence à un critère d'utilité, que le plaisir est pris en compte ; mais, d'abord et avant tout par rapport à lui-même, il y est à connaître comme plaisir, donc selon son intensité, sa qualité spécifique, sa durée, ses réverbérations dans le corps et l'âme » (p. 77). L'*ars erotica* est une connaissance qui acquiert une certaine aura de mystère, car sa vertu se perd avec sa diffusion.

² Le travail de Paul B. Preciado a étendu la notion de contrôle biopolitique depuis la mécanique des corps que propose Foucault, jusqu'à ce que le premier appelle le « régime pharmacopornographique », où la technologie de pouvoir s'est déplacée des institutions et la discipline vers la chimie et la consommation de substances qui créent des tissus, causent des désirs et régulent des fluides (contraceptifs, hormones, Viagra, entre autres). Pour le philosophe, le pouvoir – consommé à travers des pilules, des prothèses – continue aujourd'hui à perpétuer une division binaire des sexes et du genre. On retiendra parmi ses textes *Manifiesto Contrasexual* (2002), *Testo Yonqui* (2008) et *Pornotopía* (2011).

³ Les travaux de Didier Eribon et David Halperin se concentrent particulièrement sur la généalogie et l'expression politique de l'homosexualité en Occident. Dans ce sens, au-delà d'une réflexion générale sur les mécanismes de pouvoir, ces deux auteurs développent une réflexion critique concernant la manière dont la construction de catégories autour de la sexualité opère comme stratégie de réduction au silence à partir de laquelle de nouvelles formes de résistance devraient être pensées.

par leur capacité à muter et leur capillarité), il convient peut-être d'adopter une approche différente lorsque l'on essaye de comprendre la manière dont se produisent et reproduisent les normes autour de la sexualité dans l'expérience quotidienne. Connaître les effets structurants produits par cette technologie de pouvoir n'implique pas nécessairement une émancipation totale par rapport à ceux-ci ou l'abandon des tentatives de les utiliser à son propre « avantage ». En d'autres termes, une compréhension de l'*expérience* des sujets pourrait décrire aussi bien ces structures, que le mode par lequel les individus développent une stratégie face à celles-ci, en s'auto-affirmant dans ce processus.

Il convient de rappeler que, comme François Dubet (2010) et Jeffrey Weeks (2011) le proposent, depuis la création de la psychanalyse à la fin du XIX^{ème} siècle, la sexualité a acquis un rôle prépondérant tant pour l'auto-compréhension de l'individu que pour l'entendement de certains conflits relationnels entre les personnes qui a été incorporé dans l'analyse sociologique. D'un point de vue foucauldien, la confession psychanalytique constitue certainement une technologie de pouvoir particulièrement privilégiée ; cependant comme le décrit Eva Illouz (2014a), la massification de la psychothérapie (et la banalisation de la pensée psychologique qui en découle à partir d'une sorte d'ouverture face au déterminisme freudien) souligne avant tout le rôle que joue la personne dans la modification de soi-même et de son environnement. Autrement dit, pour les individus, la psychothérapie est un espace d'agencement, pas seulement de confession et de soumission. C'est pourquoi récupérer le raisonnement sur l'individu sexué justifie notre intérêt et notre position analytique face à la dimension relationnelle de la sexualité.

Nous prenons comme point de départ l'affirmation proposée par Phil Hubbard (2002) qui signale que, pour décrire la manière dont la sexualité s'exprime dans l'espace public, l'expérience de l'alter ne peut être dissociée de l'expérience de l'égo. Hubbard souligne que pour analyser et assurer une interprétation correcte de la manière dont les sujets organisent leur avenir sexuel dans leur environnement, il faudrait considérer la relation permanente entre discours et expérience, une sorte de « dialectique de la découverte » (p. 378, citant Maynard, 1994). D'un point de vue topographique, un espace déterminé est source de discours sur le désir – nous pensons à la différence entre un quartier rouge, une discothèque, un établissement scolaire, un couvent –, lesquels délimitent à leur tour

les propres possibilités de réalisation de ce désir, rétro-alimentant la différenciation des espaces. Néanmoins, cette dialectique ne se limite pas qu'à un individu et un espace, dans la mesure où ces discours (utilisés par les personnes pour construire un sens à leur sexualité) sont aussi projetés sur d'autres sujets. Du fait du déplacement de l'individu dans différents espaces sociaux, la carte de sa sexualité est alors élaborée à partir de l'inclusion du désir et de l'exclusion du non-désir d'un lieu déterminé. Ce qui est désiré dans un endroit déterminé – et les sujets qui incarnent ce désir dans ce lieu – n'est pas nécessairement la même chose que ce qui est désiré ailleurs. La rencontre entre l'égo et l'alter n'est pas toujours la même.

Pour Hubbard, le monde face à l'égo est donc une succession d'altérités dont chacune est porteuse d'une valeur subjective, matière indispensable pour la construction de la subjectivité individuelle. En d'autres termes, la sexualité est un phénomène qui illustre bien la construction intersubjective de la subjectivité individuelle. Au-delà des rencontres physiques qui concentrent une part importante de l'imaginaire social actuel sur le sexe, la sexualité est une question imaginée en permanence et personnelle : une accumulation de représentations sociales du corps, du désir, de l'intimité, et de ce qui distingue le fantasme de la réalité, tout ceci pouvant varier d'un individu à l'autre. Et ceci nous permet d'exposer l'une des premières affirmations relatives à notre travail de recherche : bien qu'à l'origine l'éducation sexuelle apparaisse comme une réponse hygiéniste et sanitaire personnelle – dissimulant dans sa pratique une technologie de pouvoir comme celle décrite par Foucault –, il existe actuellement la conviction qu'il est possible et qu'il faut éduquer à la sexualité dans la mesure où l'identité personnelle est une construction réflexive, et par conséquent susceptible d'être « conduite », « enseignée » par une institution pour l'orienter vers une fin supérieure qui transcende la simple expérience sexuelle.

Est-ce pour cette raison que la sexualité – à la différence d'autres fonctions corporelles – mériterait alors une fonction programmatique spéciale à l'école ? Est-ce pour ce motif que l'éducation sexuelle (pour le meilleur ou pour le pire) semble constituer un trait distinctif des établissements scolaires catholiques actuels ? Du point de vue anthropologique, la sexualité serait la fonction corporelle pour laquelle le processus de reproduction de l'espèce et la constitution des liens de parenté seraient les plus manifestes, ces concepts, lorsque la théologie catholique se les approprie, s'identifiant

au « mystère de la vie » et permettant l'émergence de normes sur le corps et le désir qui, dans un sens fonctionnel, aident à la religion à jouer le rôle de génératrice d'une identité communautaire (Weeks, 2011, pp. 226-229). Du point de vue psychologique, la sexualité représenterait l'activité humaine « sans aucune défense », où les actes personnels s'inscrivent dans une logique de possession/don qui élimine les barrières de l'individu (Fernández et al. 2000 ; Montero, 2011). Pour les effets de notre réflexion, cependant, la sexualité revêt un plus grand intérêt dans la mesure où, convertie en une expression du « soi-même », en une manifestation de l'authenticité personnelle qui ferait coïncider désirs et comportement, elle constitue une espèce de miroir des relations sociales qui configurent cette nature individuelle et qui, comme nous le proposerons plus loin, comptent pour une part substantielle de la compréhension de l'intimité contemporaine. On entend par là que dans l'analyse des relations contemporaines, la sexualité joue un rôle fondamental : tout comme les relations de couple sont comprises de manière croissante à partir du déploiement d'une « communication sexuelle effective » (Singly, 2000, 2012), le droit à l'expression de tout type de diversité sexuelle se politise (Jaspard, 2005 ; Kaufmann, 2010).

Une approche théorique de la sexualité individuelle contemporaine

Considérant ceci, nous proposons trois éléments principaux pour comprendre la manière dont on fait l'expérience de la sexualité personnelle, comprise comme un élément de construction de l'individualité contemporaine que les institutions reprennent à travers l'éducation sexuelle et affective. Comme nous le verrons ci-après, chacun d'eux distinguent diverses formes par lesquelles l'individu réalise un travail sur lui-même dans un contexte social donné.

i. La cohérence sexuelle

La notion de **cohérence sexuelle** développée par Michel Bozon (2001a, 2001b, 2009) constitue une première approche. La notion de cohérence apparaît à partir de l'affirmation selon laquelle les normes qui régulent la sexualité individuelle dans les sociétés occidentales sont, de manière croissante, attribuées et sujettes à la responsabilité individuelle. En tant que telle la cohérence sexuelle répond à une transformation des normes, constituant une posture analytique qui prend ses distances

avec l'illusion de liberté introduite par la « révolution sexuelle » survenue dans les années 1960. Ainsi, il existe un transfert depuis l'Église et l'État vers l'individu en tant que responsable premier du contrôle de sa sexualité : c'est ce dernier qui détient désormais la tutelle de ses actes et porte en lui-même les règles de ce que nous pourrions appeler sa propre grammaire sexuelle. Des questions comme celles du choix du partenaire ou de la manière de satisfaire ses propres désirs sexuels relèvent par conséquent de la responsabilité personnelle, bien que toujours dans le cadre de relations sociales plus larges.

Dans *Sociologie de la sexualité* (2009), Bozon décrit la manière dont la sexualité humaine, au moins en Occident, s'est structurée historiquement vers la complémentarité de la différence sexuelle accompagnée d'une psychologisation croissante de la pensée la concernant (pudeur, modération et absence de désir chez les femmes vs. agressivité et activité chez les hommes). Sa réflexion s'inscrit donc dans le même travail critique de Pierre Bourdieu (*La domination masculine*, 1998) et de Françoise Héritier (*Masculin-Féminin. La pensée de la différence/Dissoudre la hiérarchie*, 2007), en affirmant que cette valorisation différenciée des sexes – et la reproduction du masculin et du féminin autour de la reproduction – constitue un mode fondamental d'assurance de la domination masculine dans la société occidentale

Le XX^{ème} siècle inaugurerait une nouvelle arène pour la compréhension de la sexualité en offrant une dissociation pratique entre sexualité et fécondité, spécialement dans la seconde moitié de celui-ci, où l'introduction de nouvelles techniques contraceptives favorisera les processus de transition démographique, en particulier dans les pays en développement. Un scénario bien différent de celui que l'on pouvait observer avant la dénommée « révolution sexuelle » survenue à la fin des années 1960 se construit ainsi ; même si pour Bozon, ainsi que pour Eric Fassin (2006) et Ana de Miguel (2015), il est important de démystifier l'idée selon laquelle cette révolution a ouvert la porte à une voie de libération sexuelle « réelle ». En effet, pour ces auteurs la représentation du passé comme un horizon de « répression traditionnelle », d'« hypocrisie du tabou » est incorrecte : c'est plutôt un déplacement de lieu de contrôle qui a eu lieu dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Bozon, Fassin et de Miguel s'accordent à considérer le changement de réelle envergure comme l'établissement sans contreponds majeur de la représentation de la sexualité comme une pulsion uniquement naturelle et par

conséquent ni socialement ni culturellement construite (ce dont rendent compte aussi bien les positions conservatrices que progressistes). Les clés de la réflexivité personnelle sur la sexualité n'incluent pas la variable sociale et reviennent donc quasi exclusivement à l'individu, enjoint à être le responsable ultime de sa réalisation personnelle en matière sexuelle et de la construction cohérente de l'intimité qui donne forme à la sexualité et qui incorpore les expériences issues de celle-ci.

Ce contexte est particulièrement propice à l'extension d'une réflexivité autour du corps et à la création de nouveaux mécanismes d'attention prêtée à celui-ci : on diffuse ainsi une connaissance et une position sur ce qui est normal en matière de sexe qui – dans la lignée de la psychanalyse – consolide le plaisir en tant que principe moteur de la sexualité, fait appel à de nouvelles stratégies pour l'obtenir, le conserver et le renouveler, et avec la diversification de nouvelles technologies ouvre de nouveaux espaces sociaux à la sexualité (Gill et Valentine, 1995). L'impact le plus visible de ces nouveaux principes d'organisation est peut-être l'apparition de multiples normes concernant les *parcours* affectifs et sexuels, particulièrement durant la vie adulte. Par exemple l'établissement successif de couples au cours de la vie pour maintenir ce principe de cohérence individuelle provoque un déclin du mariage institutionnel, lequel perd son pouvoir en tant qu'unique institution assurant l'accès à la vie sexuelle (de Singly, 2000 ; Kaufmann, 2011). Pour Bozon, une inversion en termes de sexualité se vérifie : ce n'est plus le couple qui garantit la sexualité mais le contraire, c'est aujourd'hui la sexualité qui joue un rôle central dans le maintien de la relation conjugale, au point que son absence peut être invoquée comme une cause de séparation¹.

La vie sexuelle n'est donc plus aussi prévisible aujourd'hui que pour les générations précédentes. La seule chose certaine, selon l'auteur, est peut-être cette espèce d'« obligation diffuse du sexe » qui domine actuellement, dans la mesure où l'activité sexuelle constitue une garantie d'engagement personnel entre les sujets dans un contexte individualiste². Dans les termes de Bozon, étant donné qu'aujourd'hui le contrôle du

¹ Ceci est tellement important que depuis l'année 1983 l'Église catholique considère la « non-consommation du mariage » (l'absence de relation sexuelle) comme une cause de nullité du sacrement (Droit canonique, Titre VII, canon 1661).

² Pour Bozon (2009, p. 34-35), le couple se définit actuellement comme une construction intersubjective et fondée sur la norme égalitaire entre les membres de celui-ci et l'ordonnement convergent des

comportement sexuel n'est plus possible à travers un modèle unique (mariage hétérosexuel unique, contracté à un âge déterminé) et que les possibilités d'exercice de la sexualité se multiplient tout au long de la vie, « l'arsenal de contrôle traditionnel laisse place à une exigence de mise en cohérence individualisée des normes et des recommandations. Les « lignes de conduite » se présentent plutôt comme des élaborations et des interprétations *a posteriori*, donnant sens aux expériences vécues par les individus, en fonction d'aspirations au bien-être, personnel et relationnel, d'exigences sociales de souci de soi et d'autres et d'un nouvel idéal démocratique de négociations interindividuel » (2009, p. 38).

L'apprentissage de normes très souvent contradictoires entre elles se construit surtout à partir de discussions avec les proches, avec la réinterprétation *a posteriori* des événements survenus. Dans ce contexte, l'expérience individuelle de la sexualité devient fondamentalement très difficile à communiquer : il n'y a pas de grandes certitudes partagées et il existe une propension à universaliser sa propre expérience en tant que référent unique. Le concept de *scripts sexuels* (expression consacrée par Gagnon et Simon et 1973) est une première tentative d'interprétation de l'influence du social sur la sexualité¹ ; cependant l'auteur reprend cette idée et la pousse au-delà en établissant la prépondérance de la cohérence comme valeur d'organisation de la propre individualité sexuelle et, dans le même temps, de l'expression commune d'être une personne sexuée en Occident. De sorte que pour dépasser l'apparente difficulté « méthodologique » de l'incommunicabilité de l'expérience, Bozon propose le concept d'« orientations intimes », qui décrit des registres déterminés plus ou moins stéréotypés pour représenter

intérêts individuels, où la sexualité est l'expression même de l'inclinaison véridique de l'un pour l'autre. Dans la même ligne, Kaufmann (2011) affirme que le changement principal connu par le couple est lié au fait que l'entretenir requiert un travail réflexif permanent. Pour ces deux auteurs, le couple est loin d'être assuré par l'institution du mariage.

¹ Pour Gagnon et Simon, toutes les expériences sexuelles sont construites comme des scripts appris, codifiés, inscrits dans la conscience, structurés et élaborés comme des récits, montrant ainsi les apprentissages sociaux qui résultent moins d'un introjection de règles et d'interdits que de l'imprégnation de récits multiples vécus séquentiellement. On construit ainsi un *savoir-faire* qui permet d'identifier mais aussi de produire des interactions potentiellement sexuelles (Bozon, 2010, p. 104). Il existerait donc trois types de scripts qui regroupent toutes les possibilités dont un individu pourrait faire l'expérience : des scripts intrapsychiques, des scripts interpersonnels et des scripts culturels qui se manifestent respectivement au plan subjectif de la vie mentale, dans l'organisation d'interactions sociales et dans les prescriptions générales de la culture. Les premiers sont ceux qui organisent un récit personnel à partir de la notion de projets et fantasmes sexuels. Les seconds sont liés aux actes ritualisés qui initient et entretiennent une relation, provoquent l'excitation et coordonnent les rencontres sexuelles, « des actes complexes qui impliquent la dépendance mutuelle ». Les derniers sont les règles générales socialement imposées sur ce que l'on peut et ne peut pas faire en matière sexuelle (p.104). Tous ces scripts peuvent varier historiquement.

le soi-même et l'exercice de la sexualité : le *réseau sexuel* où la liaison entre l'égo et les multiples alter est la preuve de l'existence personnelle du sujet ; celle du *désir individuel* où le moteur de construction individuelle est la manière périodique de satisfaire le désir ; et la *sexualité conjugale* où les aspirations de l'individu s'orientent vers la construction d'un égo conjugal (2010, pp. 107-108). Évidemment, dans le cas que nous étudions, c'est ce dernier type d'orientation intime qui est consacré par l'éducation scolaire catholique dans son programme formel, bien que nous devions toujours clairement reconnaître que la construction de la sexualité n'est jamais le résultat de l'action d'une seule structure sociale.

En résumé, Bozon pose un principe de doute face à l'idée que la société occidentale avance vers une plus grande liberté sexuelle dans la mesure où l'expression de la sexualité devient plus visible et diverse. L'idée d'un désir sans norme, pouvoir ou contrôle n'est autre qu'une abstraction, car la sexualité n'échappe pas aux normes qui sont inscrites dans les relations sociales et de pouvoir en vigueur dans un contexte social déterminé. Par exemple, Bozon comme Héritier signalent aussi la manière dont l'établissement de la norme égalitaire dissimule les différences profondes et persistantes dans la division sexuelle du travail (domestique, mais aussi économique). Parmi les preuves contredisant l'idée de « révolution sexuelle », la responsabilité d'élever les enfants reposant sur les femmes, ou la tolérance du désir masculin polyvalent et du désir féminin uniquement dans le cadre d'une relation stable persistent. La différenciation entre les sexes a trouvé de nouvelles manières de se naturaliser, une idée qui constitue certainement le fondement d'une tension que connaissent les établissements scolaires catholiques en lien avec leur environnement.

ii. L'intimité

Ce que nous pourrions appeler la variation de l'**intimité** contemporaine constitue une seconde notion grâce à travers laquelle envisager l'analyse de la construction de l'expérience de la sexualité. Ici le centre de l'analyse réside dans l'apparent paradoxe selon lequel la vie privée des individus a acquis une visibilité publique inédite. Prenons comme point de départ l'essai *La Intimidad Espectáculo* (2008) de l'Argentine Paula Sibilia. En adoptant une approche matérialiste, l'auteure décrit la manière dont l'élargissement et la dispersion des moyens de communication de masse, à travers des éléments comme les blogs, Facebook, Twitter ou YouTube, jouent un rôle inédit dans la

mise en visibilité de l'individu, l'obligeant parallèlement à adopter la narration que cette même technologie impose. Ce processus finit par récompenser ce que Sabilia appelle « l'hypertrophie du moi », où la démocratisation des moyens de publicité personnelle soutient et dissimule l'angoisse capitaliste de la capture de la créativité individuelle à la manière d'un combustible qui permettrait son fonctionnement. Ce changement du régime industriel occidental modifie également l'organisation de la « société disciplinaire » décrite par Michel Foucault dans *Surveiller et punir* (*Vigilar y Castigar*, pour sa version en espagnol, 2011), en insistant désormais sur la supposée imprévisibilité de l'authenticité personnelle. L'auteure concorde alors avec Michel Bozon lorsqu'elle situe autour des années 1960 un point d'inflexion crucial pour comprendre la subjectivité occidentale contemporaine qui marque le début d'une nouvelle modernité.

Elle considère qu'il serait alors fondamental de laisser de côté les approches psychologiques et anthropologiques (personnelles et universelles) de l'expérience subjective, pour se concentrer plutôt sur « ces éléments de la subjectivité qui sont clairement culturels, fruits de certaines pressions et forces historiques dans lesquelles interviennent des vecteurs politiques, économiques et sociaux qui impulsent l'émergence de certaines formes d'être et de se sentir dans le monde » (p. 21), qui relèvent de l'analyse sociologique. Pour Sabilia, le moi acquiert un rôle de premier plan essentiel car l'individualité est à la base du projet moderne. Étant données ces forces sociales, le moi contemporain existe dans la mesure où il est capable d'organiser les expériences à la première personne et de se constituer à partir de cela en narrateur. Mais les mêmes mécanismes qui produisent son émergence expliquent sa mutation. C'est ce dernier qui est transformé lorsque l'on passe du récit à l'information comme matière des échanges. Ce point de vue est partagé par Nathalie Heinich (2012) qui observe la manière dont l'émergence de moyens de reproduction de l'image génère ce qu'elle appelle « un capital de visibilité » qui peut varier entre les individus et qui a pour représentants les plus visibles les stars d'Hollywood et les nouvelles figures des émissions de télé-réalité, qui acquièrent une connotation sociale – elles peuvent être reconnues par de nombreuses personnes – en vertu d'une intimité stéréotypée produite industriellement.

Cette prépondérance de la production matérielle de l'intimité est cohérente avec ce que Richard Sennett (1978) identifie comme l'émergence des « tyrannies de l'intimité » ou, autrement dit, de cette permanente obligation d'être un soi-même qui n'élargit pas nécessairement la liberté personnelle mais plutôt qui la reconduit conformément au projet historique en cours. Pour Sennett, ces « tyrannies » comprennent aussi bien une attitude de passivité et d'indifférence par rapport aux affaires publiques et politiques, qu'une concentration graduelle sur l'espace privé et les conflits intimes. Pour l'auteur, l'intention de montrer une personnalité authentique et réelle au détriment du conflit politique obéirait à des intérêts politiques et économiques spécifiques au capitalisme industriel. Ceci est cohérent avec les postulats d'Eva Illouz (2014a, 2015) pour qui la centralité qu'ont acquies les émotions dans la narration du moi est aussi la conséquence de l'ordre capitaliste post-industriel. La psychologisation de la pensée et la banalisation de la psychologie – d'après Illouz – ont pour résultat la centralité du singulier et le traitement de cette singularité d'une manière clinique, mais aussi mercantile. L'origine de tout ce processus résiderait dans la conviction américaine selon laquelle les gens « peuvent et doivent se modeler eux-mêmes », dont la racine remonte à l'éthique puritaine que décrit Weber, déployée de manière particulière à partir de la colonisation protestante de l'Amérique du Nord.

Pour tous ces auteurs, le mode de vie et les valeurs privilégiées par le capitalisme en essor ont été primordiaux dans cette transition entre le *caractère* et la *personnalité*, en favorisant le développement de la capacité d'autopromotion et d'auto-vente chez les individus, et l'instauration d'un véritable « marché de la personnalité », dans lequel l'image personnelle constitue la principale valeur d'échange. Pour les effets de notre réflexion, c'est la manière dont la subjectivation du moi peut être comprise à partir de cette distinction entre narrateur et informateur, entre les valeurs de l'homme public et celles de l'homme privé, qui nous intéresse. Ceci nous permet d'incorporer, par exemple, les réflexions de Michel Dorais et son essai *La sexualité spectacle* (2012) où il montre que la production culturelle se nourrit de l'imprévisibilité de la sexualité, ce qui lui confère ce caractère spectaculaire nécessaire à l'industrie. Cependant, dans ce cas l'individualisation de la sexualité – ou l'« hypertrophie du moi » lorsqu'il s'agit de la représenter – est liée à ce que définit Joan Scott (2014) dans le sens où pour la modernité tardive il ne suffit plus d'un témoin pour articuler un récit, mais l'on a besoin de la preuve même de l'expérience vécue dont on est témoin. La recherche sans fin de

cette preuve associée à la banalisation de la sexualité – l'anecdote sans fin concernant le sexe – finit par consolider cette idée que la sexualité est une chose pulsionnelle, interne, authentique, mais pas historiquement ou culturellement produite. Dorais le résume ainsi : nous sommes aujourd'hui les témoins du paradoxe consistant à parler beaucoup de sexualité mais à quasiment ne pas débattre à son sujet (*Op. cit.* p. 31). Depuis une perspective qui paraît un tantinet moralisatrice, Dorais attribue à ce processus l'étiquette de « narcissisme singularisant », qui expliquerait les tentatives pour se différencier au sein d'un courant d'égalité.

Dans un certain sens, cette vision est cohérente avec la thèse sur la différenciation sociale que défend Gianni Vattimo dans *La Sociedad Transparente* (2010). Il établit que certains traits qui définissent la modernité – le culte de la nouveauté initiée à la Renaissance, la valeur de l'émancipation consacrée par les Lumières, la notion de progrès univoque – ont cédé la place à une nouvelle forme d'organisation sociale régie par l'irruption des médias de masse. De nombreux discours – ou dialectes, comme les appelle l'auteur – cohabitent dans cette arène, qui exigeraient de chaque individu qu'il comprenne l'historicité propre à chaque expérience. La vitesse des informations entrave cependant cette réflexivité qui pour Vattimo est une possibilité privilégiée d'émancipation réelle, prétention moderne par excellence. Pour l'individu, une telle émancipation serait apportée par le besoin de se situer, de donner à son imagination la capacité de créer un monde polymorphe. Vattimo pose la postmodernité comme un fait (à la différence de Sabilia ou de Bozon qui définissent plutôt le contexte actuel comme une seconde modernité) ; il est cependant toujours possible de récupérer son analyse dans la mesure où elle rend équivalents les différents discours qui circulent autour de la sexualité et avertit à la fois de la distance qu'a chaque individu par rapport à la mine d'information fragmentée qui circule autour de lui. Empruntant une voie distincte, il propose une formule pour que le moi acquière une nouvelle pertinence en faisant une lecture appréciative de la modification du régime capitaliste.

iii. La réflexivité

Enfin, pour essayer de comprendre la relation entre sexualité et intimité contemporaines, nous reprendrons l'analyse autour de la **réflexivité du moi**. Il s'agit d'une perspective particulièrement importante dans la tradition de ce que l'on appelle les sociologies de l'individu (Martuccelli et Singly, 2010). Parmi celles-ci, Anthony

Giddens offre une première proposition (*La transformation de l'intimité. Amour, érotisme et sexualité dans les sociétés occidentales*, 2004) dans un effort pour illustrer de manière adaptée la capacité d'agencement qui subsiste chez les individus par rapport à ces nouvelles coordonnées de configuration du moi contemporain. Prenant comme premier point de vue ce qui se passe avec la sexualité moderne, Giddens constate que le changement dans la relation de pouvoir entre hommes et femmes a rendu plus explicite la dimension pulsionnelle du sexe, et a obligé par conséquent à repenser les coordonnées d'interprétation de la sexualité. La nouvelle relation de pouvoir s'expliquerait par une modification de l'ordre matériel de la société et comprend la rationalisation de la sexualité (et la reproduction) en vertu de l'ordre économique qui suit la Première Guerre Mondiale. Ainsi, la contraception est le résultat et non pas l'origine de ce mandat de la planification familiale. C'est à propos de la différenciation des sexes en lien avec la planification familiale qui depuis lors s'impose que surgit la sexualité en tant que telle pour Giddens, comprise comme une propriété dont dispose chaque individu (*Op. cit.* p. 41).

En conséquence, face à ce que l'auteur appelle l'émergence d'une « sexualité plastique » – c'est-à-dire construite indépendamment de la fonction reproductive et ses exigences (p. 10) – les deux membres d'un couple doivent renégocier leur rôle avec des règles qui ne dépendent plus de la tradition. Pour Giddens, cette transformation nous fait tous participer à ce qu'il appelle les *expériences sociales quotidiennes*, liées aux changements dans le comportement sexuel¹. La plus grande « disponibilité sexuelle » des femmes fait naître une exigence inédite d'égalité économique et intellectuelle entre compagnons pour nourrir un projet de vie à long terme, s'appuyant cette fois sur un idéal démocratique. Reprenant la tradition critique de Foucault pour offrir un exercice réflexif autour de la construction de catégories sexuelles, Giddens signale cependant que le cadre interprétatif doit être plus large, car le Français ne considère pas la question des différences expérimentées par les genres, ou la conséquence qu'a l'origine de l'idylle sur

¹ Giddens (2014, p. 18-19) soutient en effet que « [l]es femmes ne s'y accommodent plus de la domination sexuelle masculine, et les deux sexes doivent faire face aux conséquences de ce phénomène. La vie personnelle est devenue un projet ouvert, donnant lieu à des nouvelles exigences comme à des nouvelles inquiétudes. Notre existence interpersonnelle ne cesse d'être transfigurée de fond en comble, ce qui entraîne chacun d'être nous dans ce que je me propose d'appeler ici des expérimentations sociales quotidiennes, auxquelles des changements sociaux d'ordre plus général nous contraignent tous à participer selon des degrés divers ».

l'ordonnement de la sexualité (qui n'est pas un dispositif précisément scientifique mais relevant bien de l'expérience).

Pour Giddens, la sexualité, l'affectivité et l'intimité sont donc liées comme jamais pour ce qui est de la réflexivité déposée en chacune¹. L'auteur explique que la transformation de l'intimité doit considérer surtout la différenciation des activités qui au cours du XIX^{ème} siècle sépare – et crée – le foyer du lieu de travail. Pour lui, les changements dans l'émotionnalité sont ainsi liés aux changements des structures économiques, et il est par exemple possible aujourd'hui pour les femmes de quitter le domicile paternel sans dépendre d'un mari pour subsister. L'idéal de l'amour romantique propre aux époques précédentes cède la place à l'émergence de l'amour convergent, de la relation pure qui ne dépend pas d'une segmentation de genre et ne s'appuie pas non plus sur l'exubérance sexuelle propre à l'*amour passion*. La relation pure se fonde donc sur l'engagement interindividuel de provision d'une sécurité ontologique, de certitudes qui dépendent de l'existence même de l'autre personne dans la relation.

Il est ici intéressant d'incorporer la critique formulée par François de Singly (2010) de ce modèle de relation pure. Si la réflexivité du moi s'accompagne d'une gestion des relations interpersonnelles, on ne peut ignorer que dans un horizon de forte individualisation de la sexualité et des relations affectives – de la manière dont Bozon la pose – la provision d'une sécurité ontologique est non seulement ce qui est en jeu, mais aussi la manière dont est résolue l'angoisse de la séparation inhérente à toute relation. D'une certaine manière Singly propose d'intégrer l'observation de la fidélité (comprise comme le maintien d'une conduite qui assure non pas nécessairement l'exclusivité mais avant tout l'importance de l'autre pour la constitution de l'un) non pas comme un fait donné mais comme quelque chose qui est géré jour après jour. L'auteur estime que l'importance du partenaire relève de sa capacité à se constituer comme un autre qui agit comme un miroir de l'individualité propre de l'un, non pas dans un sens narcissique, mais en termes de la nécessité de validation qu'impose la vie sociale et qui au sein du couple – en tant qu'espace intime – acquiert une autre profondeur.

¹ Malgré le poids qu'il donne à l'intimité, Giddens utilise ce concept pour décrire l'un des « matériaux » du processus de réflexivité, comme il le fait avec les deux autres catégories. Nous intégrons son point de vue précisément pour cette capacité à rendre compte du processus d'individuation contemporaine.

Dans ce sens, et contredisant peut-être les postulats de Sabilia et Sennett que nous avons vus plus haut, nous convenons avec Singly que la vie contemporaine « individualiste » ne se désintéresse pas du social, parce que la production d'une individualité se réalise en une considération permanente de la réception qu'un autre à de l'un. Sabilia et Sennett décrivent certainement les innombrables tensions qu'amène l'exposition de l'intimité actuelle, mais du fait que l'individu est aussi un acteur qui joue de multiples rôles, l'« obligation d'être soi-même » soutenue par les deux auteurs ne doit pas nécessairement signifier une indivisibilité du sujet, car au contraire il peut agir avec certaines discontinuités comme le signale Vattimo. D'une certaine manière, pour compléter les positions de Sabilia et Sennett, la nouvelle technologie produit un élargissement de la capacité à jouer différents rôles, autrement dit à placer diverses facettes de l'intimité dans la vitrine publique. Pour en revenir au projet réflexif du moi, par exemple, l'expression de l'affectivité peut avoir différents registres, divers niveaux où elle est comprise et s'exprime, où elle peut se recréer. Ainsi il n'est pas une seule intimité, mais celle-ci change entre les sujets, entre les relations de ces sujets, tout au long de la vie de ces sujets.

En synthèse, alors que la norme de la cohérence sexuelle rend compte d'une dimension interne du comportement sexuel, l'intimité contemporaine révèle cette prédisposition à organiser aussi de manière externe cette narration sexuelle, alors que la réflexivité du moi traduit également d'une certaine façon les différentes manières d'agencer ces deux dimensions dans des relations de pouvoir historiquement situées. Tous ces facteurs exigent ainsi de s'intéresser à des projets institutionnels qui cherchent à « éduquer » la sexualité, dans la mesure où l'on a besoin de preuves de la manière dont sont transmises et produites les normes sociales qui définissent cette cohérence et comprennent l'individualité réflexive et exposée. En d'autres termes, il est important d'étudier non seulement la cohérence, mais aussi la manière dont ces règles de la cohérence ont été apprises, depuis les coordonnées de l'intimité, jusqu'à la manière dont celles-ci peuvent varier d'un groupe à l'autre, depuis la réflexivité jusqu'à la manière dont cette dernière existe dans la mesure où se crée une altérité dans le processus.

Il convient de rappeler que, concernant la sexualité, les limites entre le public et le privé, entre le permis et l'interdit, ont toujours été mobiles et exigent par conséquent une attention permanente portée à cette dynamique de changement. Et bien que le

fonctionnement de l'école soit un « temps présent permanent », cette mutation reste visible parce qu'au-delà de l'histoire, la coïncidence de différentes générations et la permanence dans le temps de divers acteurs servent de photographies qui permettent de composer un panorama beaucoup plus général que la somme de tous ces instantanés.

Sexualité et individualité dans les établissements scolaires catholiques

Au-delà de la relation entre sexualité et travail de l'individu sur lui-même – cohérence, intimité, réflexivité –, nous devons considérer d'autres éléments pour aborder la variabilité des conditions qui construisent un discours institutionnel sur la sexualité, cette fois dans le cas des établissements scolaires catholiques que nous examinons. Nous présenterons ici une brève esquisse des points que nous voulons développer dans notre analyse pour observer, pour le désigner d'une certaine manière, le contexte dans lequel se développe se processus d'individuation.

Ainsi, le premier est lié à la question de ce qui **se dit autour du corps**, l'objet de régulation le plus évident mais pas nécessairement le mieux compris dans sa construction sociale. Dans ce sens, il convient d'aller au-delà de la représentation des pulsions sexuelles adolescentes (laquelle répond bien à la rhétorique du cycle vital qu'impose la psychologie dans l'espace scolaire), pour aborder la question du sens et du signifié de la différenciation biologique entre hommes et femmes, dont l'école fait l'expérience dans le cadre de son fonctionnement quotidien.

Au fondement du conservatisme moral catholique autour de la sexualité, réside peut-être une lecture simpliste de la « loi naturelle ». Lorsque le discours catholique prend en charge la variabilité de la sexualité, il le fait en prenant ses distances par rapport aux actes concrets, en portant plutôt son attention sur les fins transcendantes de ceux-ci, lesquelles sont exprimées dans la disposition complémentaire des corps sexués et dans la fécondité qui en découle. Si l'on considère néanmoins les auteurs cités plus haut, la différenciation des corps ne peut pas avoir seulement « un » sens que la raison humaine devrait comprendre. Pour la morale catholique, s'ouvrir vers l'autre est une manière de mettre en perspective l'expérience individuelle propre de la sexualité qui, comme le montre le corps, ne peut se bien faire qu'à travers la relation avec une altérité

complémentaire. Cette différenciation est certainement à la base des interprétations de la loi naturelle qui se prononce sur la fonction et le destin des corps en tant que créatures de Dieu¹. La centralité de cette différenciation corporelle – et par conséquent de genre – sera le terrain propice à l'installation et la permanence de stéréotypes qui organisent non seulement l'éducation sexuelle formelle, mais aussi des contenus multiples qui sont transmis de manière inorganiques dans différentes interactions au sein d'un espace social. Évidemment, la conception binaire de la sexualité n'est pas exclusive de l'espace catholique, mais celui-ci souligne cependant la transmission de cette norme « naturelle » qui acquiert des prétentions universelles (Maître et Michelet, 2011).

La notion de complémentarité des corps nous situe face à un second élément : ce qui se dit sur la singularité de ceux qui se rencontrent sexuellement. Il s'agit là d'une variable fondamentale pour comprendre **la relation entre sexualité et formation de la personne**, dans le cadre des écoles catholiques. Ainsi, la question du choix personnel – fréquemment mobilisée pour comprendre les scripts sexuels (Bozon, 2001, 2009) – devient un élément étroitement imbriqué dans une éthique singulière, qui se construit en vertu d'expériences qui « font sens » pour l'individu. Le discours catholique constitue ici un mécanisme de production de subjectivités au-delà de la simple appartenance religieuse. En d'autres termes, il faut comprendre que tout ce qui a été posé précédemment (normes sur la sexualité, discours sur le corps, mécanismes de résistance, modes de compréhension de l'intimité et l'affectivité, etc.) est donné au sein d'un espace spécifique qui détermine une manière particulière de comprendre la singularité.

¹ La loi naturelle a une prétention universaliste et constitue en tant que telle une « prescription de la raison humaine [qui] ne saurait avoir force de loi, si elle n'était l'organe et l'interprète d'une raison plus haute » (Encyclique *Libertas Praetantissimum*). Le catéchisme de l'Église catholique ajoute : « L'homme participe à la sagesse et à la bonté du Créateur qui lui confère la maîtrise de ses actes et la capacité de se gouverner en vue de la vérité et du bien. La loi naturelle exprime le sens moral originel qui permet à l'homme de discerner par la raison ce que sont le bien et le mal, la vérité et le mensonge » (§. 1954). « Cette loi est dite naturelle non pas en référence à la nature des êtres irrationnels, mais parce que la raison qui l'édicte appartient en propre à la nature humaine » (§. 1955). « L'application de la loi naturelle varie beaucoup ; elle peut requérir une réflexion adaptée à la multiplicité des conditions de vie, selon les lieux, les époques, et les circonstances. Néanmoins, dans la diversité des cultures, la loi naturelle demeure comme une règle reliant entre eux les hommes et leur imposant, au-delà des différences inévitables, des principes communs » (§. 1957). La loi naturelle n'est pas ce que dicte la nature, mais le raisonnement propre de l'homme en lien avec lui-même et ce qui l'entoure. Ainsi, la possibilité de « devenir une seule chair » à travers la rencontre dans la différence sexuelle est, de manière banale, un raisonnement naturel qui justifie la position conservatrice de régulation de la sexualité. Nous voyons dans les citations ci-dessus du catéchisme comment la loi naturelle est universelle dans la mesure où elle peut s'adapter à travers une action personnelle, au contexte de chaque culture et temps historique, ce qui paradoxalement renforce sa position contraire aux changements survenus culturellement.

D'après Thumala (2011), lorsque nous fixons notre attention sur des groupes d'élite, l'éducation catholique se caractérise fondamentalement par son attention à la formation du caractère. Pour l'auteure, il s'agit là d'une emphase que l'on apprécie aussi dans la formation jésuite – qui a réuni les groupes aristocratiques jusqu'aux années 1960 – que dans la proposition actuelles des congrégations qui ont pris sa place : les Légionnaires du Christ et l'Opus Dei. C'est pour cette raison que, pour Thumala, il est important d'analyser ce qui survient dans ces écoles en prenant ses distances avec la notion d'action instrumentale lorsque l'on choisit un projet éducatif : ce n'est pas uniquement pour reproduire un réseau d'influences que l'on choisit ces établissements, mais aussi pour leur capacité d'enseigner un « sens de la vie »¹.

La « conduite propre en vertu de la grâce reçue de Dieu » propre à la formation jésuite ou l'« art de l'auto-gouvernance de soi-même » défendu par l'Opus Dei sont deux visages du même fondement de la formation catholique, où la volonté est le modèle à partir duquel sont organisés d'autres contenus : les coutumes, la discipline, l'orientation vers l'excellence au travail, le suivi d'une « vocation ». Dans cette perspective, le caractère ne peut être formé si l'on n'exerce pas la gouvernance de son propre corps, la conduite stratégique des plaisirs en vertu d'un bien supérieur. Dans une version plus classique, il s'agirait de la négation de ceux-ci – source de la représentation de la sexualité catholique comme une sexualité réprimée –, alors que dans une version plus « moderne » ou centrée sur l'individu il s'agirait de la distanciation réflexive face à ces stimuli : le plaisir, surtout sexuel, n'est pas nécessairement l'ennemi, mais un autre domaine de la vie qui doit être organisé en vertu de ce sentiment dans le monde et sur lequel on peut montrer un contrôle face à l'absence de maîtrise. L'individu se reconnaîtrait précisément par cette capacité à être souverain de lui-même. L'importance réside alors dans le système de valeurs qui organise cette gouvernance et la manière personnelle de se gouverner. L'analyse de la sexualité devrait donc considérer tous ces éléments de la biographie personnelle, les valeurs sociales apprises, les conditions matérielles qui la produisent.

¹ Thumala indique ainsi : « La tension entre nature et culture, la tendance à naturaliser ce qui en réalité est le résultat de la formation, des opportunités et de l'effort personnel, ne s'explique pas seulement en termes de compétition stratégique pour le pouvoir. Elle fait aussi sens si on la considère comme répondant au besoin d'autojustification. Autrement dit, le besoin de trouver un sens à sa situation personnelle dans le monde » (2011, p. 193).

Enfin, nous devons ajouter un dernier élément : pour les écoles catholiques, la sexualité pourrait parfois être considérée comme menaçante du fait de sa capacité potentielle à enfermer l'individu sur lui-même et lui faire oublier sa nature « naturellement » relationnelle. Ce qui pourrait être vu comme une affirmation éminemment morale ou normative – la sexualité ne peut être conçue en-dehors d'une relation affective transcendante – revêt cependant un intérêt sociologique particulier. Ceci parce que l'éducation sexuelle et affective ne pourrait être entendue sans bien comprendre les limites qui permettent de qualifier cette relation comme affective et transcendante. S'il est certain que toute expression de la sexualité d'inscrit dans une rencontre, la dimension de **l'altérité et la différence** est un élément crucial pour la compréhension de notre problème d'étude. À la différence de ce que d'autres pulsions du corps représentent (manger, dormir, déféquer), le désir requiert nécessairement un autre être humain pour sa satisfaction¹. L'autre apparaît alors comme un horizon indéniable de production de désirs, de contenus, de discours².

En tenant compte de ces points, nous reviendrons ici sur notre thèse principale : *la centralité mise sur le travail individuel – cohérence, intimité, et dans une certaine mesure réflexivité – tend à se construire sans observer la manière dont différents discours sur le corps, la personne et la différence modèlent un type de subjectivité qui n'est pas aussi universel qu'il le prétend. C'est cela qui caractérise ce que nous pouvons appeler le repli sur soi institutionnel*. La non-neutralité de l'école catholique va bien au-delà d'une posture morale déterminée face à la sexualité. Ceci nous permet de nous affranchir du problème de l'appréhension de notre recherche uniquement à partir des préjugés qui se structurent souvent autour de cette posture morale, à savoir croire que l'enseignement de l'Église en matière sexuelle trace une sorte de frontière manichéenne entre ceux qui suivent et ceux qui ne suivent pas les préceptes du magistère. Nous pouvons aussi comprendre ainsi pourquoi la référence au péché tend progressivement à

¹ La notion de fétichisme rend bien compte de ce que signifie cette affirmation, au moins dans le champ clinique. Associé à la notion de paraphilie, si celui-ci rend difficile la vie sociale ou professionnelle du sujet (Manuel DSM IV), le fétichisme est lié à l'excitation érotique et la facilitation de l'orgasme à travers un vêtement ou une partie du corps humain. Le fétichisme cesse d'être « sain » précisément parce qu'il nie un autre sujet complet.

² Au-delà du rôle de « miroir » que tout autre acquiert au sein d'une relation – comme le signale Singly (2010, p. 87) –, il faudrait tenir compte des processus qui permettent à cet alter d'être validé comme une personne significative pour l'ego. Nous entrons ici dans le terrain de la production et reproduction de la différence, qui nous permet de récupérer en partie les postulats propres à la tradition foucauldienne en termes de création de catégories entre ce qui est normal et ce qui est anormal.

disparaître du langage public qui organise l'éducation sexuelle, précisément du fait de l'importance qu'acquiert le « personnel » (l'individualité) comme principe organisateur de la vie. Ceci ne signifie en tout cas pas que les valeurs personnelles et leur expression incarnée dans la vie ne génèrent pas une certaine distinction entre les personnes car d'une certaine manière, et à travers diverses opérations, on sépare ceux qui sont dans la norme et en-dehors de celle-ci¹, ou de manière plus générale ceux qui appartiennent et ceux qui n'appartiennent pas au groupe qui la suit. La différence est que cette séparation ne se réduit pas à l'identification du pécheur.

Pour conclure, il est important de signaler que la formation à la sexualité catholique ne devrait alors pas être vue comme un monolithe, mais comme un objet variable selon la lecture de la « réalité sociale » que font diverses organisations en son sein et la manière, relevant du repli sur soi, de comprendre comment il faudrait éduquer, en conséquence, l'individu sexué. La « réalité sociale », il faut le préciser, constitue une sorte de concept polysémique, rassemblant des notions qui touchent au changement perçu dans l'environnement, à l'apparition des nouvelles technologies, au rôle qu'un individu doit jouer dans l'environnement, aux changements dans les différences sociales survenus dans le pays, entre autres. C'est alors que l'observation de la dimension relationnelle – la rencontre entre un ego singulier et un alter dont nous méconnaissons la différence – permettra de comprendre par exemple pourquoi la biographie personnelle acquiert un poids dans la compréhension de la sexualité, pourquoi la notion de choix du partenaire y trouve aussi sa place, pourquoi l'inclusion d'une sexualité « différente » montre l'acceptation des signes d'une époque, mais aussi pourquoi même si elle n'est pas défendue en tant que telle, on recrée en permanence une hiérarchie des valeurs autour des manifestations sexuelles d'individus divers.

¹ Le concept d'*habitus* décrit par Pierre Bourdieu (2012b) peut contribuer à comprendre ce point. Même si nous n'utiliserons pas cette approche du problème décrit, la notion d'*habitus* évoque une structure qui, exprimée dans le corps, génère une différenciation et stratification des groupes sociaux.

Aspects méthodologiques

Du choix du problème d'étude

Le choix d'un problème d'étude n'est jamais une question neutre. Qu'il soit justifié par pure curiosité scientifique d'avancer dans des territoires encore inconnus, que ce soit pour couvrir les interstices que met en lumière la littérature sur une thématique déterminée, très souvent le processus de prise de décision derrière une thèse doctorale n'est pas matière à une réflexion majeure. En effet, ce texte ne pourrait renoncer à son propre positionnement politique dans la mesure où il exprime un point de vue qui naît également de ma propre expérience en tant que professionnel et chercheur.

Évidemment, la prise de décision est un processus diffus. Jusqu'au moment même de la rédaction de ce manuscrit, de nouvelles options délimitent encore plus l'angle d'attaque de la question de l'éducation dans les écoles catholiques. Mais en aucun cas les deux motivations centrales n'ont été abandonnées : comprendre pourquoi des formes déterminées de compréhension et d'expression de la sexualité individuelle sont validées au détriment d'autres, et réviser de manière critique l'idée que pour gagner en libertés sexuelles il faudrait nécessairement aller à l'encontre d'une identité religieuse quelle qu'elle soit. Mon expérience comme ancien élève homosexuel d'un établissement scolaire catholique, ma relation avec des cercles catholiques à travers des partenaires et parents, ou mon exercice professionnel lié à des institutions catholiques l'ont probablement amené à me poser ces questions plus d'une fois au cours de ma vie. Le déclarer me permet d'abandonner toute prétention de neutralité objective absolue, question par ailleurs critiquée depuis longtemps dans l'exercice des sciences sociales. Parallèlement, cela me rend soucieux des éventuels biais que pourrait induire ma propre expérience de vie, pour offrir un point de vue singulier, mais dûment fondé dans la description attentive d'un champ déterminé. Dans ce sens, je prétends mener un exercice critique qui récupère au maximum l'expérience d'individus avec lesquels je partage une caractéristique identitaire commune importante.

Rendre compte de ceci permet aussi bien de justifier mon intérêt pour cette recherche que d'expliquer différentes situations qui ont rendu possible sa concrétisation. De plus,

cela me permet de reconnaître que, comme peu de champs des sciences sociales, la recherche sur la sexualité impose en soi la problématique de la manière dont la sexualité du chercheur pourrait influencer l'accès au travail de terrain et par là même dont elle impose certaines limites aux possibilités concrètes de réflexion. En second lieu, parce que le terrain lui-même m'y a confronté à plusieurs reprises, il m'a fallu prendre conscience des processus de subjectivation qui sont derrière les expériences et les attentes des sujets interviewés, processus que j'ai moi aussi partagés dans un environnement similaire. En troisième lieu, cela explique dans une certaine mesure mon intérêt pour les établissements scolaires d'élite, car d'une certaine manière il s'agissait d'un terrain relativement connu, aussi bien dans leur prétention à former des personnes ayant l'ambition de transformer la société que dans les limites de leur ouverture à toute forme de diversité en matière de sexualité.

Face à cela, je reconnais ma propre position et préviens que je n'ai pas été ni ne suis étranger aux processus que je décrirai dans les chapitres de cette thèse, mais que, comme dans tout travail intellectuel, l'objectif sera de sortir de l'expérience propre pour offrir des questions le plus universelles possible.

De la position d'observateur : la biographie propre comme difficulté et facilitateur de l'accès à un terrain de recherche

Mon accès au terrain d'étude s'explique principalement par deux facteurs : le premier, mon parcours professionnel, et le second, ma propre sexualité qui m'a positionné de manière inattendue au cœur du réseau des établissements scolaires observés.

Je dois commencer par indiquer que ma première intention était de réaliser une étude comparative abordant la problématique de la reproduction de genre au sein de l'espace scolaire catholique. Pour cela, je pensais comparer des institutions qui, suivant un modèle en recul au Chili, éduqueraient séparément les garçons et les filles. Il s'agissait ainsi d'aborder les écoles qui dans l'imaginaire commun sont les plus conservatrices et dont il était intéressant de comprendre les mécanismes d'auto-affirmation. Cependant, cet objectif ne s'est pas avéré facile à remplir. Les établissements scolaires de filles – à la différence de ceux de garçons – se sont révélés particulièrement difficiles à aborder.

Je n'avais aucun contact avec eux et il m'a par conséquent été difficile de négocier la réalisation d'une recherche dans cet espace. Ayant renoncé après diverses tentatives et s'étant écoulé un temps prudent, j'ai pris la décision de mener une étude comparative par niveaux socioéconomiques, avec l'intention de mettre l'accent sur les variables de classe qui pourraient être impliquées dans la manifestation visible de la sexualité. D'une certaine manière, cela reprenait la ligne de travail qui avait caractérisé mon étude de master¹ et que j'aborderai sous une certaine forme dans ce texte. Néanmoins, le résultat de cette recherche m'a amené à emprunter une voie imprévue qui a finalement orienté la problématique vers le point de départ actuel.

Ayant choisi mon objet d'étude durant mon séjour en France, l'un des éléments considérés pour prendre la décision de mener cette recherche a été ma connaissance professionnelle du milieu scolaire de la ville de Santiago. En tant que sociologue, j'avais pu réaliser des études sur la gestion scolaire, l'environnement de travail et la caractérisation familiale qui m'avaient positionné comme une sorte de « consultant expert » dans un réseau donné d'établissements catholiques du pays, principalement liés à la province chilienne de la Compagnie de Jésus et aux organisations laïques liées à celle-ci².

C'est ainsi à travers la réactivation de ce réseau que j'ai pu ensuite contacter des professionnels d'autres établissements catholiques qui d'une manière ou d'une autre étaient proches ou analogues à celle-ci. Des collègues lors de journées de travail ou séminaires partagés sur l'éducation, des amis d'amis, des parents, des anciens collègues

¹ Mon travail de master en sociologie, réalisé à l'École des hautes études en sciences sociales de Paris, est intitulé *La géographie de l'homosexualité à Santiago du Chili. Normes et pratiques sociales dans l'espace de sociabilité homosexuelle de la capitale chilienne*, et, à partir d'un intérêt premier pour la géographie urbaine gay, a fini par rendre compte de certains mécanismes de différenciation sociale qui opèrent entre les groupes homosexuels dans la ville.

² Mon arrivée dans cette province n'est en aucun cas liée au hasard. Je suis un ancien élève de l'un des établissements scolaires de la Compagnie à Santiago du Chili. Après ma scolarité, j'ai gardé contact avec certains enseignants durant mes années d'université. Mon expérience d'assistant de recherche a fait que l'un de mes premiers emplois rémunérés corresponde à la conception d'une enquête de caractérisation socioculturelle des familles de l'établissement, afin d'apporter à la planification stratégique de l'établissement. Ce même travail a ensuite été sollicité par d'autres établissements du réseau – tous travaillant avec des familles aux revenus élevés – et postérieurement par des écoles subventionnées par la même congrégation dans des quartiers plus populaires de la ville. Actuellement, ces travaux constituent mon laissez-passer et ma porte d'entrée, car ils m'ont permis de jouir d'une certaine légitimité amenant ces établissements à « avoir confiance » en mes intentions et en l'éventuelle qualité de ce projet de recherche. Tout ceci a eu lieu bien que j'aie pris la décision de me distancier de l'espace social ignacien durant une période de profond questionnement religieux qui a coïncidé avec les années immédiatement antérieures à mon éloignement du Chili lorsque j'ai résidé à Paris, en France.

travaillant ailleurs, ont constitué une riche possibilité de liens à explorer. Comme c'est souvent le cas au Chili, avoir une connaissance commune facilite énormément l'établissement d'une nouvelle relation sociale. Cette question s'est avérée essentielle lorsqu'il s'est agi de demander des rendez-vous pour concrétiser des entretiens ou conversations, ce qui est difficile du fait de la voracité habituelle avec laquelle l'école consomme le temps personnel de tout professionnel qui y exerce (Dubet et Martuccelli, 1996). En d'autres termes, c'est le fait de connaître à quelqu'un au préalable qui a permis qu'une nouvelle personne m'ouvre un espace dans son agenda bien rempli sans savoir auparavant qui j'étais¹. Dans le cas contraire, j'ai recevoir un refus constant à me répondre au téléphone ou aux courriels que pour raisons de politesse je n'ai jamais envoyés plus de trois fois à un même interlocuteur².

Du fait de tout ceci, je me suis positionné sur un terrain où la majeure partie des sujets interviewés se désignent eux-mêmes comme des collègues d'établissements « amis », d'institutions « analogues », dans la mesure où ils indiquent que les valeurs qui guident leur action sont proches. Au départ, et comme cela a été énoncé, il s'agissait d'un groupe se reconnaissant comme relativement proche de la spiritualité jésuite, ou au moins de son positionnement intellectuel, critique et en termes de valeurs dans le contexte catholique national. De sorte que s'est configuré peu à peu cet échantillon d'établissements que l'on pourrait qualifier de « progressistes » – nous définirons avec soin cette acception –, prenant leur distance avec ce qui semble constituer les positions dominantes de la hiérarchie de l'Église chilienne, surtout en matière de sexualité. Il ne s'agit pas là d'une question moindre pour les effets de cette recherche, car cela expose

¹ La preuve de ceci a été la possibilité d'accéder à l'un des établissements scolaires les plus conservateurs de la ville grâce à l'intermédiation du voisin de l'une des personnes interviewées, qui était le directeur d'un autre établissement de la même association (des écoles liées à l'Opus Dei). C'est également le cas de l'accès à un établissement laïque réticent à concéder des entretiens de toute nature grâce à la connaissance dans un séminaire de diffusion universitaire du frère de l'une des professionnelles en charge du programme de sexualité dans cette institution.

² Je dois signaler ici que considérant l'exigence du rythme scolaire, l'intérêt pour participer à cette recherche devait aussi être « attaché » à une sorte de rétribution directe perçue par l'établissement du fait de sa participation. Dans le cas des établissements où j'ai mené les ethnographiques, le bénéfice représentait la remise des résultats d'une enquête de caractérisation familiale, similaire à celles appliquées au début de ma carrière professionnelle et dont l'analyse a largement dépassé ce dont j'avais besoin pour cette thèse. Suivant les paramètres d'une consultation professionnelle, ce produit a été dans ce cas proposé à titre complètement gratuit aux écoles en question. Dans le cas des autres établissements, la rétribution a été la possibilité de recevoir un retour des produits émanant de la thèse (publications, articles), bien qu'en première instance il s'agisse de la satisfaction d'avoir aidé un collègue, parent ou collaborateur, c'est-à-dire la personne ayant sollicité le contact m'ayant amené jusqu'à l'établissement.

ouvertement la nécessité de problématiser plus finement la relation entre modernisation et religion en matière d'éducation sexuelle.

Après les premiers entretiens, cette centralité des écoles catholiques « progressistes » est venue guider ma réflexion et configurer ce que j'appellerai un « groupe de contrôle », pour ne pas abandonner complètement une approche comparative et éviter les principaux biais dus à la fermeture de l'échantillon ou à ma propre relation personnelle avec celui-ci. Ceci dans la mesure où dans les étapes les plus avancées du travail d'entretiens, j'ai pu accéder à des contacts de plus en plus éloignés de mon échantillon de départ : j'ai ainsi pu y ajouter des établissements laïcs privés situés dans le même segment socioéconomique de la ville, de même que quelques écoles plus « conservatrices » qui – selon la typologie proposée par Sebastián Madrid (2013) – appartiennent au groupe des nouveaux « mouvements religieux en éducation » (Schöenstatt, Légionnaires du Christ et Opus Dei)¹.

Madrid (*Op. cit.* pp. 42-43) établit trois catégories d'établissements scolaires d'élite : les établissements *traditionnels catholiques* qui dépendent de congrégations européennes installées de longue date au Chili (la Compagnie de Jésus, la Société du Verbe-Divin, la Société du Sacré-Cœur, la Congrégation de Sainte-Croix, etc.) fondés principalement entre le XIX^{ème} siècle et la première moitié du XX^{ème} siècle, et qui ont eu une grande influence dans la formation des élites jusqu'en 1973 ; ceux des *nouveaux mouvements catholiques* qui sont des écoles appartenant ou fortement influencés par les organisations indiquées plus haut, qui fondent des établissements scolaires en particulier à partir des années 1980 et qui se caractérisent par leur nature conservatrice ; et les établissements *privés non catholiques*, un groupe relativement petit mais hétérogène d'écoles fondées principalement par les colonies britanniques, étatsuniennes ou

¹D'après Madrid (2013, p. 15), le pourcentage des écoles que nous étudions à moins d'1% des effectifs scolaires nationaux. Cependant, dans le cas des hommes, 60% des membres du Parlement, 77% des ministres des finances nationaux et 84% des directeurs généraux des grandes entreprises chiliennes proviennent de ce groupe d'établissements. Il s'agit par conséquent d'un groupe d'institutions jouissant d'une très forte influence dans le pays. L'échantillon final d'établissements comprend 10 établissements traditionnels (3 de revenus moyens-élevés : Instituto Santa María de Ñuñoa, Luis Campino, San Ignacio Alonso Ovalle ; et 7 de revenus élevés : Sagrado Corazón Monjas Inglesas, Sagrados Corazones de Manquehue, San Ignacio El Bosque, Padre Hurtado-Juanita de los Andes, Saint George, Verbo Divino, Villa María Academy), 3 établissements des nouveaux mouvements catholiques (Los Alerces, Monte Tabor y Nazaret, Tabancura) et 3 établissements laïcs (La Girouette, Santiago College, et un autre établissement du secteur haut de Santiago que je ne peux pas identifier ici à la demande du sujet interviewé). Pour plus de détails sur le nombre de sujets interviewés par établissement, ainsi que les autres institutions considérées dans l'analyse, consulter es annexes.

allemandes, établies autour de 1900. Si Madrid, citant Thumala (2007), concède la possibilité que la classe dirigeante du pays ait été également formée dans un petit groupe d'établissements publics, la particularité de ceux-ci – commune aux écoles des trois catégories ci-dessus – est l'existence de processus de sélection scolaire d'une grande exigence. Le premier et le second groupe d'établissements sont ceux qui donnent de plus accès aux organisations privées offrant des programmes d'éducation sexuelle dont la nature sera détaillée au chapitre I.

S'il est certain que dans leur grande majorité ces écoles accueillent des familles appartenant au quintile ayant les revenus les plus élevés de la ville¹, il est toujours nécessaire de mener une lecture fine des autres éléments de positionnement social, pour comprendre comment différentes manières d'embrasser les normes sur la sexualité font de cet espace social un échantillon intérieurement divers et intéressant. Et j'affirme ceci pour en revenir au deuxième élément déjà mentionné : mon identité sexuelle m'a d'une certaine manière réservé une surprise et révélé ce que certains auteurs comme Blidon (2011) décrivent à propos de la nécessité d'en finir avec l'hypothèse selon laquelle la sexualité du chercheur est neutre dans la construction de l'intersubjectivité qui domine les recherches qualitatives².

Pour illustrer ceci, je dois raconter un événement qui bien que semblant anecdotique, a eu de profondes implications méthodologiques. Essayant d'accéder à un établissement traditionnel de filles de la ville – au début de ce travail –, j'ai envoyé à la directrice du service de psychologie de l'école un courriel type où je me présentais et introduisais ma recherche. Le courriel a été « rejeté » à plusieurs reprises, le serveur indiquant que

¹ En décembre 2014, la classification des ménages dans le quintile le plus riche de la population considère des revenus mensuels individuels moyens de 352 744 pesos (environ 500 euros). Le coût mensuel d'inscription par élève dans les établissements étudiés avoisine les 300 000 pesos (environ 428 euros), ce qui signifie que pour le couvrir, les revenus familiaux doivent se situer bien au-delà de la limite indiquée ci-dessus. Néanmoins, notre échantillon compte 3 établissements traditionnels dont les inscriptions avoisinent les 200 000 pesos (260 euros), à des fins de comparaison concernant les groupes socioéconomiques. Il s'agit de toute manière d'établissements qui accueillent le quintile ayant les plus hauts revenus du pays.

² Pour Marianne Blidon (2011), la sexualité étant considérée comme un aspect intime du chercheur, celle-ci est peu présente dans la réflexivité développée par ceux qui mènent des recherches sociales. Dans la pratique, les seules exceptions sont les terrains où la sexualité est l'objet d'étude, où il existe une sorte de mandat de transparence relative au chercheur afin d'assurer la vérité de sa relation avec le problème étudié. Cette norme ouvre de nouvelles possibilités et pose également de nouvelles limites à la recherche. Bien que Blidon mène cette réflexion en ayant pour discipline de base la géographie humaine, il nous semble que son analyse peut s'étendre à la sociologie de la sexualité précisément en lien avec les interactions qui ont lieu dans le travail de terrain.

celui-ci n'avait pas pu être remis à la destinataire. Et bien qu'ayant tenté quelques changements dans l'orthographe du nom, j'ai vérifié que l'adresse de départ était correcte. Ce n'est que lorsque j'ai effacé le terme « sexualité » de l'objet du message qu'il est parvenu à la destinataire. L'institution, il semble, avait un filtre de contenus électroniques puissant. Évidemment, comme je ne connaissais pas au préalable cette psychologue – ni personne qui pourrait établir une intermédiation avec elle – le message n'a pas eu reçu de réponse à la première, deuxième et troisième tentative. J'ai par conséquent abandonné l'idée de compter avec cet établissement dans mon échantillon.

Six mois plus tard, lors d'une activité visant à réunir des fonds pour une organisation homosexuelle catholique, une pastorale à laquelle je participais il y a un certain temps avec mon partenaire, j'ai eu l'opportunité de renouer avec mon penchant pour le chant et de compter parmi les « numéros artistiques » de la soirée (face à l'annulation de l'un des artistes prévus au départ). Après la fin de la présentation, certaines personnes présentes se sont approchées pour me féliciter pour mon entrain – j'aurais préféré qu'elles aient remarqué mon talent –, et j'ai pu entamer un dialogue qui m'a amené à connaître deux membres du personnel de cet établissement qui avait rejeté mon courriel puis omis d'y répondre. Nous nous retrouvions là car elles avaient choisi de soutenir la cause *gay* au sein de l'Église, ce qui se révélera plus tard fondamental pour comprendre le positionnement de valeurs de leur institution face à des sujets polémiques déterminés en matière sexuelle.

Une fois franchie la barrière de l'anonymat, le contact pour accéder à cet établissement était établi et l'entretien a été fixé. Par extension, ceci m'a donné accès à une autre école traditionnelle de filles où je n'avais pas non plus de contact préalable, à un établissement de garçons annexe où je ne connaissais personne, à un prestataire de services en matière d'éducation sexuelle lié à un groupe hautement conservateur, et ainsi successivement à d'autres individus toujours plus éloignés de mon réseau de départ. Évidemment ce n'est pas mon identité sexuelle qui m'a ouvert ces portes, mais elle a généré un intérêt chez des personnes qui se sont avérées essentielles pour élargir cette recherche. Au passage, cette anecdote m'a obligé à reposer une fois de plus ma motivation initiale pour l'étude de l'éducation sexuelle dans les établissements scolaires catholiques. En termes politiques, cela m'a évité d'organiser la réflexion uniquement en fonction de clés de visibilité ou d'invisibilité d'une identité sexuelle déterminée dans cet espace social. Dans

le même temps, cela a corroboré la nécessité d'analyser les résultats de cette recherche en me distançant définitivement d'une distinction manichéenne entre catholicisme et sexualité pour trouver de nouveaux espaces de critique.

Le discours face auquel je me suis trouvé par la suite a démontré qu'aucune des écoles catholiques observées ne se considère comme dissidente de l'Église, même si elles soutiennent une posture différente de son discours hégémonique en matière sexuelle ou de morale sociale. Comme cette anecdote l'illustre parfaitement, ce n'est qu'en sortant de l'espace purement institutionnel, pour circuler à la frontière entre le formel et l'informel, entre ce que l'on considère normal et hors norme, que cette possibilité de variation apparaît : comme j'ai dû supprimer le terme « sexualité » pour qu'un courriel puisse entrer dans une boîte de réception, j'ai dû interpréter une chanson sexualisée de Miguel Bosé pour sortir de l'anonymat et être considéré comme un sujet recevable au sein de ce même espace social qui m'avait rejeté au départ.

Des définitions de progressiste, conservateur et élite associées à l'objet d'étude

Certainement, l'une des difficultés les plus importantes que j'ai rencontrées dans le développement de cette recherche a consisté à générer certaines étiquettes permettant de créer des groupes comparables dans le cadre de mon objet d'étude. L'échantillon d'établissements scolaires analysé ici ne correspond pas à un réseau formel, et ne se définit pas non plus comme un regroupement. Il existe dans la mesure où chacune des institutions analysées fait partie de l'imaginaire ou de la cartographie sociale d'une autre de celles qui sont traitées ici, et nous n'avons aucune preuve de ce qu'elles se considèrent comme un réseau en dehors d'elles-mêmes¹. Par conséquent, et comme cela

¹ Dans leur travail sur la stratification sociale au Chili, Espinoza, Barozet et Méndez (2013, p. 189) affirment que la structure sociale du pays ces dernières années – fruit de l'établissement d'une organisation économique néolibérale et du recul des politiques publiques de protection sociale – se caractérise par « [la perte] d'une partie de sa fluidité, avec le resserrement des canaux de mobilité [sociale] en canaux de faible distance – qui permettraient dépasser la pauvreté et l'accès à la classe moyenne aisée – alors que la hiérarchie générale n'a pas changé. Ceci montre le défi auquel font face les politiques publiques qui privilégient l'insertion sur le marché du travail comme voie de mobilité sociale pour les plus pauvres. De manière similaire ceci marque aussi *les limites de l'accès à l'éducation comme ressource pour l'accès à la classe moyenne haute* » (l'italique est de moi, (traduction libre, texte original en espagnol). Les caractéristiques du système éducatif national, comme nous le verrons dans les pages suivantes, enferme les groupes sociaux autour des institutions. Pour le cas

se passe avec beaucoup d'autres phénomènes sociaux, on constate ici l'importance des représentations pour organiser l'espace social. Deux questions qui doivent être problématisées apparaissent : d'une part, la notion de « progressiste vs. conservateur » utilisée pour comprendre le discours de valeurs d'un établissement, et d'autre part, le concept d'« élite » qui délimite la situation des écoles dans les coordonnées de la stratification sociale.

Dans le premier cas, on pourrait offrir une définition sémantique de « progressiste » évoquant « une personne ou une collectivité avec des idées d'avant-garde et l'attitude que cela implique »¹ ou « la notion idéologique liée au libéralisme ou aux tendances socialisatrices ou innovantes dans la vie sociale »². Ainsi présentée, cette approche ne pourrait pas être plus éloignée de ce qui définit un établissement scolaire catholique privé qui dans son discours moral se méfie largement de toute tendance qui modifierait la vision religieuse du monde ; cependant, il faut considérer aussi certaines distinctions institutionnelles qui pourrait influencer sur cela. Comme le commentent Arcq et Sägesser (2011), dépendre d'un l'évêché, d'une congrégation, ou d'un mouvement laïc peut être une question fondamentale au moment de définir son discours sur diverses matières, ce qui peut influencer sur le degré d'« ouverture » qu'une école détermine pour elle-même.

Néanmoins, la définition de « progressiste » naît ici dans un contexte d'auto-positionnement institutionnel en opposition à une autre entité considérée comme « conservatrice ». La distinction obéit donc à une question plutôt liée à l'usage de la langue courante : dans ce processus d'auto-nomination, on retrouve les synonymes « être plus ouvert que », « ne pas être aussi conservateur que », « être plus traditionnel que », « être plus attaché à » qui apparaissent parfois dans les entretiens, en l'absence d'un terme unique qui pourrait être utilisé pour toutes les institutions³. Ce phénomène

que mentionnent les auteurs, ceci correspond à la possibilité réelle qu'ont les groupes moyens d'accéder à l'éducation privée dont les frais de scolarité marquent une barrière de revenus difficile à franchir.

¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2015, traduction propre.

² Définition du Diccionario Enciclopédico Larousse (2009), traduction propre. Rodrigo Borja (*Enciclopedia de la política.org*) signale qu'aucune définition du progressisme n'est en réalité quelque chose de précis, et le même phénomène est associé à son antonyme, le conservatisme.

³ Véronique Margron (2008) propose comme explication de la chute de l'adhésion catholique en Occident la distanciation de la hiérarchie institutionnelle avec la pratique réelle des fidèles. Elle signale qu'il n'est pas nécessaire de penser la distinction progressiste ou conservateur du discours ecclésial dans la mesure où la pratique sociale se produit avec une faible attention portée à ce débat. Les changements sociaux obéissent à des facteurs qui sont bien au-delà de ce que le clergé peut établir. Pour Margron, c'est plutôt la distinction entre autonomie et hétéronomie qu'il convient d'examiner. Malgré cela nous conservons la

est tel que la différenciation formelle entre les établissements laïcs et les établissements catholiques – selon qu'ils dépendent ou non de l'Église locale, d'une congrégation ou d'un mouvement catholique – incorpore aussi les étiquettes progressiste et conservateur pour le positionnement institutionnel. Il peut alors exister, pour différentes raisons, des établissements laïcs conservateurs¹.

Dans le second cas, comme le signale Omar Aguilar (2011, p.203), il est toujours difficile d'utiliser le terme élite dans la recherche sociologique, du fait de la controverse qu'entraînerait l'usage d'un concept à propos duquel il n'existe pas de consensus chez les spécialistes. Même s'il existe un consensus reconnaissant que par élite, « on fait référence à de petits groupes situés au plus haut de la société, métaphoriquement parlant », pour Aguilar cette définition devrait considérer non seulement la question des privilèges, mais aussi la manière dont ceux-ci varient en fonction de la modification de la production de richesse et du pouvoir politique. Dans ce sens, nous parlons à nouveau d'une question plus positionnelle qu'esthétique. D'une certaine manière, on appartient à l'élite selon si les autres observent que l'on appartient ou non à ce sommet social, lequel ne dépend pas seulement de facteurs objectifs mais aussi de diverses représentations qui circulent socialement². La centralité de l'observateur est à nouveau récupérée pour définir l'objet d'étude³.

notion de progressiste ou conservateur en considérant que celle-ci fonctionne comme une étiquette commune mobilisée par les individus en référence aux possibilités qu'apporte, selon leur interprétation, l'institution pour se développer.

¹ C'est ainsi le cas de l'un des établissements laïcs faisant partie de l'échantillon qui signale que, grâce à son succès scolaire, au cours des dernières années on constate qu'un nombre croissant de familles catholiques de mouvements conservateurs inscrivent leurs enfants, bien que le projet éducatif ne soit pas confessionnel. Néanmoins, la présence renforcée de ces familles a eu un impact sur certains domaines de formation – comme l'éducation sexuelle –, réduisant le « degré de liberté » qu'avait cet établissement pour se référer à des thèmes donnés.

² À ce propos, la centralité de l'observateur se reflète bien dans deux ouvrages récemment publiés au Chili ayant connu un certain succès : « Siútico. Arribismo, abajismo y vida social en Chile » (2011) d'Oscar Contardo ; et « Cuicoterapia » (2015) de Josefina Reutter. Dans les deux cas, il s'agit, sous forme de chroniques, de différents éléments qui permettent à ceux qui ne font pas partie de ce cercle social d'élite de reconnaître les manières de parler, se comporter ou consommer qui distinguent les groupes de capital socioculturel et économique supérieur. Il s'agit à grands traits de textes formulés dans une logique propre à la sociologie de la distinction.

³ Pour tout effet, la situation géographique des établissements observés dans un lieu déterminé de la ville – le secteur est, communément appelé quartier haut de la ville – revêt une certaine importance, car c'est dans ce lieu que se concentre la majeure partie des ménages de hauts revenus dans la capitale. Pour Sabatini et Brain (2008), dans une ville comme Santiago du Chili la question de la ségrégation spatiale par revenus devrait être nuancée par le fait que la situation géographique dans un certain quartier détermine une position sociale pour le reste des habitants de la ville, mais aussi de l'environnement proche. En outre, comme le signalent les auteurs, il faut se pencher sur un autre élément complémentaire au précédent : les dénommés « cônes de hauts revenus » omniprésents dans les grandes villes latino-américaines – et à Santiago de surcroît – se caractérisent aussi par une forte variabilité en termes de

Cette question positionnelle est par conséquent centrale, surtout lorsque la reproduction d'une catégorie échappe à ses modes de production, particulièrement si l'on considère que pour beaucoup d'individus en dehors de cet espace social, presque tous les établissements observés entreraient dans une catégorie unique : ils sont tous également « traditionnels » ou tous également « *cuicos* »¹, non seulement de par leur ancienneté, mais aussi par leur importance dans une cartographie sociale spécifique et leur capacité à configurer autour d'eux une communauté avec un caractère déterminé, capable d'influencer le reste de la société.

L'école comme espace social : la double sélection et l'homogénéité qui en découle

Enfin, une dernière question à prendre en compte pour se positionner dans le terrain d'étude est celle de la sélection scolaire, l'une des caractéristiques les plus distinctives du système éducatif chilien et qui nous permet de l'observer non seulement en tant qu'institution mais aussi comme un espace social. Bien qu'elle traverse la généralité des établissements scolaires nationaux, elle est peut-être encore plus marquée dans le cas des écoles étudiées ici².

revenus des ménages. En termes plus simples, le quartier haut est le lieu « où vivent les riches », mais c'est aussi le lieu où vivent différents types de riches ; en comparaison le reste de la ville tendrait à être de manière homogène « pauvre », ou « classe moyenne ». C'est peut-être pour cette raison que les distinctions sociales qui peuvent opérer entre les familles qui font partie de cette étude, les quartiers où elles habitent ou les lieux où se situent leurs écoles peuvent être beaucoup plus complexes que celles attendues. C'est également pourquoi le terme élite ne sera pas utilisé comme une forme d'auto-détermination mais marginalement : il existe toujours la possibilité qu'un autre soit « plus élite ».

¹ *Cuico(a)* : au Chili, dénomination argotique pour se référer aux personnes aisées. Il s'agit d'un substantif (*el cuico*) mais il peut être utilisé en tant qu'adjectif qualificatif en référence aux activités que la personne réalise, aux objets qu'elle porte ou aux lieux qu'elle fréquente (*la fiesta cuica, el auto cuico, el colegio cuico*). *Cuico* est une catégorie subjective, qui dépend de la position de l'observateur dans la hiérarchie sociale.

² À ce propos, il est important de signaler qu'à partir de l'année 1981, le système éducatif chilien est organisé administrativement autour de trois segments bien différenciés entre eux : en premier lieu, les établissements publics administrés par les municipalités locales ; en second lieu, les écoles dites « particulières » subventionnées qui, dépendant de investisseurs privés, reçoivent un apport financier étatique proportionnel à la quantité d'élèves inscrits en plus de pouvoir recevoir un co-paiement des familles qui y inscrivent leurs enfants ; et en troisième lieu, les établissements privés qui, ne recevant aucun financement étatique, fonctionnent presque exclusivement à partir de l'apport réalisé par les familles à travers des frais de scolarité mensuels. La distribution des inscriptions entre les trois segments est inégale : 37,8% pour le premier, 54,6% pour le second, et 7,6% pour le dernier (source : <http://centroestudios.mineduc.cl>. « Variación de matrícula y tasas de permanencia por sector », juillet 2015). Dans les établissements particuliers subventionnés et privés, il existe des pratiques de sélection des élèves, lesquelles se fondent principalement sur les résultats scolaires mais sont aussi, sans que cela soit ouvertement déclaré, liées à la capacité de paiement d'un ménage déterminé.

Des auteurs comme Contreras, Sepúlveda et Bustos (2010), Puga (2011), Espinoza, Barozet et Méndez (2013) soutiennent que dans le cas du Chili, la segmentation des élèves par critères socioéconomiques entraîne, à leur avis, un résultat désastreux : la génération et la reproduction de ghettos éducatifs qui annulent toute possibilité de mobilité sociale dans la société chilienne¹. En outre, dans le cas des établissements catholiques étudiés ici, la sélection scolaire est habituellement accompagnée d'exigences concernant une configuration familiale déterminée², la présentation de lettres de recommandation rédigées par des personnes validées par l'institution ou le paiement de frais d'incorporation élevés, ce qui en apparence fait plus que justifier les accusations d'élitisme dont font l'objet ces écoles (Madrid, 2013). Le ghetto, comme métaphore de l'enfermement, ne se limiterait pas uniquement à un contexte de pauvreté et de vulnérabilité.

En outre, nous souhaitons quitter cet angle d'observation pour nous intéresser plutôt à un autre impact de la sélection scolaire au niveau opérationnel : l'idée que l'école est aussi choisie par les parents qui demandent à y inscrire leurs enfants. L'asymétrie d'information propre au marché scolaire chilien fait que, du point de vue de la demande, il y a une grande diversité de motivations ou préférences, où les quintiles aux revenus les plus élevés privilégient habituellement les résultats des épreuves normalisées à d'autres variables comme la distance foyer-école, ou la disponibilité de réseaux sociaux dans un établissement donné (Contreras, Hojmann, Hunneus et Landerretche, 2011). En poussant l'argument à l'extrême, nous pouvons affirmer que l'école ne pourra jamais

¹ Les résultats disparates obtenus dans les épreuves normalisées du système éducatif chilien et leur incohérence avec le discours méritocratique qui régit la politique publique en la matière le démontreraient : selon l'endroit où ils sont inscrits, tous les élèves ne font pas face aux épreuves de compétences et de sélection universitaire avec des conditions égales, car c'est la sélection à l'entrée sur la base du capital culturel – et économique de surcroît – des familles qui explique dans une large mesure la différence de réussite. Les travaux de Pierre Bourdieu et Claude Passeron (2006) autour de la théorie de la reproduction problématisent précisément ce préconception, en assurant que la structure même des programmes soit construite à partir de l'exercice du pouvoir des classes dominantes, qui d'une certaine manière fixent selon leurs propres expériences la structure des programmes et par conséquent les possibilités concrètes de réussite pour tous les acteurs du système. Dans ce cas, la reproduction est accentuée par l'absence de rencontre entre classes sociales dans l'espace scolaire.

² Nous verrons plus loin comme ce critère de sélection tend à être modifié en raison des changements sociaux et culturels qui opèrent dans la société chilienne, apportant un élément de distinction clé pour les établissements « progressistes » : ils reçoivent désormais les enfants de couples séparés et remariés, de parents divorcés ou en concubinage, et même de familles non catholiques.

connaître objectivement la totalité des principes qui amènent une famille à présenter une demande d'inscription¹.

María Teresa Rojas et Alejandra Falabella (2013), ainsi que Carrasco, Falabella et Mendoza (2015), illustrent bien la manière dont ce choix constitue à la fois une stratégie de différenciation au sein d'un groupe social déterminé². Pour les deux premières, il est clair au Chili que « lorsque le capital culturel est important, les familles mettent en jeu des facteurs scolaires, de statut et de tradition » (*Op. cit.* p. 33). En incorporant ce point de vue, nous vérifions que dans le cas de l'éducation privée, la sélection serait bidirectionnelle. Comme la question de la préservation du prestige et la discrimination sont des contenus quelque peu problématiques pour le discours des établissements catholiques, c'est la notion d'importance du projet éducatif et le facteur de distinction que celui-ci implique par rapport à des institutions proches (en termes de situation géographique, frais de scolarité, etc.) qui prévalent souvent. La notion de « valeurs » acquiert alors une importance capitale. Nous reprenons ici le terme le plus utilisé par les écoles étudiées elles-mêmes pour désigner ce qui caractérise leur approche et leur projet éducatif et nous permet d'une certaine manière de vérifier un principe de différenciation spécifique qui contribue à ce que nous avons appelé le repli sur soi institutionnel³. De ce

¹ À ce propos, Van Zanten (2015) décrit en détails ce qu'elle appelle des « tensions axiologiques ». D'une part, le choix de l'école, à la différence d'autres choix, engage les sujets pour une longue période, car il est difficilement réversible à court terme. D'autre part, il exprime très souvent des objectifs contradictoire en individu et société (cherche le meilleur environnement pour le développement personnel, vouloir une société plus juste). Enfin, sa complexité augmente encore lorsque l'on constate que la sélection scolaire opère sur des limitations et opportunités données par la géographie, la culture institutionnelle et les ressources financières. Dans ce contexte, les iniquités apparaissent pour Van Zanten parce que les familles disposant d'un capital socioéconomique et culturel plus important ont de meilleures chances d'affronter ces complexités dans le processus de sélection.

² Pour Rojas et Falabella, « les classes émergentes n'ont pas construit de discours politique autour du système ou de l'État et prennent généralement leurs distances par rapport à toute réflexion qui suppose sortir de leur trajectoire individuelle et de la valeur de l'effort personnel » (*Op. cit.* p. 28), raison pour laquelle « les classe moyennes, dans la mesure où elles constituent des groupes sans patrimoine matériel reçu en héritage, déposent dans l'éducation la responsabilité de se former et de construire un statut et prestige social qui leur permettent d'accéder à des meilleures conditions de vie. Choisir une école est, par conséquent, une décision stratégique, qui nécessite planification et rationalité » (*Op. cit.* p. 29). Ce type d'explication coïncide avec les arguments présentés par Zoïa (2009, p164) à propos des choix des parents, choix qui sont ambigües par rapport à la ségrégation scolaire : « l'idéalisation de la mixité sociale et la réalité de la mixité, deux normes sociales, plutôt que intérêt personnel et intérêt général, entrent en tension : celle du bon parent, qui souhaite les meilleures conditions de scolarisation pour son enfant, et celle du bon citoyen, promoteur d'égalité et de mixité sociale ». Ceci contraste peut-être avec ce que présentent Carrasco, Falabella et Mendoza, qui rendent compte du fait que pour les secteurs populaires, par exemple, ce sont la distance entre école et foyer, la discipline scolaire et la proximité de l'établissement avec le lieu de travail des parents qui sont privilégiés par rapport à des questions d'idéologie ou de valeurs.

³ L'importance des valeurs au détriment d'autres aspects de l'enseignement scolaire est reprise par Bourdieu (2012a) lorsqu'il analyse la reproduction de certaines structures sociales à travers l'école.

point de vue, Sandoval (2007, p. 98) définit les valeurs comme « des référents, cadres ou abstractions qui orientent le comportement humain vers la transformation sociale et la réalisation de la personne. Ce sont des guides qui donnent une orientation déterminée à la conduite et à la vie de chaque individu et chaque groupe social ». Dans notre cas, la distance avec le discours hégémonique de la hiérarchie ecclésiale autour de la sexualité humaine est un exemple privilégié du type d'éléments qui en définitive distinguent les établissements « progressistes » des « conservateurs ». Pour cette même raison, toute modification de la manière dont sont exprimées ces valeurs requiert une attention particulière. Très souvent la question de « l'opinion de l'école » face à un sujet controversé en matière de sexualité s'est révélée être un point difficile à résoudre car il fait appel à une supposée unité famille-école-Église inexistante dans le contexte de sujets avec des opinions diverses.

Pour en revenir à la sélection, lorsque l'établissement choisit un élève, il le fait sur la base de ses résultats scolaires, mais dans notre cas d'étude, d'autres critères de priorisation opèrent aussi, comme le fait que le père et la mère de l'élève soient des anciens élèves ou qu'un frère ou une sœur soit déjà inscrit dans l'établissement. L'orientation vers la famille et la sélection liée aux valeurs du projet éducatif finissent par créer des espaces sociaux homogènes et relativement étroits, où se vérifie une sorte de « diversité non diverse » (Madrid, 2013). C'est pour cette raison que, nous le répétons, l'école se rapproche plus pour nous d'un espace social (rencontre d'individus et de familles, délimitation d'un sens d'appartenance et d'identité) que d'une institution au sens classique du terme. Dans cette perspective, l'expérience des individus en son sein recouvre une nouvelle valeur.

Le choix d'une approche qualitative et l'importance donnée à la parole

Le processus de construction du travail de terrain, de même que la particularité de l'objet étudié – l'éducation sexuelle dans des établissements scolaires catholiques

Examinant le cas de deux établissements sélectifs au Japon et en France, l'auteur conclut que les élites tendent à perpétuer les notions d'excellence, d'exigence, de contrôle de soi et d'engagement politique pour le changement social d'une manière ambivalente (un proposition de progrès universel qui ne peut être accompli que par un groupe) de sorte qu'elles peuvent difficilement remettre en question leur position privilégiée.

d'élite –, ont peu à peu mis en lumière la pertinence de l'adoption d'une approche qualitative pour l'obtention d'information, et qui s'oriente vers ce que la littérature définit comme une approche ethnographique. En premier lieu, parce que du point de vue légal il n'existe aucun programme scolaire unique en la matière, et par conséquent ni les agissements ni les déclarations des personnes impliquées dans ces processus ne sont uniformes. En second lieu, parce que comme l'ont suggéré Dubet et Martuccelli dans *La sociologie de l'expérience scolaire* (1996), la coexistence du programme formel et du programme informel n'est pas nécessairement étrangère à la transmission de contenus sur la sexualité et l'affectivité, l'observation des logiques de distinction qui opèrent entre ces deux composantes étant ainsi pertinente.

L'intérêt ultime de cette recherche est de comprendre l'éducation sexuelle et affective comme un système de contenus, pratiques et discours qui influencent la construction de l'individu contemporain, à propos duquel les sujets peuvent rendre compte de l'existence de structures, mais aussi de possibilités d'agencement de celles-ci dans l'espace sociale où ils sont situés. La compréhension de ce phénomène à partir de ce qui se passe dans les écoles permet d'appréhender non seulement la manière dont une politique publique est déployée, mais aussi comment un espace social déterminé relativement replié sur lui-même offre des conditions particulières pour que les individus réinterprètent le sens des normes qui émanent de cette politique¹. Et c'est précisément ce dernier point qui permet également de supposer ce qui survient à l'échelle individuelle, dans la mesure où au sein des institutions que nous observons, l'individu et sa cohérence personnelle acquièrent un rôle central dans l'éducation sexuelle.

La réflexivité des acteurs sur le processus qu'ils doivent mener rend par conséquent compte de ce processus de construction individuelle, même si nous arrivons indirectement à celui-ci. Nous nous appuyons ici particulièrement sur l'un des sens de la

¹ À ce propos, Canales (2013) signale que l'analyse sociologique du discours devrait chercher à dépasser une distinction opérationnelle entre ce qu'il appelle les sociologies compréhensives – celles qui essaient de comprendre les sujets en société – et les sociologies sémiotiques du texte – celles qui veulent expliquer comment la compréhension d'un texte est générée – dans la mesure où toutes deux peuvent converger puisqu'« il n'y a pas de sémiologie du texte qui n'arrive à la sociologie, de même qu'il n'y a pas de recherche sociale sur le sens qui ne passe nécessairement par la sémiologie des textes ou discours à partir desquels celui-ci se forme et se nourrit » (p. 174). Dans l'analyse des discours, il est important de comprendre les relations entre la parole individuelle et la parole en groupe, d'affiner l'écoute pour rendre compte de la manière dont la subjectivité n'est pas unitaire, comme on le suppose de manière erronée – et reconnaître ainsi les différents registres qui coexistent chez un interlocuteur –, ainsi que de tenir compte des conditions historiques et de classe qui forment le contexte de tout discours.

notion d'*expérience* en tant que matière de l'analyse sociologique¹. Notre point de départ est la conviction que les acteurs peuvent rendre compte en permanence aussi bien des caractéristiques du système que de leur propre individualité à travers les différents niveaux qu'ils identifient dans celui-ci. Ceci ne signifie en rien une limitation de l'étude à une approche purement descriptive, et offre au contraire la possibilité de mettre au jour les paradoxes qui subsistent dans la structure sociale à travers la production et reproduction de normes que les sujets peuvent décrire depuis leur propre position en tant qu'acteurs, spécialement sur un terrain comme celui-ci, où l'on insiste sur la cohérence personnelle comme étant un élément fondamental du projet éducatif.

C'est pourquoi l'*analyse du discours* sera un outil privilégié – mais pas unique – pour aborder la compréhension de cette expérience des individus. À ce propos, Araujo (2009) met en garde contre l'inadéquation de la séparation de la production et la reproduction des règles sociales lorsque l'on analyse un phénomène social. Le processus reproductif peut être à la fois un mode de production qui va rendre compte de la transmutation normative. Par exemple, dans le processus de prise de distance par rapport à l'ordre ecclésiastique perçu comme dominant mais peu adapté à la réalité actuelle, certains établissements scolaires catholiques vont modifier leurs postures quant à l'élément devant être au centre de la sexualité (la prise de décision, et non plus le comportement). Dans le même temps, au sein des établissements les acteurs présents prennent leurs distances avec ces « nouvelles » normes institutionnelles selon leur rôle propre et ce qu'ils considèrent comme essentiel pour exercer leur fonction propre. Aucun discours ni aucune norme sur la sexualité n'est alors finalement dominant *per se* ; son apparente hégémonie dans cet espace social dépend de nombreux facteurs qui exigent une lecture plus fine des différents discours qui s'y tiennent.

¹ Pour cela nous prenons la définition proposée par François Dubet dans *La sociologie de l'expérience*, synthétisée de manière pertinente par Martuccelli et De Singly (2010, p. 74) : « tout individu est soumis à une épreuve permanente, à ce que François Dubet désigne sous le terme d'expérience, caractérisée par l'effort que l'acteur fait pour combiner et articuler trois grandes logiques d'action (intégration, subjectivation, stratégie). À la suite de la dissociation systémique des principes d'action d'une société, il revient aux individus de se doter d'une unité personnelle. L'individu doit à la fois appartenir à une communauté (intégration), défendre ses intérêts sur tel ou tel marché (stratégie) et développer une activité critique (subjectivation). (...) Cette perspective repose sur deux postulats. Le premier est historique – la dissociation des principes d'action au sein de société contemporaine ; le second, anthropologique – l'idée que l'individu est constamment contraint d'articuler des logiques d'action disjointes pour se doter d'une expérience unitaire ».

Dans un autre ordre d'arguments, la centralité donnée à la parole comme manière d'approcher l'objet de la recherche est justifiée par la critique que fait Joan Scott (2014) de l'impératif de la *preuve de l'expérience* qui serait derrière une bonne partie de la construction de la connaissance dans les sciences sociales. Mettre l'accent sur les aspects purement positifs que fait apparaître le terrain tendrait à limiter le potentiel réflexif qui se construit à partir des représentations de la réalité qu'ont les sujets. D'après Scott nous pourrions en permanence suspecter que ce qui est relaté par quelqu'un ne correspond pas nécessairement à ce qui se passe « réellement », ce qui se pratique « réellement », sans saisir que la description de la réalité est porteuse de distinctions qui produisent aussi l'expérience vécue. Pour reprendre la position de Dubet (2010), c'est pour cette raison qu'il est intéressant de comprendre la manière dont les sujets interprètent leur réalité et se positionnent dans celle-ci, car cette interprétation a évidemment des conséquences sur la manière dont l'on agit ensuite. Comme nous le verrons dans les pages suivantes, les acteurs peuvent parler de sexualité sans nécessairement parler de leur propre sexualité, même lorsque la plupart du temps ils insistent sur le fait que celle-ci est un aspect indissociable de la totalité de l'expérience humaine et par conséquent quelque chose qui – bien que cela ne soit pas dit explicitement – est exprimé à cet instant précis dans le discours du locuteur.

L'importance assignée à la parole est alors fondamentale, puisque dans aucune circonstance je ne constitue un membre *naturel* de l'organisation observée, et une distance existe entre mes observations et la réalité quotidienne de l'institution, laquelle connaît depuis le départ ma qualité de chercheur¹. Revenant à ce principe, nous avons par conséquent considéré pour le choix des techniques une partie du répertoire propre aux études ethnographiques qui privilégient la narration : l'entretien personnalisé et l'entretien de groupe. En parallèle et afin de mieux délimiter l'analyse de cette information, nous avons utilisé la révision de documents et l'observation participante².

¹ On en retrouve un exemple clair dans le fait que, à plusieurs reprises, durant certaines observations participantes les acteurs me « rappelaient » sympathiquement ma qualité de chercheur à l'occasion d'une plaisanterie sexiste de l'un d'entre eux. Les instructions étaient claires : « note ça dans ton carnet », ou encore « fais attention à ce que tu dis, Pablo va le noter ». L'important ici n'était pas seulement la blague, mais aussi la réflexivité présente chez l'auteur de la plaisanterie et la manière dont celui-ci me positionnait dans une interaction quelle qu'elle soit.

² Dans les cas où une approche distincte a été utilisée – comme l'application d'une enquête standardisée auto-administrée qui a servi de « monnaie d'échange » pour entrer dans certains établissements –, l'accent a été mis en premier lieu sur la réflexivité des acteurs dans la construction et l'interprétation des résultats, et en second lieu sur la quantification des opinions des parents sur des sujets déterminés.

En effet, il est apparu clairement dans un premier temps que le positionnement « moral » des sujets (la façon de se décrire comme progressistes ou conservateurs) était l'une des caractéristiques les plus frappantes des entretiens, ce qui exigeait de savoir quel était le cadre normatif à partir duquel était établie la distinction.

Comme nous le verrons plus loin, cela a eu des conséquences importantes sur la manière le manuscrit a fini par être organisé, car c'est à partir de cette opération – mettre en perspective positions personnelles et prescriptions institutionnelle sur le sexe et l'affectivité, toujours en pensant à l'engagement de retour de résultats souscrit auprès des écoles participantes – que j'ai choisi les points qui orientent ma réflexion. Comme l'indique Bajtin (2013), le travail en sciences humaines porte sur l'élaboration d'un « discours sur le discours, d'un texte sur le texte » (*Op. cit.* p. 291), où en outre « l'attitude envers les énoncés des autres ne peut être séparée de l'attitude vers l'objet et l'attitude vers le locuteur-même » (*Op. cit.* p. 311). C'est ainsi qu'aussi bien ma propre biographie que mon positionnement envers les autres dans le travail de terrain ont délimité les grandes interrogations auxquelles je me suis confronté dans l'analyse¹.

Néanmoins, l'entretien personnalisé a sans conteste été la meilleure approche d'entrée dans chaque institution et celle qui a permis la collecte la plus fructueuse de points de vue différents. Il a constitué l'occasion d'une présentation aussi bien personnelle – les objectifs de mon travail de recherche y étaient explicitement exposés – qu'institutionnelle – un représentant de l'établissement y expliquait ce que celui-ci faisait pour contribuer à l'éducation sexuelle de ses élèves. Et ceci indépendamment du fait que dans le dialogue alors établi les sujets des entretiens aient aussi parfois parlé « à titre

¹ Ceci implique, concrètement, que des sujets déterminés apparus dans les entretiens n'ont peut-être pas toujours été sélectionnés pour faire partie de cette thèse, soit parce que je ne disposais pas de faits de manière transversale (par exemple, les relations entre les genres au sein d'un même établissement) ou parce qu'ils constituaient des éléments secondaires par rapport à la proposition finale de diffusion (carrières professionnelles des interviewés, certaines composantes de l'organisation administrative scolaire). Ceci n'implique pas leur rejet complet (ils me permettent de fait de reconnaître certaines limites de la recherche), mais signifie simplement une mise sous silence temporaire de ces catégories au sein de la proposition conceptuelle que j'élabore dans les pages suivantes.

Je reprends aussi ici la proposition de De Stéfano, Puche et Pichardo (2015, p. 58), qui estiment que « faire de la recherche sur la diversité sexuelle, familiale et les identités de genre dans les centres scolaires implique, dans le contexte actuel, de devenir les dépositaires d'outils théoriques et d'orientations pratiques fondés sur la preuve qui ne sont pas largement connus, même dans la communauté éducative. C'est pourquoi, en diffusant les résultats, nous nous situons automatiquement comme des conseillers informels des personnes qui nous écoutent, et nous devons y être préparés ». Dans mon cas, j'ajouterais aux sujets signalés par les auteurs l'éducation sexuelle et affective. Mon analyse a été à tout moment traversée par cette nécessité auto-imposée de répondre à cette question éthique.

personnel », me permettant d'avancer de plus dans la compréhension des processus d'individuation qui entourent l'expérience consistant à éduquer à la sexualité. Ainsi le corpus final d'entretien a regroupé 52 adultes incluant 40 informateurs clés dans des institutions éducatives (enseignants, psychologues, conseillers d'orientation, administrateurs) et 12 dans d'autres organisations annexes (Ministère de l'Éducation et organisations privées qui proposent des programmes d'éducation sexuelle)¹.

Dans le cas des établissements scolaires, tous les entretiens ont été menés selon une même grille abordant des questions relatives au comportement professionnel, à l'élaboration et au déploiement des programmes d'éducation sexuelle de l'institution, à l'opinion sur les meilleures stratégies à suivre pour le traitement de situations hors norme, entre autres sujets. Cette grille a subi des variations pour s'adapter aux cas où les sujets interrogés étaient des professionnels des organismes fournisseurs de programmes d'éducation sexuelle. Du fait de leur qualité de personnes externes aux établissements, nous avons alors privilégié leur observation du système éducatif en général et des dynamiques d'accès et de négociation avec les écoles et les acteurs des communautés éducatives². Nous avons aussi introduit de légères variations à la grille pour nous entretenir avec des professionnels d'établissements d'enseignement laïcs qui ont fait office de « groupe de contrôle »³. Les entretiens personnels ont apporté un grand nombre de distinctions plus fines concernant les normes, acteurs et actions, tout en fournissant à la fois une multitude d'anecdotes qui ont servi à illustrer les paradoxes observés concernant l'expression de la sexualité et l'éducation sexuelle, ou sur les éléments qui devraient être pris en compte pour comprendre l'affectivité en lien avec la sexualité.

¹ La plupart du temps la situation incluait uniquement la présence du sujet de l'entretien et de l'interrogateur, mais dans certains cas (à 6 reprises) deux personnes interrogées ont cependant été présentes dans la même salle, à chaque fois que l'organisation ou le sujet avait décidé qu'il était plus approprié de discuter avec une équipe ou un collègue de travail pouvant apporter plus d'information. Chaque entretien a été réalisé en une seule fois, avec une durée moyenne d'une heure et quinze minutes ; néanmoins dans certains cas il a été nécessaire d'organiser une seconde rencontre pour compléter les conversations qui pour différents motifs étaient plus longues.

² Voir questionnaires en Annexe.

³ L'introduction de 3 établissements scolaires laïcs (privés et d'élite) obéit à la nécessité d'élargir le point de vue et d'introduire des alternatives à l'anthropologie dominante qui sous-tend l'éducation catholique, que celle-ci soit « progressiste » ou « conservatrice ». Si cette décision ne constitue pas l'adoption d'une conception expérimentale de la recherche, j'utilise l'expression « groupe de contrôle » précisément de par mon intérêt pour l'« isolation » d'une variable comme la question de la confessionnalité du projet éducatif. La même étiquette pourrait s'appliquer aux trois établissements traditionnels dont les frais de scolarité sont inférieurs à la moyenne des autres institutions (même si dans tous les cas nous parlons de groupes aux revenus élevés).

Dans le cas des entretiens de groupe, nous avons en revanche privilégié le discours collectif autour des normes qui entourent l'éducation sexuelle. En d'autres termes, l'objectif de cette technique était d'aborder la réflexivité d'acteurs importants (cette fois les élèves « dépositaires » de l'éducation sexuelle) après avoir collecté l'information suffisante pour décrire les principes qui organisent l'éducation sexuelle dans les établissements observés. Ils correspondent, si l'on peut dire, à des observations de second ordre. À la différence du cas précédent, et de par les limitations qu'impose l'organisation même des groupes¹, nous avons choisi deux établissements (l'un traditionnel, l'autre appartenant aux nouveaux mouvements catholiques) où la technique a été appliquée avec des groupes d'adolescents de 16 à 18 ans, rassemblant un total de 23 participants. Enfin, les observations participantes ont consisté à assister à des activités de formation à la sexualité (tables rondes pour les parents, cours pour les élèves) ainsi qu'à des instances de vie scolaire (travaux volontaires, débats scolaires) dans le but de décrire la mise en scène de différentes pratiques institutionnelles qui auraient un impact sur la manière dont sont reproduites les normes sur la sexualité – spécialement adolescente – en dehors du cadre même des programmes d'éducation sexuelle, toujours en raison des facilités et autorisations que m'ont accordées les organisateurs, ce qui a finalement déterminé le nombre total d'instances observées. Ces observations ont été menées presque exclusivement dans trois institutions de l'échantillon, malgré quelques exceptions ponctuelles².

En parallèle, et comme nous l'avons indiqué plus haut, l'approche ethnographique a inclus de plus ce que nous pourrions qualifier de technique intermédiaire entre l'entretien de groupe et l'observation participante. Nous avons ainsi proposé à des établissements scolaires de mettre au point une enquête de caractérisation familiale qui,

¹ Ces limitations sont surtout liées au temps des élèves et à la difficulté de compter avec le consentement de l'institution pour aborder un sujet potentiellement « sensible ». Pour cette même raison, j'ai choisi les élèves – et eux seulement – car l'analyse des *focus groups* pouvait être rapportée aux établissements sous la forme d'une « consultation », une évaluation groupale sur l'éducation reçue, qui justifiait leur réalisation. Ce type de limitations et la gestion raisonnable de la « suspicion », plus qu'un obstacle, peuvent être aussi interprétées comme une information sur les caractéristiques d'un territoire ou un espace social délimité (Di Triani, 2008). Dans le chapitre I, nous verrons que la négociation permanente avec des agents externes pour éduquer à la sexualité à l'école a des conséquences sur la manière de se présenter comme quelqu'un de « neutre » pour l'institution.

² Les établissements observés sont les écoles San Ignacio Alonso Ovalle, Sagrados Corazones de Manquehue et Padre Hurtado-Juanita de los Andes. Les exceptions correspondent à un séminaire sur l'inclusion organisé par un réseau d'établissements catholiques et une réunion d'un réseau de pastorales familiales d'écoles catholiques pour présenter une pastorale de la diversité sexuelle.

entre autres données, servirait à accéder à l'opinion des parents sur certains aspects liés à l'expression de la sexualité dans la société chilienne et à l'éducation sexuelle à l'école¹. Cependant, c'est la possibilité de mieux connaître le langage adopté par l'institution pour poser des questions liées à la sexualité ou à la famille qui s'est révélée la plus intéressante. De cette manière, en élaborant un ensemble de questions déterminées, nous avons pu connaître la manière dont il était décidé de transmettre l'information à d'autres parties prenantes de la communauté scolaire, ainsi que les idées que les professionnels de l'éducation avaient quant à l'impact potentiel que parler de sexualité pouvait avoir sur la communauté. Tout ceci a impliqué qu'avec le consentement des institutions, les instances de construction et retour de résultats du questionnaire ont été enregistrées pour être éventuellement analysées. Pour le cas de cette thèse, cela nous permettra de proposer certains exemples illustratifs qui en appuient les idées centrales.

Comme le montre cette dernière technique, et en tenant compte des caractéristiques de l'approche méthodologique choisie, la question du consentement des sujets observés s'avère fondamentale. Dans tous les cas il était prévu qu'au cours des entretiens des sujets sensibles seraient abordés (divergences avec la politique scolaire, information sur des cas scandaleux, entre autres) qui exigent un certain respect de la vie privée et un engagement de la part du chercheur de traiter l'information de manière anonyme. Comme le signalent Beliard et Eidelman (2008), l'attention portée à cette composante éthique est fondamentale dans le travail ethnographique, en particulier lorsque l'on considère les relations de dépendance liées au travail qui – comme dans ce cas – pourraient générer un conflit éventuel entre le sujet interrogé et ses supérieurs hiérarchiques. Ce nécessaire anonymat impose d'évidentes difficultés pour la publication de l'information : au lieu d'utiliser des pseudonymes qui identifient les locuteurs, pour les effets du traitement des citations nous avons dû recourir à des clés très générales pour distinguer les institutions qui ont fait partie du *corpus* de recherche².

¹ L'enquête a été appliquée dans trois établissements, totalisant 1 258 cas sur un univers de 3 094 familles, garantissant ainsi sa validité en termes statistiques. Néanmoins, pour les effets de ce travail de recherche, son analyse aura un caractère purement illustratif, l'enquête n'ayant pas nécessairement été conçue avec la réflexion que nous exposons ici, et parce qu'en dehors de questions déterminées la majeure partie du questionnaire était adaptée aux exigences exposées par chaque établissement scolaire.

² Comme les auteurs le concluent dans leur article, reconstruire des cas fictifs en mélangeant différentes parties de cas constitue une solution appropriée, ou modifier la structure familiale d'un cas de manière à ce qu'une personne qui se reconnaisse elle-même n'ait pas la possibilité de savoir qui les autres personnes proches qui pourraient être présentées dans la même analyse, en considérant pour cela la méthode d'analyse, d'exposition des résultats et les caractéristiques de la communauté de lecteurs (au-delà de la

En parallèle, nous avons toujours souscrit à un accord de confidentialité qui incluait ce mode de traitement de l'information, nous n'avons fait aucun enregistrement audio de l'identification du sujet de l'entretien et nous avons remis les transcriptions des entretiens aux personnes l'ayant demandé, leur donnant la possibilité de corriger une partie de leur propre discours qu'elles auraient jugé inappropriée.

Il convient de signaler à ce propos qu'une fois l'entretien accepté, tous les sujets contactés se sont montrés très ouverts pour parler, que ce soit à titre institutionnel ou personnel, offrant de plus de leur temps personnel et des lieux permettant d'organiser commodément les réunions nécessaires, dans la quasi-totalité des cas sur leurs propres lieux de travail. À quelques occasions, une personne a exprimé la nécessité d'obtenir le consentement d'un supérieur hiérarchique pour concéder un entretien, s'appuyant dans ces cas sur le fait que la sensibilité du sujet exigeait une garantie du bon usage et de la protection de l'information fournie. Dans l'un de ces cas, face au refus de l'institution d'approuver la tenue de l'entretien et à la volonté explicite du sujet de participer à la recherche, nous lui avons offert la possibilité de réaliser un entretien officieux, assurant une fois de plus l'anonymat qui domine tout le traitement de l'information de la présente étude. Une situation similaire est survenue avec une psychologue d'un établissement lié à l'une des congrégations les plus conservatrices du pays qui a préféré parler dans les mêmes conditions afin de ne pas avoir à « demander la permission » et s'exposer à une probable interdiction de concéder un entretien. Indépendamment de cela, certaines fois l'information clé est apparue dans le contexte qui entoure les entretiens et les observations, exigeant par conséquent de ma part un soin supplémentaire dans le traitement anonyme de ces conversations et situations, afin de ne pas révéler aux participants dans quelles interactions ces contenus avaient émergé.

Finalement, il me semble nécessaire de rendre compte de la problématique classique qu'impose la relation de domination présente dans les processus d'entretien. Comme le décrit bien Pilleux (1998), même si le chercheur connaît par avance les questions, ce qui

communauté scientifique dont on considère qu'elle sera la première destinataire de cette réflexion). Dans le cas de cette recherche, l'application des deux premières techniques n'a pas beaucoup de sens dans ce texte, mais il convient de considérer l'étroitesse relative du réseau d'employeurs, et c'est pour cette raison que le nom des établissements et l'interlocuteur sont anonymes, ne retenant que la fonction de l'interlocuteur (personnel non enseignant, enseignant, élève) et le type d'établissement dans lequel il se situe. Je reprends de plus la distinction proposée par Madrid (2013), qui différencie les établissements catholiques traditionnels, ceux des nouveaux mouvements conservateurs et les écoles laïques.

lui permettra de diriger et restreindre les options discursives de l'interviewé (en supposant donc qu'il contrôle le cours de cette interaction), il est certain que le travail de terrain offre de nombreux exemples en contrepartie, car les sujets d'entretien comptent toujours avec une capacité de négociation. Ainsi par exemple, en représentant une institution, les sujets interrogés peuvent contrôler les clés de l'accès à d'autres instances de collecte d'information, comme les observations participantes ou les contacts pour accéder à d'autres établissements. Plus d'une fois – spécialement lorsqu'apparaisaient des récits discriminatoires autour de l'homosexualité –, j'ai dû dépasser mes propres convictions et émotions afin de ne pas restreindre les possibilités d'accéder à d'autres espaces d'observation. Sans aucun doute ce type de situations évoque aussi d'autres aspects éthiques de la recherche rarement abordés.

De l'organisation du manuscrit

Considérant tout ceci, *la thèse principale soutenue par cette recherche est que l'importance assignée au travail que l'individu doit faire sur sa sexualité se réalise sans comprendre totalement les processus sociaux derrière l'individuation sexuelle. Ces processus sont toujours présents, mais ils sont souvent ignorés, ce qui complique le développement d'une réflexivité concernant la manière dont sont produites et reproduites les normes appartenant à l'éducation sexuelle. Dans le cas particulier de notre étude, ceci s'exprime dans la façon dont sont conçues les jointures entre le discours ecclésial et les transformations de la sexualité moderne, dans la manière dont se définit une éthique spécifique pour lier amour et sexualité, dans les façons dont les individus font l'expérience de leur réponse face à telle prescription, et dans la construction d'une forme paternaliste de compréhension de ce qui se trouve hors norme. Dans le processus, les institutions finissent par définir des normes sur la sexualité qui, bien qu'elles soient comprises comme étant universelles, sont spécifiques à un espace social. C'est ce manque de réflexivité autour de la spécificité du processus que nous avons appelé repli sur soi institutionnel.*

Pour rendre compte de ce phénomène, nous organiserons en trois parties l'analyse qui suit. La première partie sera centrée sur les aspects matériels de l'éducation sexuelle, ceux qui garantiraient le principe de cohérence personnelle. Ainsi, le chapitre I traitera des façons de parler de sexe à l'école catholique, décrivant comment un contexte de politique néolibérale et une approche centrée presque exclusivement sur la personne donne lieu à de multiples formes d'organisation du discours sur la sexualité et à des processus de positionnement particulier entre institutions. Dans le chapitre II, ainsi, nous traiterons spécifiquement du discours sur le corps établi par les établissements catholiques et de la manière dont celui-ci se conjugue avec la norme consistant à « être en possession de soi » si particulière à l'espace social que nous examinons.

Puis, la seconde partie s'intéressera à la façon dont la question de l'intimité intervient dans la relation de l'individu avec les autres. Dans le chapitre III, nous observerons l'éducation sexuelle à partir du concept de vie privée et des tensions qu'il impose aux

individus à l'école. Pour sa part, le chapitre IV propose une analyse du discours sur l'affectivité et la construction d'un sujet qui fonctionne comme le témoin spécifique d'un projet institutionnel. La troisième et dernière partie, correspondant au chapitre V, sortira en revanche du terrain singulier pour décrire la notion d'altérité présente aussi bien dans les discours que dans les pratiques de formation à la sexualité. À travers cela, par négation, nous verrons quels aspects de la réflexivité autour de la sexualité n'ont pas été couverts. Nous espérons ainsi offrir une analyse plus fine des limitations que connaît l'école pour atteindre son objectif d'enseigner l'amour d'un autre, lorsque cet autre n'est qu'une représentation partielle de toute l'altérité possible qu'un individu peut rencontrer dans une société comme celle du Chili.

Première partie
Des conditions pour garantir la cohérence sexuelle

Chapitre I : La manière de parler de sexe

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'une des hypothèses centrales de notre travail est que la cohérence sexuelle, l'intimité contemporaine et la réflexivité personnelle constituent une triade d'éléments qui nous permet de comprendre le travail de l'individu en lien avec sa sexualité. Ce travail se développe dans des circonstances sociales spécifiques qui sont reprises par les institutions que nous observons. Pour avancer dans cette démonstration, nous devons examiner certaines conditions matérielles où se situe notre problème d'étude, et les conséquences que celles-ci peuvent avoir sur le processus d'individuation que nous analysons. Ceci implique de s'éloigner de la simple description des normes qui régulent la sexualité des fidèles et leur poids sur l'éducation sexuelle catholique, pour incorporer la dimension subjective de l'expérience de ceux qui interagissent à l'école aujourd'hui.

Il est important de remarquer que le cadre régulateur général de l'éducation sexuelle au Chili provient de la loi 20.418 intitulée « Normes sur l'information, l'orientation et les prestations en matière de régulation de la fertilité », une disposition légale qui attribue des responsabilités en premier lieu au Ministère de la Santé, et en second lieu au Ministère de l'Éducation. Dans le cas de cette loi, le principe de « liberté d'enseignement » qui régit l'action éducative nationale donne lieu à une approche mercantile de l'éducation sexuelle, qui s'articule autour de la neutralité apparente portée par le concept d'individu. Les écoles comme les organisations privées qui offrent des programmes en compétition entre elles participent de cette logique. En parallèle, il est important de savoir pourquoi il existe au sein de ce cadre des programmes catholiques validés par le gouvernement.

Pour cela, nous considérons la réflexion menée par Jean-Pierre Bastian (2014) à propos de la pluralisation religieuse et la laïcité de l'État chilien. D'après l'auteur, jusqu'en 1999, et du fait des particularités de la séparation de l'Église et de l'État au Chili en 1925, un traitement spécial était garanti à l'Église catholique, acteur hégémonique de la vie sociale depuis l'époque de la colonie espagnole. Bien que la proclamation de la loi sur la liberté de culte à la fin du XX^{ème} siècle ait introduit un nouveau traitement des

organisations religieuses, dans la pratique la part de pouvoir symbolique de l'Église catholique n'a pas diminué au sein du système politique de par l'inertie des décennies précédentes. Bastian ajoute qu'au Chili : « au-delà du cadre juridique sécularisé, les pratiques sociales et même politiques ne sont pas réellement séculaires. L'Église [catholique] intervient sans cesse, que ce soit comme médiatrice dans les conflits politiques, ou comme principal opposant aux mesures de modernisation éthique (autour de l'avortement, la procréation) ou de sécularisation (autour des écoles confessionnelles) », ces pressions se poursuivant jusqu'à présent sur certains sujets relatifs aux valeurs.

La laïcité n'assure pas ici l'absence d'ingérence de l'Église et ceci a des conséquences directes sur l'organisation de l'éducation sexuelle. Dans la pratique, l'égalité juridique des organisations religieuses au Chili (la possibilité pour elles d'accéder aux hôpitaux, casernes, prisons à travers leurs chapelains et aux écoles publiques par le biais des cours de religion) ne s'est pas nécessairement traduite par une égalisation de toutes les religions dans le système éducatif, comme le prouve l'absence de programmes d'éducation sexuelle validés et offerts par des organisations religieuses de confessions autres que catholique. Car malgré l'avancée de groupes évangéliques qui ont redéfini la cartographie du pouvoir dans le domaine du pluralisme religieux, l'hégémonie catholique trouvera de nouvelles manières de se manifester, cette fois, à travers la convergence de son discours avec la neutralité apparente de l'individu en matière d'éducation sexuelle.

En tenant compte de ceci, nous verrons dans les pages suivantes comment ce cadre régulateur de l'éducation sexuelle – autrement dit, le contexte politique et organisationnel dans lequel celle-ci est déployée – se concrétise à l'école à travers des formes variables et qui vont au-delà de la simple distinction entre établissements scolaires laïcs et catholiques. En matière d'éducation sexuelle, il existe aussi différentes approches catholiques qui, étant centrées sur l'individu, cherchent à garantir une certaine distinction entre établissements. Avant cela, nous proposons de nous concentrer plutôt sur la logique de positionnement qu'utilisent les établissements scolaires pour décrire leur propre action, logique qui d'une certaine manière transfère l'idée de « cohérence personnelle » à l'ensemble de l'institution (pas nécessairement à tous les acteurs en son sein de manière égale). Ce transfert est l'un des facteurs qui produit un certain repli sur

soi de l'institution concernant le débat normatif qui existe en matière d'éducation sexuelle.

Pour le démonter, nous examinerons d'abord la configuration du marché chilien de l'éducation sexuelle – à travers l'importance assignée à l'individu dans la politique publique, la neutralité apparente de cette opération et la façon de traiter la personne que développent les écoles catholiques –, pour ensuite réviser la façon dont se construit un positionnement institutionnel en matière de sexualité – à partir des particularités du cadre normatif personnaliste promu par l'Église pour l'éducation sexuelle catholique, de la relation entre personnalisme et réalité sociale et de la proposition de la notion d'« ailleurs conservateur » en tant que cadre d'interprétation du positionnement institutionnel en découlant. Face à cet horizon d'apparente neutralité apportée par le marché et le discours personnaliste de la sexualité catholique actuellement, le positionnement relativement étroit de l'école en opposition à cet « ailleurs conservateur » est une manière de démontrer aussi que le travail de l'individu peut produire des logiques de différenciation sociale qui valent la peine d'être examinées et que le repli sur soi institutionnel tend à laisser de côté.

1.1 Le marché chilien de l'éducation sexuelle et l'apparente neutralité de l'individu

1.1.1. L'importance de l'individu pour l'éducation sexuelle au Chili

Pour analyser l'éducation sexuelle au Chili, il faut avant tout considérer l'inexistence d'un programme formel unique en la matière. Il existe un consensus social selon lequel on ne peut imposer de visions et programmes totalisants relatifs à la sexualité (Figueroa Silva, 2012). Si nous ajoutons à ceci le fait que l'ensemble du système scolaire chilien privilégie une approche que nous pourrions qualifier de « mercantile », l'appréhension de l'éducation sexuelle à l'école se fera à partir de ce principe selon lequel il est toujours possible de choisir entre des alternatives. Nous comprendrons mieux cet aspect matériel en considérant des aspects historiques comme le contexte politique qui ont donné lieu à cette politique publique.

Pour ce faire, nous fixerons un point de départ peut-être arbitraire mais certainement représentatif de la manière dont se déroule l'éducation sexuelle actuelle : les Journées de conversation sur l'affectivité et la sexualité (*Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad*, JOCAS). Ces journées ont débuté en 1996 dans 34 établissements publics dits « lycées »¹ de la Région de Coquimbo et la Région Métropolitaine de Santiago. Olavarría (2005) affirme que les premiers plans d'éducation sexuelle ont été réalisés dans les années 1960 à travers le programme de planification familiale Vie familiale et éducation sexuelle (*Vida Familiar y Educación Sexual*) promu par le président Eduardo Frei Montalva, poursuivi par Salvador Allende mais éliminé sous la dictature d'Augusto Pinochet ; néanmoins, nous choisissons comme point de départ les JOCAS dans la mesure où c'est avec elles que la politique d'éducation sexuelle acquiert une visibilité publique après le retour à la démocratie et elles matérialisent l'un des principaux points de la politique édictée à cet effet en 1993. Ce choix se justifie car, de par leur méthodologie de travail pratique (instaurer de manière intentionnée des conversations sur la sexualité dans les salles de classe), elles élargissent la discussion sur la sexualité au-delà de la planification familiale et ont généré des controverses à cette époque.

Jusqu'en 1999, les JOCAS étaient des journées d'éducation sexuelle suivant un format relativement simple et appliqué : à partir d'une « pédagogie de la conversation », avaient lieu à l'école des réunions d'élèves et parents d'élèves qui dialoguaient autour de questions formulées à l'échelle individuelle. Il s'agissait d'évènements autogérés par la communauté éducative, laquelle décidait de manière autonome comment, quand, de quelle manière et avec quels spécialistes les organiser. L'objectif déclaré des JOCAS était d'installer dans l'école un espace de développement d'une réflexivité individuelle autour de la sexualité à travers une action collective de déstructuration de mythes. Y participaient des enseignants, des parents d'élèves et des élèves qui discutaient des croyances et expériences de la sexualité, afin que les individus puissent prendre des décisions libres et responsables relatives à leur propre comportement (MINEDUC, 2000). Le principe du choix était ainsi garanti dans le fonctionnement de ces journées.

¹ Il est important ici de préciser que le concept de lycée (*liceo*) revêt un sens différent de celui qu'il a en France. Au Chili, les lycées correspondent aux établissements de caractère public d'enseignement secondaire, soit de la 5^{ème} à la terminale ; d'une certaine manière, ils couvrent une partie des classes du « collège » et du « lycée » français. Leur caractère public les distingue des « collèges » (*colegios*) qui sont de nature privée et couvrent généralement tout le cycle primaire et secondaire dans un même établissement. Rappelons que dans cette étude, nous utiliserons en permanence le terme « école » pour nous référer aux *colegios* afin d'unifier les dénominations diverses sous un seul terme.

La dernière année de leur exécution formelle, les JOCAS couvraient 37% des « lycées » publics du pays, malgré de grandes différences régionales¹.

Les JOCAS apparaissent dans un contexte de problématisation des relations de genre, des droits des femmes et de prévention des maladies sexuellement transmissibles (en particulier le VIH-sida), question soulevée dans la politique chilienne du fait d'accords souscrits avec des entités internationales. Comme l'indiquent Marfán et Córdoba (2001, p.7), la circulation de certaines valeurs relatives à la sexualité ou à la relation entre éducation et changements démographiques et sociaux ne peut être dissociée d'un processus d'ouverture économique et de mondialisation des marchés, ce qui a été particulièrement visible au Chili dans les années 1990. Les auteurs citent l'exemple de la participation du pays à la Conférence internationale sur la population et le développement du Caire (1994) et à la quatrième Conférence mondiale sur les femmes à Beijing (1995). Ces accords ont eu un impact sur la conception des besoins fondamentaux d'apprentissage² et de la manière de les satisfaire. Puis, concernant les concepts de famille et de sexualité, ceci a impliqué d'aborder des thématiques relatives à l'empowerment des femmes, au développement d'une plus grande équité dans les relations entre les sexes et à la nécessité de garantir une expérience de la sexualité de manière plus pleine et sûre. Évidemment, ce fondement, ainsi que la méthode et les contenus des JOCAS ont provoqué une levée de boucliers, en particulier de la part des secteurs conservateurs catholiques qui ont accusé cette politique d'être contraire à la morale et au développement du pays³.

¹ Alors que dans la Région d'Atacama elles atteignaient une couverture de 100%, dans les régions avec une plus grande concentration démographique comme celles de Valparaíso, Santiago ou Los Lagos, ces indices étaient de 36%, 22% et 19%, respectivement. Dans ce sens, leur impact au niveau national était certainement inégal.

² Unité fondamentale de planification des plans et programmes du Ministère de l'Éducation.

³ Dans son texte « JOCAS, la punta del iceberg » (1996, littéralement : Les JOCAS, la partie émergée de l'iceberg), le prêtre Joaquín Fernández Montero dénonce par exemple le fait que « cette nouvelle modalité d'information et technique sexuelle s'adressant à la jeunesse, [...] tôt ou tard aura une incidence sur les concepts de mariage et famille, autrement dit sur les fondations sur lesquelles repose la cohabitation et le développement national ». Cependant, toutes les réactions conservatrices n'ont pas été aussi virulentes, et certaines ont favorisé une réponse au sein même du cadre d'institutionnalisation de l'éducation sexuelle. Comme le signale une professionnelle travaillant pour le programme *La Ruta del Amor* : « ... dans le fond cela a mis en évidence le besoin de créer un programme qui ferait contrepoids, c'est-à-dire, comment éduquer avec cette autre vision voyant la sexualité de manière beaucoup plus intégrée et pas seulement centrée sur comment éviter une grossesse ou des maladies sexuellement transmissibles, mais bien voir la personne dans sa totalité et la manière dont les relations sexuelles affectent la personne entière. On m'a appelée parce que j'avais commencé à faire des ateliers chez moi avec des élèves et après dans d'autres écoles j'ai créé un programme et je me suis impliquée mais avec une vision allant bien au-delà de faire juste une chose comme les JOCAS [...], dans le fond, pour l'avenir c'était réellement générer un

Document 1 : Las Jocas, histoire d'un échec

En 1996, ont débuté les Journées de conversation sur l'affectivité et la sexualité. Et ceci avec un défi à relever non des moindres : en finir avec le tabou sur l'éducation sexuelle. L'idée était de réunir durant trois jours des élèves, des enseignants et des parents pour écouter les présentations de médecins et spécialistes, qui répondraient à leurs doutes et questions. Ceci incluait non seulement des informations sur l'existence de différentes méthodes contraceptives, mais aussi de les connaître et apprendre à les utiliser.

La première à tirer la sonnette d'alarme a été l'Église catholique, en mettant en question le fait que l'on débâte de sexe sans cadre de valeurs adapté. Jusqu'alors, on n'avait jamais montré de préservatif et de pilule contraceptive dans une salle de classe¹. Bien que l'initiative ait continué à être appliquée dans certains établissements jusqu'en 2000, de nombreux secteurs ont qualifié cette tentative d'« échec ». Néanmoins, le bilan réalisé en 2001 par le MINEDUC a montré des résultats positifs : 85% des élèves reconnaissaient avoir appris des JOCAS, valorisant l'espace d'ouverture et de confiance pour parler de sexualité. 75% des enseignants ont aussi ressenti que les journées favorisaient leur relation avec les élèves, en connaissant de près les peurs, problèmes et aspirations des jeunes.

Conscient qu'il était nécessaire de lancer une nouvelle stratégie, l'ancien ministre de l'Éducation, Sergio Bitar, a annoncé l'an dernier un nouveau plan national d'éducation sexuelle d'ici à 2010. Pour la première fois, il a été explicitement reconnu que les jeunes « sont des êtres sexués avec un droit au plaisir ». (...) [Pour le ministre], « la seule manière pour que les JOCAS ou d'autres initiatives aient l'impact escompté, c'est de fournir une formation intégrale, où le sexe, le plaisir, la responsabilité et la prévention occupent une part égale ». « Il faut parler de la sexualité sous tous ses aspects, pour que les jeunes puissent prendre des décisions en toute conscience, en étant capables de développer un projet de vie et un processus affectif avec leur famille et leurs amis. La sexualité n'est pas une chose isolée, mais il faut en parler », a conclu Soledad Díaz [de l'Institut chilien de médecine reproductive].

Extrait de l'article *Jocas, ¿el regreso?* publié par le journal La Nación le 15 septembre 2006.

Source : <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20060914/pags/20060914215658.html>

programme qui aiderait dans le processus de développement psycho-sexuel de la personne, j'insiste encore, dans toutes les dimensions de celle-ci ».

¹ L'une des activités les plus controversées à l'époque fut la démonstration de l'usage correct d'un préservatif à l'aide d'une banane. Ceci contraste fortement avec les constatations de mon travail de recherche : presque vingt ans plus tard, les élèves d'établissements catholiques m'ont raconté sans problème le déroulement de « la présentation avec le concombre » ou « la présentation avec la banane », démontrant ainsi l'installation et la « diversification » de cette méthodologie même dans ce que l'on pourrait considérer au départ comme un territoire inaccessible.

Le précédent des JOCAS doit être pris en compte dans l'organisation de la politique publique postérieure, car d'une certaine manière comme l'illustre cet article de presse, elles introduisent ouvertement l'idée que la sexualité est un tout qui implique diverses dimensions de l'individu, désigné par le Ministère comme un « sujet avec un droit au plaisir ». Cependant, comme le montrent les actions de résistance de l'Église, cette affirmation entre en tension avec un autre cadre de valeurs général. Ce cadre correspond fondamentalement à la défense de la famille en tant qu'institution qui doit transmettre des contenus relatifs à la sexualité. Il est important de remarquer, en tout cas, qu'ici la famille est présentée comme un idéal-type (au sens wébérien) et c'est de cette manière que l'État la représente dans sa politique publique. Ainsi par exemple, à l'occasion de la présentation de l'ouvrage *Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad* (Marfán et Córdoba, 2001), la ministre du Service national des femmes, à propos des défis que représente l'éducation sexuelle après les JOCAS, indique :

Il existe au Chili un accord général selon lequel **la famille est la première responsable de l'éducation affective et sexuelle de ses garçons et filles, tandis que l'école et le lycée jouent un rôle de soutien important dans cette fonction** (...) Le SERNAM a développé depuis ses débuts diverses initiatives qui cherchent à créer les conditions sociales et culturelles pour que toutes les familles aient les capacités et ressources nécessaires pour jouer de manière satisfaisante le rôle social qui leur incombe. Nous avons ainsi encouragé la coordination **d'efforts publics et privés s'adressant à la famille**, nous avons impulsé des mécanismes pour son soutien et sa protection et nous avons promu la flexibilité des rôles de genre en son sein. À la fois, nous avons entendu comme l'un de nos principaux défis le renforcement de la famille en tant qu'espace d'exercice du respect et de l'équité entre les genres et les générations. Par ailleurs, nous avons fait des efforts permanents pour incorporer des contenus et pratiques dans le système éducatif tendant à encourager des attitudes favorables à l'équité de genre, spécialement dans le champ de l'éducation sexuelle et de la parentalité responsable. C'est dans ce contexte qu'il nous a semblé nécessaire **d'innover dans la gestation et diffusion de services et programmes avec une approche intégrale dont la population cible sera adolescente.**

Nous avons mis en gras dans la citation ci-dessus certains éléments qui reflètent bien l'esprit de la décennie des années 2000, mais qui tendent à perdurer jusqu'à présent. Le premier est la notion de famille en tant qu'unité centrale de la politique publique ; le second est la concentration sur la population adolescente sous cette tutelle partagée entre famille, école et État, dans laquelle ce dernier joue un rôle subsidiaire (Olavarría 2005 ; Figueroa Silva, 2012). La considération d'un traitement égalitaire pour toutes les familles est un élément probablement implicite dans cette politique, qui est contredit par la pratique réelle d'une surveillance accrue de ceux qui ne répondent pas à cet idéal-type (Forstenzer, 2012).

Vers la fin du gouvernement de Ricardo Lagos et durant le premier mandat de Michelle Bachelet, le Plan d'action d'éducation à la sexualité et l'affectivité 2005-2010 est mis en œuvre. Ce plan répond à un diagnostic réalisé en 2004 par une commission d'experts. Ce rapport établit la difficulté d'opérationnaliser les directives « générales et trop larges » du plan de 1993, le manque d'actualisation de la politique par rapport aux changements juridiques survenus dans le pays (Loi de protection des adolescentes enceintes, ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant, entre autres) et la nécessité d'incorporer de nouvelles thématiques « représentant une gageure » comme la grossesse adolescente non désirée, la violence intrafamiliale, l'abus sexuel infantile et la discrimination du fait de l'orientation sexuelle (Olavarría, 2005, p.14). Pour cette raison, au-delà de l'introduction de ces dernières questions, les objectifs proposés par cette politique souligne des points déjà connus : la reconnaissance du fait que l'individu doit créer sa propre sexualité ; l'impératif d'établir des relations interpersonnelles plus équitables (au sein du couple et de la famille) ; le développement de l'auto-protection et l'attention à sa propre santé ; l'objectif d'atteindre un comportement sexuel et affectif autonome, responsable, conscient et plaisant ; la prise de décisions responsables pour la prévention des maladies sexuellement transmissibles et le VIH/sida ; et la responsabilisation des adolescents dans la planification des grossesses, entre autres¹. D'une certaine manière, le plan 2005-2010 cherche à rendre l'éducation sexuelle transversale (en incluant par exemple des contenus sur celle-ci dans les programmes de

¹ Comme cela est établi dans le document *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005-2010* du Ministère de l'Éducation, aux pages 8 et 9, ces principes directeurs sont adaptés de l'Organisation panaméricaine de la santé et l'Association mondiale de sexologie, montrant la manière dont les contenus normatifs exprimés dans la planification obéissent à une conception de la sexualité qui circule aussi de manière mondiale, question que nous examinerons à plusieurs reprises tout au long de ce texte.

formation des enseignants, des stratégies pour le traitement adapté de ces questions dans les médias) tout en systématisant les expériences jusqu'alors menées par les établissements scolaires de leur propre initiative et dont la diversité est garantie : des programmes d'éducation sexuelle, des ateliers et des journées comme les JOCAS. Nous nous permettons ici de proposer l'idée que cette garantie du choix des méthodologies passe dans un sens outre l'effet des différentes capacités matérielles et traditions des établissements dans ce choix, ce qui sera définitivement accentué par le plan ministériel postérieur.

Néanmoins, le déploiement du plan 2005-2010 a été un terrain propice pour un point d'inflexion en termes d'éducation sexuelle. Figueroa Silva (2012) établit que l'approbation de la loi 20.418 de 2010 est l'instrument qui assure finalement *le droit* à l'éducation sexuelle et avalise à la fois la capacité de choisir des entités privées. Un simple examen de cette loi permet de le voir clairement. Celle-ci établit dans son article premier que :

« Toute personne a le droit de recevoir une éducation, information et orientation en matière de régulation de la fertilité, sous forme claire, compréhensible, complète et, le cas échéant, confidentielle. Cette éducation et cette information devront être fournies par tout moyen, de manière complète, sans biais et recouvrir toutes les alternatives qui comptent avec l'autorisation due et le degré et pourcentage d'effectivité de chacune d'elles, pour décider des méthodes de régulation de la fertilité et, spécialement, pour prévenir la grossesse adolescente, les maladies sexuellement transmissibles et la violence sexuelle et ses conséquences, y compris celles secondaires et non recherchées que ces méthodes pourraient provoquer sur la personne qui les utilise et sur les enfants à naître ou en état actuel de gestation ».

Dans ce sens, on pourrait en déduire que l'objectif principal de cette politique relève de la santé publique, se plaçant dans la continuité des engagements souscrits par le pays dans les décennies précédentes. Cependant, dans une seconde partie, le même article établit aussi que :

« Ce droit comprend celui de recevoir librement, conformément à ses croyances ou sa formation, des orientations pour la vie affective et sexuelle. Un règlement, dressé à travers le Ministère de la Santé, disposera de la manière dont les organes compétents en la matière rendront effectif l'exercice de ce droit.

Indépendamment de ceci, les établissements éducatifs reconnus par l'État devront inclure dans le cycle d'enseignement secondaire un programme d'éducation sexuelle, lequel, selon leurs principes et valeurs, inclura des contenus qui favoriseront une sexualité responsable et informée de manière complète sur les diverses méthodes contraceptives existantes et autorisées, conformément au projet éducatif, aux convictions et croyances qu'adopte et enseigne chaque établissement éducatif conjointement avec les centres de parents d'élèves ».

Cet article résume les grandes lignes du cadre légal qui régle le système actuel. Le principe est simple : tout en sauvegardant la liberté d'enseignement, les établissements peuvent agir conformément à la loi, en maintenant les principes de choix qui reviennent aux familles¹. Comme le signale Figueroa Silva (2012), après la reconnaissance légale du droit à recevoir une éducation sexuelle, le dernier élément qui explique le contexte actuel est la nouvelle politique d'éducation sexuelle au Chili conçue sous le gouvernement de Sebastián Piñera en 2010 et qui est le résultat d'une proposition conjointe du Ministère de l'Éducation et du Service national des femmes. Pour Figueroa Silva (*Op. cit.* p.120), le plus remarquable de cette nouvelle proposition est l'établissement d'une structure fondée sur sept programmes choisis au préalable par un conseil assesseur composé de trois experts, « lesquels ont été élaborés et seront mis en œuvre par des entités privées, qui offrent différents contenus et méthodologies d'enseignement, certaines avec des positionnements totalement opposés (valeurs religieuses vs. preuves scientifiques, par exemple), ainsi que différents coûts puisque le coût des programmes doit être assumé par les établissements qui les sollicitent ». Par

¹ Le portail d'assistance du Ministère de l'Éducation décrit ainsi la liberté d'enseignement : « L'éducation et la liberté d'enseignement sont des droits complémentaires qui se trouvent garantis dans la Constitution politique de la République. Le premier comprend deux aspects fondamentaux : L'éducation a pour objet le développement plein de la personne dans les différentes étapes de sa vie et les parents ont le droit préférentiel et le devoir d'éduquer leurs enfants. Quant à elle, la liberté d'enseignement inclut : le droit d'ouvrir, organiser et maintenir des établissements éducatifs, et le droit des parents à choisir l'établissement d'enseignement pour leurs enfants. Ces deux principes représentent l'acceptation de la diversité dans la société et doivent être complémentaires. Cette diversité s'exprime au Chili à travers l'existence de différents projets éducatifs et dans le respect des différences qui doivent exister à l'intérieur de chaque école ». (<https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/1f9beff3-032d-e211-8986-00505694af53>, consulté le 18 octobre 2015)

ailleurs, cette politique est conforme à la loi de 2010 et reste cohérente avec le principe de « liberté d'enseignement » qui régit la totalité du système éducatif, garantissant que le programme d'éducation sexuelle reçu est conforme aux croyances et à la formation des élèves (ou autrement dit, de leurs familles).

Un sorte d'ambivalence qui caractérise l'éducation sexuelle au Chili est ainsi assurée : l'accent est mis sur la formation de l'individu, mais le choix de la manière dont il sera formé repose sur d'autres acteurs externes à celui-ci, lesquels apparaissent aussi comme neutres, ratifiant au passage un mode opératoire propre à une organisation néolibérale du système politique (Palma, Reyes et Moreno, 2013). En termes pratiques, il est impossible d'espérer qu'au-delà de contenus sur la reproduction (propres au programme de biologie), l'éducation à la sexualité présente des contenus et méthodologies équivalents pour tous les élèves du pays.

Document 2 : L'unité dans la différence des programmes d'éducation sexuelle

En décembre 2010 le Ministère de l'Éducation, sous l'égide de Joaquín Lavín, présente à l'opinion publique les sept programmes choisis par une commission d'experts. Lors de cette présentation, le ministre, membre de l'Opus Dei, réalise les déclarations suivantes, insistant sur « l'unité dans la différence » des propositions :

L'objectif est que chaque école soit libre d'enseigner l'un des sept plans de la liste officielle ou bien de développer son propre programme d'éducation sexuelle (...). Mieux qu'un programme unique, les écoles peuvent compter avec un éventail de programmes d'éducation à l'affectivité et la sexualité. Il y a évidemment différentes approches, certains ont une approche plus chrétienne, d'autres ont une orientation plus laïque. Les programmes ont été sélectionnés pour être « intégraux » du fait qu'ils combinent affectivité et sexualité et parce qu'ils présentent une progression dans le temps.

Extrait de l'article *Colegios aplicarán desde marzo nuevos planes de educación sexual*, publié le 28 décembre 2010 par le journal La Nación. Source : <http://www.lanacion.cl/colegios-aplicaran-desde-marzo-nuevos-planes-de-educacion-sexual/noticias/2010-12-28/124821.html>

Ces sept alternatives ont été choisies, d'après ce que soutient Lavín, pour être intégrales, pour présenter une progression dans le temps, et parce qu'elles pourraient être enseignées aux enfants dans l'enseignement primaire et secondaire. Le secrétaire d'État ajoute que l'idée est qu'« après leur application au niveau national, ils pourraient être appliqués à différentes régions. De plus

les programmes doivent mettre l'accent sur la grossesse adolescente et les maladies sexuellement transmissibles. Et enfin ils intègrent les élèves conjointement avec les parents d'élèves ». En ce moment, l'analyse au sein du Ministère porte sur la façon de les appliquer et la manière de les mettre à la disposition des établissements.

Extrait de l'article *Mineduc anuncia los siete programas de educación sexual*, publié le 28 décembre 2010 par le journal La Tercera. Source : <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2010/12/680-334071-9-mineduc-anuncia-los-siete-programas-de-educacion-sexual.shtml>

Ainsi, les programmes reconnus par le Ministère correspondent à : *Aprendiendo a Querer* (littéralement, En apprenant à aimer) de l'Université catholique de la Très Sainte Conception ; *Teen Star*, de la Faculté des sciences biologiques de l'Université pontificale catholique du Chili ; *Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad* (litt., Programme d'éducation aux valeurs, à l'affectivité et la sexualité), du Centre d'études de la famille de l'Université San Sebastián ; *Curso de Educación Sexual Integral* (litt., Cours d'éducation sexuelle intégral), du Dr. Ricardo Capponi ; *Adolescencia, Tiempo de Decisiones* (litt., Adolescence, moment de décisions) de la Faculté de médecine de l'Université du Chili ; *Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad* (litt., Programme d'apprentissage sur la sexualité et l'affectivité), de la Faculté de sciences sociales de l'Université du Chili ; *Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia* (litt., Sexualité, estime de soi et prévention de la grossesse à l'adolescence), de l'Association chilienne de protection de la famille. Ces différentes dénominations insinuent déjà différents angles de traitement d'une même question, comme le prouve aussi la coexistence dans la liste de deux programmes conçus par une même université et administrés par différentes facultés. Il est important de rappeler clairement que ceci n'implique pas la négation d'autres initiatives – d'autres programmes et prestataires de services privés –, mais simplement que celles-ci ne pourront pas être financées à travers la loi SEP¹.

Il reste peut-être à énoncer une dernière réflexion avant de passer au point suivant : il n'existe pas d'éléments concrets qui nous permettent d'affirmer que l'Église a été un acteur particulièrement privilégié dans le choix des alternatives que nous mentionnons,

¹ La loi SEP (*Subvención Escolar Preferencial*, subvention scolaire préférentielle) permet le financement d'évaluation de conseil afin d'améliorer les programmes et performances éducatives d'une école donnée. Dans ce sens, les programmes d'éducation sexuelle peuvent fonctionner comme une ATE (*Asesoría Técnico Educativa*, évaluation de conseil technique éducative) soutenue par l'État – son homologation doit être validée – et contractée librement par l'établissement.

même si elle conserve une importance certaine. Pour Bastian (2014, p. 32), l'une des caractéristiques distinctives des sociétés latino-américaines est que, concernant l'ordre politique, il existe « [une] faible autonomie de la société civile face aux deux acteurs principaux que sont l'État et l'Église catholique. Les forces sociales se définissent en termes de subordination et d'articulation par rapport à l'un ou l'autre des acteurs centraux, selon des logiques clientélistes ». D'après cet auteur, l'origine de ceci serait la manière dont se sont constituées les relations sociales durant la colonisation, question que les constitutions libérales des pays de la région n'ont pas réussi à changer. Cette relation de forces reste claire dans ce que nous avons exposé jusqu'ici, l'Église développant des résistances publiques mais aussi des rapprochements avec la politique de l'État, qui s'expriment dans la vision religieuse de certains des sept programmes¹.

Nicole Forstenzer (2012) signale que le poids politique de l'Église catholique chilienne n'est pas uniquement canalisé par les partis de droite – comme dans une bonne partie de l'Amérique latine – mais aussi à travers la sorte de « dette implicite » acquise envers elle par la gauche dans les années 1980 du fait du soutien apporté en matière de droits humains par des organisations ecclésiales comme le Vicariat de la Solidarité (*Vicaría de la Solidaridad*), des paroisses et d'autres similaires. Pour elle, ceci a pour conséquence que toute discussion autour de sujets relatifs aux valeurs (*questions morales*) ne remettra jamais en question l'ordre de genre en vigueur ou avancera très peu en matière de droits reproductifs, au moins durant la période allant de 1990 à 2010. Ceci est probablement un facteur qui explique pourquoi les gouvernements de la Concertation – coalition de gauche – n'ont jamais mis au point une politique plus agressive dans ce sens, et qu'ils ont au contraire offert un cadre d'action privilégiant le choix des familles et neutralisant le débat, élevant l'individu au centre de la réflexion et l'éducation en matière de sexualité bien qu'ils ne considèrent pas les adolescents comme détenteurs de pleins droits s'agissant de leur propre sexualité (Casas et Ahumada, 2009). Il est possible que durant le second mandat de Michelle Bachelet des modifications soient introduites, associées au débat actuel autour de projets comme la dépénalisation de l'avortement dans trois cas de figure et l'approbation récente des unions civiles ouvertes aux couples

¹ On constate un phénomène similaire avec les mouvements néoconservateurs aux États-Unis dans les années 1990, qui, à travers une logique ambivalente de résistance et de rapprochement, sont parvenus à élever les programmes d'éducation sexuelle fondés sur l'abstinence au rang de politique publique fédérale (Greslé-Favrie, 2010).

de même sexe, cependant lors de notre travail de terrain le poids de ces deux questions tendait à être encore très marginal.

1.1.2 La neutralité qu'offre le concept d'individu

« ... La démarche est liée à une approche [de l'éducation sexuelle] de manière transversale dans toutes les matières et non pas une matière spécifique ou un programme spécifique. L'école peut choisir un programme spécifique dans lequel elle peut être développée dans des questions de cours dans une matière spécifique ou dans d'autres espaces scolaires en dehors de la salle de classe, mais l'approche de la manière dont doit être abordée la sexualité [doit être] transversale, car elle doit être intégrée à tout le programme à l'intérieur et l'extérieur de la salle de classe. Et c'est lié au fait de [lui] donner une emphase (...) formative plutôt qu'une approche préventive, parce que très souvent [l'école] se méprend sur ce sujet, principalement lorsque la question est associée disons à ce que nous appelons des problématiques sociales, ce qui tient à la question de la violence de genre ou au sujet de la grossesse adolescente, toutes ces questions associées qui sont perçues comme des problèmes. Comme elles sont perçues comme des problèmes, ce qui [se passe c'est que] l'établissement éducatif [aborde] les facteurs de risque plus que les facteurs protecteurs et là il se méprend un peu sur le rôle que devrait avoir une institution qui éduque. Alors nous en tant que Ministère, les orientations que nous apportons et là où nous mettons fortement l'accent c'est sur la question de ne pas perdre cette concentration (...), de fait c'est la meilleure manière de prévenir et d'attaquer ou d'aborder cette situation de risque, à travers le développement de capacités, de contenu, de compétences que nous pouvons développer chez les garçons et les filles pour qu'ils puissent affronter ces situations de risque, à travers les facteurs protecteurs. C'est ça le changement de vision... qui est un peu difficile comme je le dis, [puisque] les écoles ont plus une vision de pourquoi nous ne remettons pas des méthodes contraceptives, pourquoi nous ne parlons pas de, par exemple, la prévention du VIH. (Fonctionnaire supérieure, Unité de transversalité, Ministère de l'Éducation)

Ce qu'affirme cette représentante du Ministère de l'Éducation a des implications claires sur la manière dont les programmes d'éducation sexuelle s'articulent finalement dans l'espace scolaire. La centralité assignée à l'individu, à sa capacité de choix et à sa possibilité de résoudre des « problèmes concrets » limite les possibilités de compréhension d'autres éléments sociaux qui encadrent la sexualité, comme pourraient l'être les « facteurs de risque » qu'identifie cette fonctionnaire ou les inégalités sociales occultes qui participent à la production de ces facteurs, comme le détaille Forstenzer.

D'après Palma, Reyes y Moreno (2013, p.19), l'organisation de la politique publique que nous venons de détailler existe avec l'assentiment des secteurs les plus conservateurs comme des plus progressistes. En effet, les auteurs expliquent que pour les premiers, grâce à la loi 20.418 « seraient rentrées dans la politique publique pour la première fois dans l'histoire des propositions institutionnelles catholiques, [on aurait] installé les familles dans la contenance de l'action de l'État et [on aurait] assuré le caractère de la *formation aux valeurs* ». Tandis que pour les seconds, cette norme s'avère favorable car elle aurait généré « des conditions démocratiques pour la participation des communautés scolaires à l'éducation sexuelle [en garantissant] à *chaque élève son droit à l'information* scientifiquement fondée ». Si nous revenons sur les « sept programmes » validés par le Ministère en 2012, l'inspection de leurs objectifs démontre la variabilité des approches et propositions éducatives sous-jacentes tournant autour de ce point commun. Pour les effets de leur analyse, nous avons mis en gras certaines des idées centrales exprimées dans la présentation institutionnelle de chaque initiative :

- Éduquer aux valeurs, à l'affectivité et la sexualité tous les enfants scolarisés, **afin qu'ils se valorisent en tant que personnes** et que, à travers cela, ils améliorent leur qualité de vie, ils soient de bons citoyens et ils contribuent au développement de notre société. (Programa de Educación en Valores de la Afectividad y la Sexualidad)
- L'expérience scolaire d'éducation à la sexualité et l'affectivité proposée a pour finalité le renforcement de compétences pour prendre des décisions dans des situations de dilemme liées à la sexualité et l'affectivité **de manière réflexive, informée, responsable et autonome au cours de la vie**. (Programa de Aprendizaje en Afectividad y Sexualidad)
- *TeenStar* est un programme international d'éducation à l'affectivité et la sexualité humaine, qui apporte une nouvelle vision de la formation des personnes car il

promeut une intégration des aspects sociaux, émotionnels, physiques, intellectuels et spirituels. *TeenStar*, à partir de sa vision holistique, promeut une formation qui à travers l'accompagnement permettra à **la personne d'agir de manière libre et responsable**. (TeenStar)

- Être un programme d'éducation sexuelle et à l'affectivité qui contribue à **former des personnes capables de décider d'un projet de vie stable** qui valorisent la beauté et la grandeur du mariage et de la famille. (Aprendiendo a Querer)
- Nous consacrons du point de vue psychologique l'importance d'intégrer initialement l'excitation aux sentiments pour asseoir un désir érotique de qualité. Et ensuite la manière dont l'amour s'intègre au désir érotique, pour constituer finalement l'amour sexuel mature, base d'une sexualité de qualité, créative et dans la fidélité. La manière dont **se construisent ces capacités sexuelles** à travers le développement des limites nécessaires, les explorations saines, ainsi que les événements qui nuisent à cette intégration. (Curso de Educación Sexual Integral)

Le travail sur l'individu semble être la pierre angulaire du système, par conséquent les notions de personne, capacité, responsabilité, liberté, volonté, synthétisent bien ce principe en toute circonstance. L'individu est celui qui doit incorporer les normes en lui-même. À l'exception de l'un des programmes analysés ici, l'orientation finale de l'éducation sexuelle vers le mariage et la fondation d'une famille n'apparaît pas dans la formulation des objectifs, bien que trois de ceux que nous avons présentés soient liés à des organisations catholiques. La neutralité qu'offre l'individu apparaît peut-être plus clairement lorsque nous analysons l'objectif qu'a défini pour lui-même le programme *La Ruta del Amor* (litt., La voie de l'amour), lié aux Légionnaires du Christ et qui, étant extérieur aux sept programmes, propose sous forme de conseil privé des conférences et collabore à l'établissement de programmes d'éducation sexuelle dans certains des établissements catholiques qui font partie de cette étude.

- Nous éduquons à l'amour et la sexualité. Par conséquent, la conception que nous avons de l'amour humain apparaît ici fondamentale. (...) Le concept d'Amour que nous défendons et enseignons est par conséquent central. Le **véritable amour humain et personnalisant est celui qui est capable de subordonner l'utile et le plaisant au bon** (à l'autre en tant que bien) **et est capable d'intégrer la volonté et l'affectivité**. En second lieu, nous ne comprenons pas tous la même chose lorsque nous parlons de

sexualité. Il y a diverses visions, opposées et complémentaires, qui ont voulu expliquer quelle est la véritable nature et la portée de l'attraction entre l'homme et la femme et de la pulsion sexuelle et qui forment encore un grand nombre de nos croyances et perceptions. (La Ruta del Amor)

Cependant, nous rappelons que l'approche mercantile centrée sur l'individu et le choix permet l'apparition de différents programmes pour aborder une même question. La question qui apparaît alors est de savoir comment les acteurs pourraient choisir entre des produits distincts pour satisfaire une même nécessité. La capacité de persuasion à partir de l'offre d'un « angle d'attaque » différent semble cruciale. Nous présentons ici quelques extraits d'entretiens avec des professionnels responsables de ces programmes qui rendent compte de leur stratégie de différenciation :

« ... L'idée [centrale du programme] est la problématisation d'un processus de structuration personnelle, c'est-à-dire, tu te fixes un ordre personnel que tu portes déjà face à une certaine situation ; dans ce cas par rapport à la sexualité. Après on a... il y a trois moments comme on l'a dit : processus de structuration, processus de déstructuration dans lequel est remise ou est offerte une nouvelle information, des nouveaux contenus pour déstructurer ce que tu avais déjà, et le troisième moment c'est la restructuration en termes de la subjectivité de l'individu et qui est en situation d'apprentissage ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

« [Le programme] en vérité commence très concentré sur la connaissance scientifique, c'est-à-dire moins affectif et plus biologique, donc il commence avec un principe qui pour nous jusqu'à aujourd'hui est fondamental qui est reconnaître l'ovulation chez la femme, et reconnaître l'ovulation comme un signe de santé, ça je peux le dire maintenant, mais il y a 20 ans ont nous mettait dehors pour avoir dit ça, on disait des conneries, c'était quasiment un péché. (...) Ça, je te disais, ça a été fondé par une sœur nonne, nous travaillons avec toutes les religions, notre manuel du moniteur est séparé pour les écoles catholiques, l'idée est qu'il peut être appliqué partout, (...) nous sommes dans des écoles majoritairement privées subventionnées, pas nécessairement confessionnelles mais avec une certaine anthropologie plus chrétienne peut-être que catholique, parce que nous allons aussi dans des écoles évangéliques, dans des écoles – pas beaucoup – protestantes aussi... ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

« [Le programme] est né à partir de ma pratique clinique, où j'ai vu qu'il existait un défi de par l'importance de la stabilité de sexualité dans la vie de couple, j'ai écrit un livre sur le sujet et je continue à penser qu'il y a un manque d'enseignement de la sexualité, mais pas seulement dans un sens sanitaire, mais dans un sens plus intégral, c'est-à-dire mieux gérer la pulsion sexuelle pour construire non seulement une sexualité plus saine, mais pour une meilleure qualité dans la vie mentale du sujet. Et à partir de là j'ai construit une manière d'enseigner la sexualité qui a pour axe non seulement la question des grossesses et des MST, mais aussi la question de l'intégration de la pulsion sexuelle dans la vie affective, et 5 ans après je l'ai transformé en un cours en ligne. Au début c'était des cours en personne, mais cela présentait la difficulté d'être très cher, et on ne peut aller dans tous les coins du pays, autrement dit c'est très difficile à massifier (...). Les écoles ne prennent pas beaucoup d'initiative autour de ce type de matières d'enseignement, alors nous devons leur montrer quels sont les bénéfices et les avantages de donner une bonne éducation sexuelle à leurs élèves ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

Les citations ci-dessus rendent compte de la variabilité des approches pour travailler avec la sexualité à l'échelle individuelle : cela va de la prise de conscience des croyances personnelles, en passant par les processus biologiques, le savoir psychologique et les normes qui décriraient la « sexualité saine », toujours avec un point commun qui permet que le contenu soit transférable dans une multiplicité d'institutions. Nous pensons qu'il existe, comme l'a signalé Figueroa Silva (2012), des propositions qui approchent l'éducation sexuelle depuis la science ou la religion. Cependant, pour nous il est encore plus intéressant de voir qu'il existe aussi différents programmes religieux d'inspiration catholique qui sont en compétition les uns avec les autres.

En d'autres termes, apparaît ici le revers de la médaille des processus de libéralisation appliqués à l'éducation sexuelle. Si l'individu se trouve bien au centre de ce processus, pour que les établissements puissent choisir entre les différentes alternatives, celles-ci doivent bien aussi être « visibles » pour ceux qui comparent un produit. Nous n'affirmons en aucun cas que la motivation des offrants est la seule poursuite du profit, mais du fait de ce schéma mercantile, la subsistance d'un programme est évidemment donnée par le fait d'être consommé, par sa capacité de persuasion d'un consommateur potentiel. Ceci implique que la « valeur distinctive » qui se trouve derrière un

programme soit être d'une certaine manière neutre tout en se distinguant. Prenons par exemple l'information publiée par le programme *TeenStar* –auto-défini comme un programme holistique, mais avec une claire approche biologique et une vision anthropologique catholique de la sexualité¹. D'après son site Internet et l'entretien que nous avons mené avec l'un de ses responsables, le programme a aussi été appliqué dans des établissements laïcs, municipaux, et dans d'autres écoles d'une confession chrétienne différente. On constate la même chose avec le programme *Aprendiendo a Querer*, dont la mission et la vision indiquent expressément la valorisation du mariage et de la famille, et qui a néanmoins formé des enseignants d'écoles municipales du Chili.

Le Ministère de l'Éducation signale : « Le choix de l'un de ces programmes doit faire l'objet d'un consensus au sein de la communauté éducative, permettant ainsi que les interventions soient développées de manière organique et cohérente avec le fonctionnement de son projet éducatif. Par conséquent, chaque communauté éducative devra réfléchir à ses besoins dans le domaine de la sexualité et l'affectivité et en fonction de ceux-ci définir quelles seront les actions pour mettre en œuvre son plan d'amélioration »². Nous pouvons supposer que pour choisir réellement, il est nécessaire d'avoir des alternatives équivalentes dans leur composante centrale. Le consensus consistant à ne pas imposer de visions totalitaires de la sexualité ne signifie en aucun cas qu'il n'existe pas de visions dominantes de la sexualité qui sont administrées et négociées dans l'espace public par des acteurs avec différentes capacités d'imposer leurs visions sur celles des autres, particulièrement au sein de cette diversité apparente d'approches³. Nous parlons de diversité apparente parce que la diversité des programmes est acceptée tant que la supposée neutralité qu'implique la concentration sur l'individu est maintenue. Il suffit de citer Foucault et le concept de régime de vérité

¹ Parmi ses objectifs, *TeenStar* déclare : « Accompagner les personnes dans la découverte que la vocation de l'homme consiste en le don sincère de soi et que la sexualité manifeste sa signification intime en amenant la personne vers le don de soi dans l'amour » (http://www.teenstar.cl/quienes_somos.php). Comme nous le verrons plus loin, la notion de don dans l'amour est propre à la morale sexuelle qui s'est installée sous le pontificat de Jean-Paul II.

² Source : <http://www.orientachile.cl/index.php/artint/transversalidad/650-programas-sexualidad>, consulté le 18 octobre 2015.

³ À ce même propos, Forstenzer (2012) rend compte de la manière dont toute la question des valeurs laisse de côté les profondes différences entre classes sociales. Dans un pays avec une distribution inégale des revenus comme le Chili, supposer que le choix se fonde uniquement sur des questions cognitives ou d'adéquation avec une valeur universelle serait fondamentalement erroné. Les espaces socialement fermés produisent des normes sur la cohérence sexuelle, le travail sur soi et la production d'intimité qui sont différentes et qui ont par conséquent un impact sur la choix d'un plan.

pour comprendre que derrière cette neutralité se cache une série d'autres « réalités » ou d'autres manières de comprendre la sexualité et l'éducation sexuelle.

Pour ajouter une complexité supplémentaire, il convient de considérer que la loi permet aux établissements scolaires d'élaborer aussi leurs propres programmes. Le respect de la loi tient à l'existence d'un programme, et non pas au contenu exact de ses unités. Étant donnée la capacité organisationnelle des écoles observées – au sein desquelles il existe des équipes de psychologues et conseillers d'orientation travaillant exclusivement en interne, ainsi que des équipes pastorales qui interviennent dans la formation –, la question de la « marque de fabrique » acquiert une certaine pertinence parce qu'elle montre la particularité institutionnelle. Dans certains cas le programme est adapté, d'autres fois des modules distincts issus de différents programmes sont appliqués, ou bien on a recours à un programme conçu par le réseau d'établissements scolaires depuis l'étranger (comme c'est le cas des établissements liés à l'Opus Dei). Face à un tel contexte, l'action de choisir un contenu ou une manière de le présenter n'est en rien triviale.

« Nous nous étions entre celui-là [le programme PASA] et le programme de Capponi, le CESI, et finalement nous avons opté pour celui de Capponi, pour cette raison, c'était un programme bien... je ne sais pas si libéral, mais au moins l'accent était beaucoup mis sur le fait de donner la responsabilité à l'adolescent, de générer cette conscience à partir de lui-même et l'accompagner dans ce processus, plutôt que cette distance de... que les programmes de sexualité en général, et les programmes sont établis depuis la vision adulte et ce caractère adulte moitié caché qu'on essaye d'installer pour dire comment se font ou ne se font pas les choses ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Avant cela nous avons déjà regardé le programme... bon, moi j'avais travaillé dans cet autre école avant, je travaillais avec le programme TeenStar qui vient de la [Faculté de sciences biologiques de l'Université] catholique, alors quand on m'a demandé ici si je trouvais qu'il convenait pour l'école, évidemment j'ai dit non. Bien sûr, le programme me semblait... entre guillemets, je n'avais pas d'objections, mais... c'est un programme très conservateur, alors il y avait des enseignants, des enseignantes qui ont été formés à l'Université catholique avec ce programme en particulier, mais... ça pouvait être un programme qui faciliterait le dialogue, mais

moi je ne me sentais pas suffisamment libre pour travailler ces questions, et tu parlais de la méthode Billings à cette époque, OK, c'est bien, mais tu ne peux pas prétendre que les élèves de 15 ans, si elles ont entamé leur vie sexuelle, pratiquent le système de la glaire cervicale, alors [avec] ce genre de choses j'avais des doutes, ou voir effectivement comme un péché l'usage de contraceptifs, alors [avec] ce type de choses je ne suis pas d'accord, en étant très catholique, bon catholique, et en essayant d'être respectueux, mais bien sûr, c'est une vision beaucoup plus bornée... certains ont essayé ici, je ne suis pas d'accord avec TeenStar, je ne dis pas que c'est un mauvais [programme], je ne sais pas si c'est la vision beaucoup plus ouverte que j'attends en tant que chef de service ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Comme je te le disais, c'est la société éducative qui établit la ligne pour toutes les écoles et ils ont déterminé qu'[un plan conçu en Espagne par l'Université de Navarre] était un bon programme. Moi j'y ai juste jeté un coup d'œil, je n'ai même pas été invitée, parce que ces personnes, [les créateurs du programme], sont venues, parmi eux trois viendront un par un donner des cours et je ne suis pas invitée, alors je ne peux pas t'en parler comme source directe, seulement de ce que j'ai su. Il y a un manuel pour les enseignants et pour chaque niveau depuis [le CP] à [la cinquième] je crois ; c'est un manuel que les parents achètent, c'est un livre d'exercices, comme celui d'espagnol ou de mathématiques ; c'était un de mes rêves, pouvoir faire quelque chose comme ça pour les écoles. J'y ai jeté un coup d'œil et c'est très similaire à un programme que j'avais proposé, celui-ci est plus centré sur l'affectivité et la sexualité, le mien était beaucoup plus global ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« ... [Le programme d'éducation sexuelle] nous l'avons annexé à celui d'éducation civique qui n'est pas [homologué] par le Ministère... l'affectivité et la sexualité sont travaillées comme des grandes thématiques, alors on pourrait dire que ça s'inscrit dans ce qu'il y a aujourd'hui au Ministère, ce qui n'a pas toujours été comme ça. Et par rapport à ça, nous faisons évidemment des modifications, pour les particularités d'ici et un peu pour ça. Toujours en tenant compte du fait que c'est une école laïque, enfin, non, non, jamais liée à la vision ou aux valeurs plus religieuses. (Enseignante, établissement scolaire laïc)

Les citations ci-dessus rendent compte de la manière dont le principe du choix peut suivre des voies différentes, toujours en recherchant un ajustement entre l'offre externe et les besoins internes de l'institution. Elles montrent également comment l'imaginaire de la morale sexuelle catholique condense une série de représentations – il est conservateur de ne pas se concentrer sur la réalité des individus adolescents différente de celle que le programme semble supposer, il est religieux de former dans une vision de la sexualité qui met l'accent sur la valeur du mariage – qui font évidemment partie des variables appartenant au système. N'oublions pas ici que le choix se fait à partir de négociations : on compare les programmes, on avale l'opinion du psychologue, on prend la mesure de la congrégation ou du mouvement dont dépend l'établissement ou, ce qui est parfois plus difficile à mesurer, on pondère l'opinion des parents d'élèves qui ont choisi l'école du fait de ses caractéristiques.

Plus d'une fois au cours du travail de terrain, j'ai été informé que les parents insistaient sur le fait que le point de vue de l'Église devait toujours être présent dans la formation à la sexualité, parce qu'ils avaient inscrit leurs enfants dans l'école en question pour *une bonne raison*. Ceci nous oblige à deux choses : d'une part, examiner comment les programmes catholiques peuvent concilier le respect de la loi et leur propre vision anthropologique de la sexualité, et d'autre part, observer les différences entre institutions car il est impossible que toutes les familles aient une même vision de la manière dont les écoles catholiques doivent éduquer à la sexualité. Nous analyserons la première question dans le paragraphe suivant.

1.1.3 La situation de l'éducation sexuelle dans le plan de formation des établissements catholiques : l'attention portée à l'individu en tant que personne

À propos de la prééminence de l'individu pour la politique, apparaît une question intéressante qui mérite d'être considérée : celle de la tension entre le personnalisme et le narcissisme exposée par Ábrigo et Baeza (2015, p. 400). Pour ces auteurs, l'un des grands défis de la pédagogie catholique tient actuellement à se préoccuper de la personne sur le plan de la rencontre avec d'autres personnes, sans quoi elle succomberait aux conséquences négatives d'une société qui a concentré son action sur la réalisation personnelle narcissique et l'oubli des autres. La rencontre privilégiée serait celle qui

survient entre l'élève et la personne de Jésus (pour reprendre les orientations pastorales de la conférence épiscopale chilienne 2014-2020). Cette rencontre serait la seule capable de « changer la vie » et l'organiser d'une manière différente à celle proposée par la culture. Ibáñez Langlois (2006, p.25) soutient une affirmation similaire en disant que l'unité du corps et de l'âme est ce qui identifie la personne et lui permettra de dépasser le défi égoïste de l'éros que suppose la culture actuelle, défi que la formation catholique doit aider à dépasser. Dans un ordre semblable, le pape François indique dans son exhortation apostolique *Evangelii Gaudium* (§ 2) que « le grand risque du monde actuel (...) est une tristesse individualiste qui naît du cœur bien installé et avide, de la quête malade de plaisirs superficiels, de la conscience isolée. Quand la vie intérieure se referme sur les intérêts personnels, il n'y a plus d'espace pour les autres ».

Les idées et citations ci-dessus montrent une tension entre une conception de l'individu et la fonction socialisante du système scolaire. Dans la pratique, il est très difficile pour l'école de se situer à distance de la culture désignée ici comme la source du narcissisme. La solution proposée tient à la proposition d'une organisation particulière de l'école. Que l'individu travaille sur lui-même implique aussi qu'il comprenne les circonstances de son entourage ; dans le contexte catholique, qu'il soit critique envers celles-ci et qu'il soit éventuellement capable de les modifier à travers un projet de vie autonome. Pour cela, les établissements scolaires catholiques – au moins ceux que nous analysons – développent des plans de formation qui forment un programme allant au-delà de celui des écoles publiques. S'ils partagent avec ces dernières la fonction du programme d'orientation, pour la matière qui nous intéresse le travail avec la personne – l'individu – nécessite bien plus que cela.

Pour illustrer ceci, nous pouvons évoquer l'anecdote suivante. À la fin du mois de mai 2015, on m'a demandé de présenter les conclusions préliminaires de ma thèse doctorale face à un groupe de psychologues et conseillers d'orientation de l'une des écoles des nouveaux mouvements catholiques ayant participé à ce travail de recherche. Cet établissement était en plein processus d'analyse de ses plans et programmes d'éducation sexuelle et souhaitait par conséquent connaître mon opinion « experte ». J'ai bien entendu compris que cette requête s'inscrivait aussi dans une logique de « rétribution » envers l'établissement, car j'y avais déjà réalisé deux entretiens et il existait une forte probabilité de pouvoir organiser un *focus group* avec les élèves de cette même école. Et

comme l'éthique de la recherche exige que toute personne qui mène un entretien doit être disposée à être interrogée, j'ai accepté l'invitation, vivant la ainsi difficulté que présente l'organisation d'une présentation face à un public que je méconnaissais dans sa grande majorité. Plus encore, mon anxiété était probablement due au fait que cette fois c'était moi qui allait être exposé à un jugement critique, supposant de plus que – du fait des caractéristiques de l'établissement – l'auditoire aurait des opinions beaucoup plus conservatrices que les miennes, ce qui pourrait entraîner une certaine controverse dans la présentation (que je ne me sentais pas nécessairement capable d'affronter).

Pour cette raison j'ai pris deux décisions. La première a consisté à reconnaître que je me trouvais dans un processus de rédaction de conclusions – mon travail de terrain n'était pas encore finalisé – et que par conséquent, au-delà du partage de preuves, le meilleur que je pouvais offrir était le partage de questions. La seconde était d'organiser la présentation en prenant comme point de départ la mission que le service s'attribuait à lui-même pour ainsi mieux situer les différents antécédents et auteurs qui nourrissaient une partie de ma réflexion. Ce dernier point n'a pas été difficile ; comme dans d'autres écoles catholiques, le projet éducatif était synthétisé par une phrase de type *slogan* ou devise, avec une lourde charge sémantique :

« Former des hommes et des femmes liés à Dieu, qui ont découvert leur projet de vie, s'engagent dans la transformation de la société ».

À première vue, cette phrase montrait clairement trois dimensions qui pouvaient être abordées sociologiquement sans problèmes : l'une historique et sociale (l'importance de la découverte d'un projet de vie propre), l'autre institutionnelle (concevoir le programme scolaire comme un élément transformateur de l'environnement), et enfin une composante relationnelle (Comment une personne est-elle liée à Dieu ? Comment cette relation est-elle comprise ? Pourquoi considère-t-on que la personne doit être liée de cette manière à la divinité ?).

Je me suis rendu compte postérieurement qu'avoir organisé la conversation de cette manière était une chance pour deux raisons. Premièrement, en appeler à la mission institutionnelle envoyait un signe disant que « j'étais du côté de l'établissement ». Deuxièmement, cela me permettait de dépasser mes préjugés en exposant mes idées à

partir d'une caractéristique commune à tous les établissements observés alors, qu'ils soient progressistes ou conservateurs. Si le projet de vie montrait clairement la disposition personnaliste de la formation scolaire, certaines personnes présentes ont alors soulevé une question, ce qui allait me montrer la spécificité institutionnelle avec laquelle est résolue la distance entre personne et culture : pour remplir la mission du service, fallait-il alors former des adolescents capables de discerner par eux-mêmes en fonction de leur propre projet de vie, ou bien opter, au contraire, pour l'installation en eux d'un discours beaucoup plus clair de vérités universelles – ce que dit l'Église – dans un contexte de relativité culturelle ?

Cette question est propre aux institutions plus qu'aux individus, car il est rare que quelqu'un présente une telle réflexion à titre personnel, alors que cela survient plutôt en raison du rôle attendu dans son travail et l'exigence qu'impose la structuration d'un programme de formation d'un individu cohérent. Pour mieux comprendre cette tension, nous transcrivons ici quelques-unes des missions des différentes *directions, sous-directions ou services de formation* responsables des plans de formation¹, pour montrer comment coexistent en elles des aspects qui en appellent aussi bien à l'individu qu'à sa relation avec son environnement. N'oublions pas que ces missions s'accordent avec les objectifs des plans institutionnels, et par conséquent avec les programmes d'éducation affective et sexuelle qui s'inscrivent dans ceux-ci ou sont achetés pour les exécuter.

- La Direction de la formation est le service responsable de renforcer le travail formatif qu'offre l'école, en développant un programme transversal depuis le cycle primaire jusqu'à la terminale, en appuyant les éducateurs et enseignants en chef sur les aspects liés au développement personnel, au renforcement de la vie scolaire et en assumant la responsabilité d'aider à créer les conditions qui permettent aux élèves de l'impliquer et d'avancer dans le processus d'enseignement-apprentissage. De plus, elle se soucie de promouvoir un développement moral qui mène l'élève vers l'autonomie et la responsabilité autour de l'auto-protection, aussi bien dans la prévention de la consommation de drogues et d'alcool que dans son affectivité et sa sexualité. En accompagnant et en donnant les outils pour qu'ils puissent intégrer une connaissance d'eux-mêmes, des autres et de l'environnement qui les amène à découvrir leur vocation et ainsi générer un projet de vie. Notre grande mission consiste à former des

¹ Les différents organigrammes font que les désignations peuvent varier d'un établissement à l'autre.

élèves qui parviennent à porter les valeurs du respect, de la solidarité, la responsabilité, la communication et l'empathie vers d'autres contextes. Qu'en portant avec eux l'esprit du *Verbe*, ils s'insèrent dans le monde avec un leadership transformateur. (École Verbo Divino)

- La direction socio-affective communauté et famille a pour mission de promouvoir la santé mentale, le bien-être personnel et social des élèves, à travers le développement des capacités socio-émotionnelles, attitudes, comportements et valeurs qui permettent aux enfants et adolescents de se conduire et entrer en relation de manière positive avec leur environnement, de sorte qu'ils arrivent à être des personnes intègres, ouvertes au dialogues et ayant un sens de la communauté. (École San Ignacio Alonso Ovalle)
- Le service d'orientation fonde son action sur le projet éducatif de l'établissement. Autrement dit, il promeut la formation de femmes intègres qui développent leurs talents et dons au service de la communauté. Dans cette perspective, il promeut un leadership avec des connaissances, des valeurs et une sensibilité sociale au sein d'un cadre de simplicité et de joie. Il a pour objectifs : promouvoir un développement psychologique sain, stable et mature, qui favorise l'actualisation de potentialités et la plénitude des élèves ; renforcer l'apprentissage des élèves, en stimulant leurs capacités de penser et les valeurs qui promeuvent la performance scolaire ; promouvoir chez les élèves le développement de sentiments positifs et constructifs envers elles-mêmes et les autres ; stimuler la capacité de discernement et de responsabilité pour leurs décisions propres. (École Villa María Academy)
- Le service d'orientation a pour objectif d'« appuyer la formation des élèves dans les différentes étapes de leur vie scolaire, en gérant les conditions optimales pour la réussite de leurs apprentissage et leur développement personnel ». C'est pourquoi nous nous assurons que dans chaque action, soient considérées les dimensions suivantes : spirituelle (sentiment), des valeurs (pensée) et sociale (volonté), de manière à former l'aspect psychologico-émotionnel de chacun des élèves, en se concentrant sur le développement de sa personne. [Nous offrons] aux élèves un accompagnement d'orientation spirituelle et vocationnelle, en générant des expériences qui aident à l'atteinte d'objectifs de développement personnel, social et spirituel. (Institut Santa María)

Nous avons trouvé un seul cas de mission dont l'objectif final n'était pas les élèves mais les enseignants. La règle générale est que ces organismes assurent le programme extrascolaire de l'établissement, regroupant sous leur égide des professionnels du domaine pastoral, de l'action sociale (bénévolat), de la psychologie et de l'orientation. Ils jouent par conséquent un rôle essentiel dans la préservation des valeurs institutionnelles, dans l'adaptation de l'anthropologie catholique à la réalité institutionnelle et dans la lecture de l'environnement social et familial dans lequel évoluent les élèves. Cette particularité des établissements analysés permet de comprendre la « descente » pratique des programmes d'éducation sexuelle jusqu'aux salles de classe.

« Je dirais que l'un des avantages que nous avons vus chez les écoles catholiques par rapport aux écoles laïques c'est que les écoles catholiques ont pris leurs responsabilités avec plus de clarté et plus de transparence et de formalité sur le sujet de l'éducation sexuelle et clairement cela vient du fait que la communauté éducative a une vision anthropologique commune et si elle ne l'a pas on suppose qu'elle doit l'avoir. Quand tu inscrites un enfant dans une école catholique, souvent les parents cherchent l'excellence scolaire, ils doivent au moins simuler le partage d'une vision anthropologique et cela permet d'être beaucoup plus efficace, beaucoup plus transparent et beaucoup plus, dans le fond, direct et permanent dans la transmission d'un programme qui ne se fonde pas sur la problématique de la sexualité mais qui cherche fondamentalement la génération d'une vision anthropologique et une vision d'un type de comportement ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

Scherz et Infante (2015) – membres du Vicariat pour l'éducation de l'Archevêché de Santiago – indiquent dans leur essai *Ethos, Misión y Aporte de la Escuela Católica* que la particularité de cette vision provient de l'existence d'un *ethos* qui a pour objectif « la formation de personnes conscientes, bien préparées et capables d'entretenir des relations positives avec les autres ; des citoyens responsables et critiques qui participent et contribuent au bien commun pour la construction du royaume ; ouverts à la transcendance et à la rencontre avec Jésus-Christ et à partir de cette expérience, capables de s'orienter et de discerner, soucieux de poursuivre leurs études en percevant un projet de vie ». La notion de personne apparaît de nouveau avec clarté. Si nous devons résumer la particularité des écoles étudiées, nous dirions que dans leur grande

majorité l'ordonnancement des plans de formation, et donc des programmes portant sur la sexualité, met ainsi l'accent sur ce travail de l'individu sur lui-même. Ainsi, la vision anthropologique que décrivent les auteurs cités s'articule autour d'axes souvent appelés de manière similaire dans les institutions observées : affectivité, spiritualité, sexualité, cohabitation, auto-protection, termes qui d'une certaine manière articulent l'action institutionnelle au-delà de la simple éducation sexuelle et qui sont habituellement canalisés à travers la matière appelée orientation¹ et les activités extra-scolaires dont tout établissement dispose.

Les mêmes auteurs – citant le document *La Escuela Católica en los umbrales del Tercer Milenio* rédigé par la Congrégation pour l'éducation catholique en 1997 – soutiennent par ailleurs ainsi :

« Dans le projet éducatif de l'école catholique, il n'existe par conséquent pas de séparation entre les moments d'apprentissage et les moments d'éducation, entre les moments du concept et les moments de la sagesse. Chaque discipline ne présente pas seulement un savoir à acquérir, mais aussi des valeurs à assimiler et des vérités à découvrir. Tout ceci exige une atmosphère caractérisée par la recherche de la vérité, dans laquelle les éducateurs **compétents, convaincus et cohérents** (le gras est de moi) maîtres de savoir et de vie, sont des images, imparfaites certes, mais non déviées de l'unique Maître. Dans cette perspective, dans le projet éducatif chrétien toutes les disciplines contribuent avec leur savoir spécifique et propre à la formation de personnalités matures ».

¹ Le MINEDUC établit à ce propos : « Les fondements programmatiques de l'orientation ont pour objectif la contribution au processus de formation intégrale des élèves. Considérant que la personne est un individu unique, transcendant, perfectible, qui se développe avec d'autres, ces fondements s'orientent vers la promotion de son développement personnel, affectif et social. Aider l'élève à développer ces trois dimensions est une tâche qui engage la totalité de l'expérience éducative qu'offre l'école à travers ses différentes instances. La matière orientation constitue un espace spécifique conçu pour compléter cette tâche, indépendamment du fait qu'il est à la fois reconnu que la famille de chaque élève possède un rôle et une responsabilité centrale dans ce processus. Pour les élèves dont les familles, pour tout motif que ce soit, ne parviennent pas à remplir cette fonction, l'école acquiert un rôle encore plus important dans ce développement ». Cette matière exige un fuseau hebdomadaire de 45 minutes où sont abordées différentes thématiques. Dans l'axe « croissance personnelle », on retrouve entre autres les thématiques de l'éducation sexuelle, la vie saine et l'auto-protection. Document *Bases curriculares para Orientación* <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52052.html>. Consulté le 18 octobre 2015.

J'ai mis en relief les trois mots qui définissent peut-être le mieux la véritable complication qu'impose aux éducateurs le sens personnaliste de la formation : il ne s'agit pas seulement d'avoir des compétences, mais surtout d'être convaincu et de présenter une cohérence, chose difficile lorsqu'il existe des forces opposées entre l'individu que l'on veut former et la culture qui – contrairement à ce qu'établit le magistère – n'est pas posée de manière critique lorsqu'il s'agit de comprendre ses valeurs, particulièrement celles liées à la sexualité. Nous reviendrons sur ce point dans un chapitre postérieur.

Après les remerciements et en discutant de manière détendue avec les personnes présentes lors de la présentation réalisée dans cette école, l'une des psychologues m'a posé une question déjà formulée par deux personnes précédemment. Elle s'est excusée de son insistance, en appelant à la difficulté que représentait l'application des éléments entendus dans l'organisation de séances pour ses élèves. Reconnaisant l'importance de sa question, j'ai réaffirmé que les deux options ne devaient pas être vues comme exclusives : on pouvait enseigner le discernement individuellement tout en étant clair avec ce que dit l'Église en matière de sexualité. J'ai cependant ajouté que pour pouvoir le faire, il fallait renoncer à prétendre qu'il n'y a qu'une seule manière d'apprendre à discerner que l'unique discours légitime sur la sexualité est celui qui provient du magistère. Immédiatement après, je me suis permis d'énoncer une chose que je n'avais pas dite durant ma présentation et qui représentait mes affirmations plus personnelles : qu'il était nécessaire de récupérer la notion de consentement en tant que question fondamentale, qu'il fallait se demander en permanence comment était présenté l'autre dans l'éducation sexuelle (car je soupçonnais cette altérité d'être plutôt réduite) et qu'il fallait transmettre l'idée que toutes les formes de sexualités sont également valides. Cette dernière réflexion m'a valu un froncement de sourcils et un « peut-être, mais tu sais bien que l'Église s'oppose à cette dernière idée ».

Il convient ainsi de se demander quelle était quelle était la représentation que cette psychologue avait du discours ecclésial, car ni la première ni la seconde idée ne lui ont semblé étranges, alors même que les discours les plus courants sur la sexualité catholique n'ont jamais inclus de discussions sur ces questions. L'accent semblait être mis sur un plan normatif distinct, car le rejet par la morale catholique du comportement homosexuel est connu, par exemple. Cependant, comme nous le verrons plus loin, la question de l'emphase mise sur l'une ou l'autre norme semble cruciale. Si jusqu'à présent

nous avons insisté sur la conception personnaliste de la formation catholique, lorsque l'individu est mis en relation avec son environnement les positions commencent à varier et les normes ne sont plus aussi monolithiques. De la même manière que la vision conservatrice se transforme, les visions progressistes n'ont pas disparu de l'espace social et de l'école catholique, bien qu'en payant un tribut : plus qu'affirmant une proposition, un tel discours semble se définir plutôt comme une prise de distance par rapport aux positions plus conservatrices et à ceux qui les incarnent. Ceci étant, il est important d'observer les particularités du discours catholique et sa manière de définir l'« ailleurs conservateur » dans les établissements étudiés.

1.2 Le positionnement institutionnel en matière de sexualité

1.2.1 Le contexte catholique pour parler de sexualité et le discours personnaliste du magistère

« ... Avec la question des écoles du genre catholiques, oui, il y a ouvertement [des différences], je crois que si nous avons des différences sur des questions de recherche de, je ne sais pas, comment tu te sens, il y a les questions de l'utilisation du préservatif, on montre les préservatifs aux enfants, la question des contraceptifs. Il n'y a pas de posture ici du non aux relations prémaritales. Mais qu'ils le fassent avec la personne qu'ils veulent pour leur liberté, en espérant que ce soit dans une relation affective où les conditions sont remplies... la question de la diversité sexuelle qui est contenue dans notre programme d'orientation (...) nous comprenons que [la sexualité est] une part constitutive de l'identité et que dans le fond ça fait partie de qui nous sommes en tant que personnes, c'est un espace pour passer du bon temps, de rencontre avec l'autre, mais surtout pas avec un regard négatif ni culpabilisant ni castrateur de la sexualité, mais que c'est un espace qui finalement marque la différence avec le reste des relations, enfin parce que c'est lié à l'intimité dans le fond qui n'existe pas dans d'autres formes de relations et qui est une partie constitutive de chacun et que si possible ils le fassent d'une manière dans le fond plus pleine, plus saine, plus intégrée de ce que qu'ils veulent être en tant que personnes (...) Nous ne parlons pas du don de dieu, non, du genre nous avons été créés, enfin, nous sommes comme ça, enfin, nous sommes hommes, nous sommes femmes, nous

sommes faits pour la rencontre, disons, et pas seulement sexuelle mais en pensant à ce qui se produit dans la sexualité. (Psychologue, femme, établissement scolaire laïc)

Cet extrait synthétise et rend bien compte de l'imaginaire relatif à l'éducation sexuelle que mobilise le discours catholique, cette fois vu de l'extérieur. Néanmoins, certains des points exposés dans cette citation se reproduisent aussi dans le discours personnaliste de la morale sexuelle catholique, facteur qui a permis que cette vision conservatrice subsiste à travers les changements qui sont survenus en termes de l'organisation sociale de la sexualité. Nous observons ainsi la manière dont l'idée de personne avec un projet de vie équivaut à la notion d'individu responsable de sa sexualité.

Dans sa thèse sur les négations religieuses du monde, Max Weber soutient que le sexe comme le pouvoir, la richesse et la lignée sont des questions que différents systèmes religieux chrétiens ont cherché à escamoter de l'espace social pour proposer un sens éthique nouveau. Freud se méfie de son côté des systèmes religieux lorsqu'il décrit la manière dont ceux-ci, de même que d'autres dispositifs culturels, opèrent à travers des mécanismes répressifs de la sexualité. Mais, comme Foucault le démontre, la négation d'une vérité dans le discours ne signifie pas la suppression de celle-ci, la négation représente plutôt une approche différente de la volonté de savoir. Comme nous le verrons plus loin, la sexualité n'est pas niée par l'Église catholique mais normée selon une affirmation de transcendance qui implique la consécration et le contrôle des désirs personnels, pour les conduire vers une finalité qui dépasse l'acte sexuel en lui-même.

Avant d'entrer en matière, il est nécessaire d'ajouter une autre précision. Lorsqu'il s'agit de normes, l'Église considère deux sources ayant une valeur pratique égale : les Saintes Écritures – le texte biblique – et la tradition du magistère exprimée principalement dans des lettres et documents comme les encycliques et les exhortations apostoliques¹. C'est ce dernier corps qui a le plus de résonance sur les normes de comportement en matière de sexualité, bien que le magistère considère comme source primordiale le texte révélé. La Bible en elle-même – en particulier le Nouveau Testament – n'apporte pratiquement aucune orientation concrète concernant le comportement sexuel (Vidal, 2010). D'autre

¹ Une encyclique se définit comme une lettre qui manifeste l'opinion du Pape sur des questions de foi et de morale. Une exhortation apostolique transmet les conclusions auxquelles est arrivé le Pape suite aux recommandations qui lui ont été adressées par un synode épiscopal. Enfin, les lettres pastorales correspondent à des documents d'une solennité moindre qui traitent de questions doctrinaires.

part, son exégèse a donné lieu à une compréhension de la foi bien plus « décorporalisée » qui exige des conduites avant d'expliquer le sens relationnel de la sexualité (Van Treek, 2015) tout en tendant à définir un paradigme fermé à l'évolution de l'expérience sociale des fidèles (Barría, 2015)¹.

Si le discours sur la sexualité s'écrit à partir d'un exercice interprétatif, il est clair que la norme n'est pas immuable et que différentes forces politiques se conjuguent dans son élaboration. Pour nous, Werebe (2007) résumé bien cet élément.

... pour comprendre les relations entre la sexualité et la religion, il faut d'abord essayer de situer la religion dans le contexte politique et économique où elle s'insère et son évolution dans le temps et dans l'espace. La sexualité trouvera son explication et sa signification dans ce contexte global. (*Op. cit.* p.14)

La morale sexuelle chrétienne, héritière des préceptes hébraïques et gréco-romains, a évolué, évidemment, au cours de l'histoire au travers des différents courants dissidents et des transformations sociales et culturelles qui ont eu lieu dans les pays où cette religion s'est implantée. La répression sexuelle existait avant le christianisme, déjà chez les Romains.

Le monde romain était totalement puritain, exerçait une vraie censure des mœurs, comme l'affirme Veyne (2002). Selon lui, peu avant l'an 200, on observe des changements importants dans le monde romain, accompagnés d'un durcissement des mœurs : hostilité à l'égard de l'avortement, de l'homosexualité et l'adultère est condamné notamment pour la femme. Le mariage était un contrat mutuel et faire l'amour devait avoir pour but la procréation (le couple puritain a ainsi été créé). Il répondait à un objectif privé, celui de transmettre le patrimoine aux descendants, et à une politique de castes, perpétuer la caste de citoyens. (*Op. cit.* p.113)

¹ À ce propos, Eric Fassin (2010) signale que l'une des plus grandes contradictions de l'Église catholique concernant les normes qu'elle transmet sur la sexualité tient au renoncement apparent à la compréhension de la révélation qu'elle-même revendique. En d'autres termes, il critique l'opération permanente consistant à parler de cette matière à partir de vérités présentées comme immuables et contraires à l'expérience de délibération qu'imposent les démocraties en Occident. Pour Fassin, si la vérité a été révélée à Moïse avec le Buisson ardent (Livre de l'Exode), à travers le témoignage et la vie du Christ (Évangile) ou l'action de l'Esprit Saint sur l'Église naissante (Actes des Apôtres), quelle serait la preuve concrète pour ne pas modifier le discours sur la sexualité de l'Église en tenant compte des signes des temps qui courent ?

Cette idée est aussi reprise par Mircea Eliade (1999, pp. 548-551) qui signale pour sa part que la Première et la Seconde Guerre Mondiale ont créé le contexte adéquat pour le retour de la religion en tant que phénomène social fonctionnel pour l'interprétation des expériences de douleur et la génération d'identité dans le monde occidental. Ceci étant établi, nous choisissons ici un point de départ qui peut être arbitraire, mais qui synthétise bien une conjoncture historique particulière à partir de laquelle on comprend le déploiement actuel de la norme. Nous nous référons dans ce cas à l'établissement d'une nouvelle morale sexuelle conservatrice avec le Concile Vatican II et en particulier durant le pontificat de Jean-Paul II (1978-2005), morale qui dans son essence n'a pas été modifiée par ses successeurs Benoît XVI (2005-2013) et François (depuis 2013).

On ne peut comprendre l'approche catholique contemporaine de la sexualité sans la figure de Jean-Paul II. Pour Werebe (*Op. cit.* p.132), le pape [Jean-Paul II] a pris des mesures visant à « freiner » les engagements politiques et sociaux du clergé, soit auprès des populations défavorisées, soit en s'opposant à certaines positions des autorités gouvernementales. Il a notamment affirmé que l'action en faveur des pauvres « *doit être comprise comme l'évangélisation préférentielle des pauvres* ». L'action politique du pontife a visé, selon l'auteure, à freiner les mouvements progressistes dans divers secteurs de l'Église, en particulier en matière de morale sexuelle et particulièrement en Amérique latine¹. Sur ce plan en particulier, Jean-Paul II construit un discours à partir de ce que l'on a appelé une « théologie du corps ». Cette théologie est la somme d'une série de conférences données par le Pape entre 1979 et 1984 (elles constituent par conséquent un contenu du magistère ecclésial) et elle se concentre sur des questions comme la nature sexuelle de l'être humain, la concupiscence, la résurrection de la chair, la signification de la virginité, la valeur du sacrement du mariage et l'orientation vers la fécondité de l'amour sexuel. D'après Martine Sevegrand (2002), l'argument fondamental de cette catéchèse soutient que le corps ne peut être dissocié de la totalité de l'être humain, requérant par conséquent une unité avec les dimensions sociale, spirituelle, cognitive et psychologique de la personne, proposée comme modèle de vertu grâce à la capacité de domination de soi-même.

¹ Nous remarquons à ce propos la coïncidence entre le pontificat de Jean-Paul II et l'installation des écoles des *nouveaux mouvements catholiques* au Chili, telle que la décrit Madrid (2013). L'influence de ces organisations, partageant toutes un point de vue conservateur sur la sexualité, pourrait d'expliquer sans aucun doute par la conception particulière de la morale catholique du pontife.

Sevegrand explique cette marque du pontificat à partir de trois raisons : la formation du Pape dans un conteste ecclésial marqué par la discussion autour de la limitation des naissances, son choix de rénover la morale sexuelle traditionnelle à partir d'une philosophie personnaliste, et la particularité charismatique de son pontificat. Concernant le premier point, l'auteure soutient qu'il est important de considérer que la « question sexuelle » (le désir de rénover la morale en la matière) était déjà présente avant le début du Concile Vatican II. On en retrouve un exemple privilégié dans le conflit qui naît durant le pontificat de Pie XII (1939-1958), lorsque le Pape d'alors s'ouvre à la possibilité de réguler les naissances à travers l'usage de méthodes contraceptives naturelles tout en limitant la réflexion des théologiens catholiques ayant des points de vue plus progressistes en matière de sexualité. Pie XII durcissait ainsi la doctrine sur les finalités du mariage – où l'amour conjugal devait se soumettre à la « fin première » de celui-ci : la procréation – bien que les moralistes catholiques soient conscients de la distance qui existait entre la pratique sexuelle des fidèles et ce que l'institution établissait comme la norme de conduite¹.

Ce débat, comme l'affirme Sevegrand, prend de l'ampleur lorsque durant le Concile est élaborée la constitution pastorale appelée « L'Église dans le monde de ce temps » (*Gaudium et Spes*), moment où se produit une forte opposition entre les visions traditionnelles du mariage et les positions moins conservatrices qui œuvraient pour la reconnaissance de la vie sexuelle en tant que question dont la dignité est indépendante des fins reproductives². Jean-Paul II participe à ce débat en tant que jeune évêque de Cracovie, prenant une position qui le rapproche plutôt du premier de ces deux axes. Sevegrand soutient de plus qu'il existe des preuves de la participation de Wojtyła aux documents préparatoires de *l'Humanae Vitae* et à sa défense après les controverses

¹ Ce même point de vue est défendu par Barría (2015, p.15) qui indique : « [La communauté catholique vit] une crise de paradigme dans la manière de concevoir, percevoir et vivre la sexualité. Le débat moral sexuel existe depuis une cinquantaine d'années sans avoir été définitivement résolu. Aujourd'hui deux manières de comprendre et d'aborder la sexualité coexistent dans la communauté catholique : une vision à l'orientation traditionnelle ou classique qui domine dans l'enseignement officiel et une autre vision morale innovante, majoritaire dans la pratique, mais pas encore régulière ». L'auteur estime que les changements de paradigme se produisent uniquement lorsque la collectivité se laisse porter par une *intuition* car ceux-ci ne s'appuient pas seulement sur une question rationnelle. Si le débat sur la sexualité s'ouvre avec la découverte des cycles menstruels des femmes et l'invention de la pilule contraceptive, la source de l'intuition devrait précisément venir des défis qu'impose le constat scientifique.

² Barría résume le débat de la manière suivante : « Dans la sexualité catholique l'une des règles ou postulats conservateurs essentiels est l'union *indissoluble de l'amour et la fécondité*, dans *chaque* acte sexuel. [Au contraire,] un positionnement clé de la morale innovante [est que] la fécondité est une dimension de l'ensemble de la vie conjugale, n'étant pas nécessaire dans « chaque acte ».

survenues lors de sa publication en 1968¹. Une fois pape, Jean-Paul II renforcera les grandes affirmations de l'encyclique, en installant avec force la rhétorique de la personne, comme sujet d'action, comme objet d'attention dans l'exercice de la sexualité. Internaliser ce principe, dit le pontife, permet d'avancer dans la maturité du lien conjugal, en comprenant que la jouissance sexuelle fait partie de l'amour conjugal tant que chaque membre du couple est librement disposé à accepter les fins de celui-ci : la procréation, la descendance et la famille, inscrits dans la nature de la personne et sa relation de co-création avec Dieu, et que la contraception ou l'activité sexuelle en dehors du mariage viennent détacher².

Concernant le second point abordé par Sevegrand, il faut remarquer que les notions de don de soi et de lien que nous venons de présenter constituent une part centrale de l'éthique personnaliste, au sein de laquelle la rhétorique du *don* est en permanence liée à la rhétorique de la personne. Selon la doctrine de Jean-Paul II, dans tout acte de don de soi sexuel l'individu se donne comme un tout, car dans le cas contraire l'exercice de la sexualité serait éloigné de sa finalité transcendante. Il est indispensable pour Sevegrand de considérer que la formation théologique de Jean-Paul II présente un fort accent personnaliste : sa thèse de théologie portait sur Saint Jean de la Croix, soulignant à travers lui le caractère personnel de la rencontre entre l'homme et Dieu. De plus, ses études en Pologne ont été fortement influencées par la pensée de Max Scheler, ce qui le fit s'éloigner du réalisme métaphysique de Saint Thomas pour proposer une thèse sur la possibilité de construire une éthique chrétienne fondée sur le système de ce philosophe (selon l'idée que les valeurs s'incarnent dans des modèles humains qui invitent à être suivis). En tant que professeur de théologie, il s'est également particulièrement concentré sur l'enseignement de l'éthique sexuelle, comme le démontre son premier ouvrage *Amour et responsabilité* (1960) portant que la morale conjugale et concluant

¹ Face à l'opposition qu'a généré le document – preuve de la coexistence de deux visions de la morale sexuelle – Paul VII en viendra à déclarer que l'encyclique ne traitait pas de manière complète tout ce qui concerne le mariage et l'honnêteté des coutumes qui restaient des matières de recherche pour le magistère. (Sevegard, 2002, p.220)

² Dans son exhortation apostolique *Familiaris Consortio* (1981), paragraphe 32 (*Dans la vision intégrale de l'homme et de sa vocation*), Jean-Paul II affirme : « C'est en partant de la « vision intégrale de l'homme et de sa vocation, non seulement naturelle et terrestre, mais aussi surnaturelle et éternelle », que Paul VI a affirmé que la doctrine de l'Église « est fondée sur le lien indissoluble, que Dieu a voulu et que l'homme ne peut rompre de son initiative, entre les deux significations de l'acte conjugal : union et procréation ». Et il a conclu en réaffirmant qu'il y a lieu d'exclure, comme intrinsèquement mauvaise, « toute action qui, soit en prévision de l'acte conjugal, soit dans son déroulement, soit dans le développement de ses conséquences naturelles, se proposerait comme but ou comme moyen de rendre impossible la procréation ».

que l'abstinence périodique est la seule manière de résoudre la planification familiale. Sevegrand soutient à ce propos que la nouveauté de sa pensée repose sur le fait de situer le débat en utilisant des coordonnées personalistes « plus admissibles pour l'homme moderne » (p. 219) évitant ainsi de passer pour un conservateur. De son côté, Julia Kristeva (2009) affirme que le génie de Jean-Paul II en tant que leader catholique réside dans sa capacité à établir un discours qui est « le commencement de l'interminable sortie de la religion se confondant avec l'interminable émergence de l'humanisme » (p. 149) dans la mesure où, face au discours croissant de la mondialisation, il parvient à associer la rhétorique de l'individu à celle de la foi.

Enfin, c'est bien à travers une approche charismatique que le pontife peut mettre l'emphase sur son idée que la doctrine portant sur la sexualité est installée surtout dans le cœur de l'homme. Cette évocation émotionnelle – celle du cœur – est sans aucun doute liée à ce que Kristeva (2009, p.150) identifie comme le fondement de la « modernité conservatrice » de Jean-Paul II. L'auteure souligne ainsi :

[Ce Pape] s'est réincarné sans hésiter en thérapeute en misant sur la sublimation, sinon sur la répression, lorsqu'il a cru que l'enthousiasme de l'esprit pourrait dépasser l'appétit de la chair, [là] nous avons compris qu'il n'était pas un moderne. Alors, était-il un postmoderne ? Lorsqu'il a condamné le libéralisme à outrance, les intégrismes et les nouvelles croisades, nous l'avons trouvé, perplexes, du même côté de l'échiquier géopolitique que le président français et que les peuples dits en voie de développement, voulait-il nous faire croire que la liberté et les droits humains étaient catholiques ?

L'important pour Kristeva mais aussi pour Sevegrand est que le déploiement charismatique du pontife lui permet de dépasser cette apparente contradiction, lequel déploiement présente d'après Weber une forte capacité à générer une aura d'autorité au sein de toute organisation sociale et ne requiert pas de cohérence argumentative plus importante que la force de la personnalité même et du changement normatif proposé.

Sevegrand estime important de comprendre que – contrairement au registre émotif de son charisme – Jean-Paul II a articulé une conception de la vie affective et sexuelle « très cérébrale » (*Op. cit.* p. 224) en soutenant que les couples qui voulaient limiter les

naissances avaient à leur disposition d'autres manières d'exprimer l'affection, établissant clairement que l'acte sexuel est « une manifestations d'affection particulière parce qu'il a une signification potentiellement procréative ». C'est à travers son insistance sur la personne que le débat précédant Vatican II a été résolu sans faire cas des difficultés sexuelles exprimées par les fidèles, appelés à récupérer le sens humain et personnel de la sexualité. La chasteté se manifesterait dans le ce sens (comme nous l'approfondirons au chapitre 3) non pas tant dans l'exercice de la sexualité ajusté à la norme, mais bien dans la capacité de maîtrise de soi qui s'exprime dans le contrôle cohérent de sa propre sexualité. La victoire de la morale conservatrice face aux postures progressistes peut cependant être considérée comme apparente : bien que Jean-Paul II soit parvenu à installer une conception personnaliste de la sexualité qui favorise l'abstinence et la vie conjugale – un élément non nécessairement rejeté *per se* par les fidèles –, ses affirmations sur la contraception, l'avortement, la masturbation ou la sexualité avant le mariage n'en demeurèrent pas moins en décalage avec ce qu'affirmait la culture et ce qu'une part importante des Catholiques entendaient pour eux-mêmes¹.

1.2.2. La relation entre personnalisme et réalité sociale

Dans leur observation critique du catholicisme, Subercaseaux et Prudent (2014, pp. 266-267) signalent que celui-ci est, empiriquement « une idéologie de plus, similaire dans sa structure à l'humanisme, au nationalisme, au marxisme et au fascisme. Des idéologies entendues comme des illusions partagées par une communauté avec la perspective d'un récit transcendant. Des idéologies en tant que pensée qui ignore son conditionnement social, niant ainsi son historicité (...) en tant qu'ensemble d'idées qui traitent du devoir être, de l'idéal ». Comme preuve de ceci, ils mobilisent la réflexion de Jean-Paul II autour des « idéologies du mal » (incarénées par les grands blocs de la Guerre Froide et dérivées de la mauvaise direction des Lumières et leur négation du bonheur spirituel)

¹ On peut citer une anecdote qui démontre cette tension entre l'adhésion catholique et les valeurs qui s'est produite au Chili lorsque, en avril 1987, durant sa visite dans le pays, Jean-Paul II a célébré une messe dans le Stade national de Santiago, lieu où il a rappelé de manière indirecte les violations des droits humains survenues au début de la dictature militaire. Là, au milieu d'une allocution semblable au renouvellement des promesses baptismales, il a interrogé les jeunes sur la chasteté et l'abstinence sexuelle jusqu'au mariage, formulant la question : êtes-vous disposés à renoncer au démon du sexe ? On a immédiatement entendu un « non » catégorique dans l'assistance, face à quoi le Pape a précisé : « *Lorsque je demande que vous renonciez au sexe, je parle de celui qui se transforme en l'ennemi qui détruit l'amour* », suscitant alors les applaudissements du public.

face auxquelles il propose le catholicisme comme une idéologie du bien. Le Pape déclarait ainsi, inconsciemment selon les auteurs, le lien de parenté entre tous ces systèmes idéologiques.

Ces auteurs proposent un scénario de convergence politique entre État et Église distinct à celui que nous venons d'examiner en identifiant la morale à l'idéologie. Nous convenons que cette composante idéologique annule la capacité de développement d'une compréhension historique et sociale des valeurs ; néanmoins nous croyons aussi qu'il est important de récupérer pour l'analyse la capacité d'agence des sujets – dans ce cas les croyants – et la manière dont ceux-ci font l'expérience dans leurs relations quotidiennes de leur catholicisme. Nous verrons ici comment la possibilité d'établir d'autres discours sur la sexualité constitue une variable importante pour comprendre l'exercice catholique lui-même, mais que l'horizon de neutralité que nous décrivons (composante idéologique) tend plutôt à définir un mécanisme positionnel plus qu'une forme de dissidence.

Comme l'affirment toujours Subercaseaux et Prudent, c'est le caractère idéologique qui explique l'émergence de différents types de catholicisme au cours du XX^{ème} siècle : conservateur, intégriste, populaire, réformiste. Nous mettrons ainsi l'accent sur l'expérience de la différenciation des identités au sein de l'Église, incarnées par différents collègues à partir de valeurs ou emphase différenciatrices¹. Dans ce sens, notre approche est plus proche de celle de Will Herberg (1955, repris par Cipriani, 2014, p. 211) lorsqu'il dit que « la filiation religieuse est une forme de défense et protection envers ce qui est externe et représente par ailleurs une possibilité, une opportunité de plus d'utiliser au milieu, particulièrement au sein de cette même appartenance et du réseau qu'elle implique, une énorme quantité de relations intersubjectives ». C'est ce sens identitaire que partage Giddens (2015) lorsqu'il analyse la prévalence de la religion

¹ Durant mon travail de terrain, j'ai pu vérifier à quel point la question des caractéristiques des anciens élèves constituait un élément important de réflexivité institutionnelle. En construisant les enquêtes dans les trois établissements qui ont fait partie des ethnographies, des débats animés ont vu le jour concernant les variables de réponse à la question « qu'est-ce qui distingue les élèves de cet établissement ? » qui devaient être incluses. La recherche de cette « singularité » est liée à ce que signale Grace (2003, p. 162) à propos de l'impact qu'a le marché sur la différenciation des institutions poursuivant un objectif exprimé dans le projet éducatif de chaque école et la compétition entre ces établissements. Pour l'auteur, le défi est d'aborder la création de l'altérité que porte ce type d'opérations. En outre cette centralité de l'identité des anciens élèves évite d'aborder la discussion à partir du concept de charisme qui est utilisé dans les contextes ecclésiaux pour se référer aux caractéristiques d'une certaine spiritualité en leur sein pour nous concentrer plutôt sur une composante pragmatique de l'école et son positionnement social.

même dans des contextes sécularisés comme le sont les sociétés occidentales. Pour lui, la religion a acquis au cours du XX^{ème} siècle un rôle nouveau pour l'acteur social en lui offrant une possibilité d'identité en faisant abstraction de son groupe et son contexte social. Les logiques du sacré ont été remplacées par des solutions fondées sur l'individualisme et l'auto-expression. De nouveaux styles de vie et de nouvelles convictions naissent constamment de ces processus d'individuation de la modernité, à partir de choix de nature politique. De ce point de vue, la religion ne s'oppose pas tant aux valeurs sexuelles de la modernité tardive mais génère plutôt une manière différente de les approcher et crée ainsi des groupes d'identification et d'appartenance à partir de ce positionnement.

Scherz et Infante (2015, pp. 197-198), citant le Document d'Aparecida¹, indiquent que l'école « est « le lieu privilégié de formation et promotion intégrale, à travers l'assimilation systématique et critique de la culture » (DA329) ». Pour eux, il convient de récupérer ce qui distinguerait l'école catholique d'autres institutions scolaires : le fait que l'emphase est mise sur la formation intégrale des personnes – ce que nous avons déjà vu – et l'objectif « humanisant » et « personnalisant » de l'éducation, désigné par les auteurs comme la « culture de l'humain ». Plus loin Scherz et Infante soutiennent que « cette culture, comme l'exprime la racine du mot, rend compte d'un élément médiateur qu'est la culture [comprise comme] l'environnement humain de l'*ethos*, que nous préférons utiliser et que nous définirons comme un espace de cohabitation selon une hiérarchie des valeurs et du sens de la vie acceptée dans un groupe humain déterminé » (*Op. cit.* p. 198) Les auteurs tendent ici à observer la culture comme un phénomène qui impose une sorte de projet unitaire, question qui comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, favorise cette idée qu'il existerait une différence claire entre ce que le monde offre et ce que l'anthropologie catholique propose. Néanmoins, il est certain que la culture ne constitue jamais une question immuable, ou au moins interprétée de la même manière par tous les individus d'une collectivité. La hiérarchie des valeurs à laquelle les auteurs se réfèrent pouvant donc varier entre les différentes collectivités catholiques.

¹ Ce document correspond aux conclusions de la V^{ème} Conférence générale de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes qui s'est tenue du 13 au 31 mai 2007 dans la ville d'Aparecida do Norte, dans l'État de Sao Paulo, au Brésil.

Nous avons vu que la centralité de la théologie sur le corps et l'approche personnaliste de la sexualité sont dans un sens cohérentes avec la notion d'individualisation de la sexualité contemporaine, exprimée dans les programmes d'éducation sexuelle. Pour prendre en charge ce contexte, la sexualité devrait aussi être observée en lien avec la culture qui a produit cet individu individualisé (nous nous méfions de l'usage du terme narcissiste utilisé par le discours du magistère). Si la culture n'est pas une question monolithique ou stéréotypée comme la présentent Scherz et Infante, Jean-Paul II ou encore le pape François faisant allusion à la modernité égoïste, il apparaît clairement qu'il peut y avoir de multiples manières de faire cette relation en fonction de la façon dont une personne ou un groupe lit les caractéristiques de l'environnement qui l'entoure.

Les extraits suivants des entretiens de groupe rendent peut-être bien compte de la manière dont ce processus de différenciation est visible pour les acteurs mêmes qui font une lecture – et agencent – d'une relation entre sexualité, culture et morale sexuelle catholique.

E : Moi l'autre chose que j'aime beaucoup c'est que l'école même si elle est catholique... elle t'enseigne comme il le disait (il montre un autre participant), elle t'enseigne d'autres manières d'argumenter sur ça et pourquoi c'est mieux de prendre la décision qu'ils nous enseignent eux, indépendamment de la religion, on peut y être favorable en étant ou non catholique.

P : Favorable... à quoi ?

E : Respecter la sexualité, la virginité...

E : Attendre jusqu'au mariage. Moi en vérité je trouve que l'école cette année a présenté de bons arguments et fondements sur la question, mais je crois qu'il lui reste encore un peu à faire pour correspondre à ce qui se passe aujourd'hui.

E : Parce que par exemple nous avons dû lire un texte, qui était long, sur pourquoi arriver vierge au mariage et pourquoi... en fait toute cette question en vérité. Moi j'ai dit à la prof qu'en vérité le texte était très bon, mais si tu vois les premières et les terminales la vérité c'est que la moitié va accrocher et l'autre moitié va dire que c'est n'importe quoi, parce qu'il faut reconnaître la réalité du pays et le pourcentage de gens qui arrivent vierges au mariage est très faible. Alors je trouve qu'ils devraient nous enseigner autre chose que les valeurs de l'école, comment prévenir par exemple une grossesse pour après ne pas avoir à avorter si la situation devient compliquée ou

comment si tu vas perdre ta virginité au moins avec qui, comment, où, parce que des fois le lieu importe beaucoup... genre un peu plus de la vie réelle qui se passe aujourd'hui, plutôt que les valeurs de l'école imprégnées dans un texte. (Élèves, focus group établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Ce dialogue montre clairement la prise de distance d'un élève par rapport à son propre environnement et la formulation d'une critique quant au travail de l'école face à ses pairs. Je n'ai pas retranscrit tout l'entretien mais cette position était partagée par d'autres membres du groupe, ainsi que dans les opinions recueillies dans un second *focus group* réalisé dans un autre établissement catholique traditionnel. Même passant outre ceci, le fait que cette opinion soit exprimée démontre qu'il existe la possibilité de formuler des schémas éthiques et moraux au sein d'une institution catholique – avec laquelle il existe une identification –, en prenant de la distance par rapport au discours conservateur du magistère. Penser qu'il s'agit seulement de l'expression de la « rébellion adolescente » reviendrait à se voiler la face car l'argumentation reprend des éléments de ce qui se passe à l'école comme en dehors de celle-ci (*ce qui se passe aujourd'hui*) en espérant que ce soit les premiers qui offrent une lecture correcte des seconds.

C'est pourquoi il est nécessaire de reconnaître cette variabilité au sein des institutions analysées qui d'une certaine manière rend également compte de la mutation des valeurs au niveau général de la société chilienne. Nous ne pouvons pas nous désintéresser ici du processus de sécularisation que connaît le pays. Le rapport *Las religiones en tiempos del papa Francisco*, publié par l'organisation Latinobarómetro en 2014, décrit le recul de l'adhésion religieuse au Chili. Selon les données de l'enquête, en 1999 74% de la population du pays se déclarait catholique, cette proportion étant réduite à 57% en 2013, que l'on peut surtout associer à l'augmentation du nombre de personnes se déclarant athées et agnostiques, passant de 8% à 25% sur la même période. L'explication de ce phénomène serait la forte augmentation de l'auto-expression au Chili entre 1990 et 2012 (pour citer ici le travail de la World Values Survey). Si ceci se vérifie, et si la valeur de l'auto-expression touche aussi les Catholiques, on saisit leur prise de distance par rapport au discours hégémonique sur la sexualité à partir de la revendication de l'expérience propre et la manière dont l'individu agence sa relation avec l'environnement.

Il s'avère plus facile de comprendre pourquoi au sein d'un espace comme l'école catholique, peuvent coexister deux « moralités » différentes en la matière, incarnées dans la citation précédente par la différenciation établie entre le rôle attendu des adultes – les formateurs – et l'expérience des élèves adolescents qui, à partir de leur lecture de la culture, ont une opinion à exprimer sur leur formation. On constate un élément semblable dans l'extrait que nous citons ci-dessous, où la manière de comprendre les différences entre les groupes au sein de l'école est encore plus fine :

« E : Je pense aussi, je me réfère à ce que (elle nomme une autre participante) a dit, en cinquième et quatrième ils nous enseignaient les parties du corps, la contraception, les maladies sexuellement transmissibles. Je trouve que cette éducation sexuelle est beaucoup plus utile que celle-ci... enfin, chacun a son sens de la moralité, c'est toujours bon qu'on te conseille, on reçoit jamais trop de conseils ou d'autres points de vue. Mais je trouve que l'éducation sexuelle en première et terminale devrait reprendre ce truc des parties, avec plus de méthodes contraceptives, de maladies sexuellement transmissibles, comment on les évite, que ne pas faire, que faire, où est le danger, où y'en a pas, enfin, ces choses qui sont utiles, des faits. La moralité est jamais superflue. Même si je trouve que les cours sont utiles, pour être sincère j'écoute la moitié ou j'écoute de temps en temps. Des fois ils disent des choses qui ah oui ! des choses auxquelles j'ai déjà pensé ou des fois ils disent des choses avec lesquelles tu es en complet désaccord et des fois il y a des disputes avec les professeurs qui durent et qui restent. Je sais pas, comment ouvrir plus d'espaces de dialogue, genre oui on est dans un école catholique mais ouvrir aussi... que les profs s'ouvrent et écoutent des choses nouvelles, dans le fond ça ne sert à rien de parler de moralité constamment si on est pas d'accord, il faut aussi que la moralité change, enfin, la morale change tout le temps, elle dépend de la société, du système dans lequel on se trouve donc quelque chose qui s'applique depuis de nombreuses années va pas s'appliquer aujourd'hui... et l'orientation sexuelle doit commencer depuis plus petits parce que les jeunes aujourd'hui sont chauds ». (Élève, établissement scolaire catholique traditionnel)

Outre l'aspect amusant d'entendre une adolescente de 15 ans évoquer à quel point les personnes plus jeunes sont sexualisées, cette citation décrit assez clairement cette notion de capacité à muter des valeurs et la tension qui s'impose dans ce sens à l'identité

catholique. Pour nous, il est important de partir de l'hypothèse qu'une communauté fermée sur elle-même crée des conditions pour observer cette tension à un degré différent. Les individus peuvent agencer leur appartenance à un groupe ou l'adhésion à des normes déterminées en raison de leur propre subjectivité, mais comme l'établit de Singly (2010) cette individualité ne se construit jamais indépendamment du jeu de regards que renvoie l'autre.

Pour revenir à ce que pose Sebastián Madrid (2013), il ne suffit pas de penser que les établissements analysés sont observés depuis l'hégémonie, car il faut lui ajouter la « diversité non diverse » que l'on constate au sein des groupes les plus élevés dans la hiérarchie de la société chilienne. La manière dont on regarde son propre groupe ou les autres groupes ne peut pas être ignorée dans ce schéma de différenciation des opinions. La propre représentation de la réalité sociale et la possibilité de regarder différemment ce que l'Église suppose comme étant « la culture », définissent un sens de l'identité qui d'une certaine manière entre en tension avec la neutralité du discours centré sur l'individu¹. Cependant, nous verrons qu'au lieu d'arborer une posture singulière – éventuellement dissidente –, c'est la référence à l'altérité représentée dans le conservatisme des autres qui semble fonctionner le mieux pour les sujets des entretiens : en d'autres termes, je suis plus cohérent dans la mesure où je ne me comporte pas comme les conservateurs (hypocrites).

Document 3 : Les différentes opinions catholiques

L'analyse des enquêtes réalisées dans les trois établissements où nous avons mené les ethnographies permet peut-être d'illustrer cette différenciation d'opinions autour d'éléments qui paraissent communs. Le tableau suivant présente une comparaison du niveau d'accord des parents d'élèves sur différentes questions, ainsi que les données nationales comparables lorsqu'elles existent. Dans ce cas, les questions ont été les mêmes pour chaque établissement étudié, bien que leur application n'ait pas eu lieu au même moment de l'année 2014. Dans tous les cas, la représentativité statistique est assurée (avec une marge d'erreur de 5%). Les établissements sont ordonnés en fonction du niveau moyen de revenus des familles, l'établissement 1 présentant une moyenne inférieure au 2 et au 3. Toutes les écoles

¹ Ce type de positionnement apparaît déjà dans la recherche menée par Palma (2006, p. 417) à propos des mutations normatives de la sexualité dans la société chilienne. Là, la subjectivité propre se construit dans la rencontre avec d'autres subjectivités, constituant un consensus sur la manière d'opérer collectivement et individuellement les normes qui régulent le comportement sexuel.

correspondent à des établissements catholiques traditionnels situés dans les communes de Santiago, Vitacura et Las Condes, respectivement. Les établissements 1 et 2 s'identifient comme appartenant à la même congrégation religieuse.

Tableau 1 : pourcentage de parents d'élèves qui répondent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » aux questions suivantes Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les situations suivantes.

Variable	Établissement 1	Établissement 2	Établissement 3	Pays
Que les personnes aient des relations sexuelles avant le mariage	68,8%	50,3%	38,3%	73,0% ¹
Que l'école enseigne toutes les méthodes contraceptives	90,8%	84,4%	69,2%	
Que soit permis l'usage libre de la « pilule du lendemain »	45,8%	27,9%	13,8%	
Que soient légalement reconnues les unions civiles homosexuelles	53,3%	53,3%	48,3%	45,7% ²
Que soit mis fin au célibat sacerdotal	70,6%	65,5%	60,0%	
Que soit approuvée la loi sur l'avortement thérapeutique	69,3%	44,2%	24,6%	70,0% ³

Source : élaboration propre

Les questions ci-dessus sont liées entre elles dans la mesure où elles abordent divers points de la morale sexuelle catholique, par rapport à laquelle on peut observer des degrés d'adhésion variables, selon les questions mais spécialement selon les écoles. Au-delà de vouloir affirmer que le niveau de revenus constitue une variable « explicative » des opinions – ce qui exigerait une longue argumentation – nous souhaitons en réalité exposer la distance par rapport aux postulats conservateurs du magistère dans des communautés identifiées comme des « écoles de l'Église » (par exemple concernant l'enseignement des méthodes contraceptives ou l'abolition du célibat des prêtres) ainsi que la différenciation entre les communautés associées à chaque établissement. Pour nous, ces données révèlent plutôt le résultat des processus de sélection exposés dans l'introduction de ce texte, qui créent des espaces sociaux relativement fermés et par conséquent susceptibles de générer des « profils » de familles distincts. On le vérifie en constatant que deux des établissements enquêtés s'identifient avec une spiritualité commune mais soutiennent pourtant des postures différentes sur des mêmes questions.

¹ Encuesta Nacional Bicentenario Université catholique-Adimark 2014

² Enquête nationale UDP 2014

³ Enquête nationale UDP 2014

1.2.3. Une question de positions et d'identité : l'« ailleurs conservateur »

Nous avons vu qu'aussi bien le cadre normatif de la politique publique que la différenciation des discours autour de la morale sexuelle de l'Église font que le discours catholique sur la sexualité ne constitue pas une question monolithique, même si les établissements tendent à organiser la compréhension de la sexualité au sein du programme d'enseignement de manières très similaires entre elles. Ceci nous oblige à chercher un élément commun qui nous permette d'avancer dans l'analyse des normes appliquées au corps, à la vie privée, à l'affectivité et à la différence, qui feront l'objet de nos chapitres successifs. Nous aborderons alors cette question à partir d'une représentation sociale qui mobilise de nombreux acteurs de l'éducation sexuelle dans les écoles étudiées et que nous appellerons l'« ailleurs conservateur ».

Ce concept nous l'empruntons à la géographie humaine et qui apparaît comme dans la continuité d'un concept que nous avons pu travailler dans une recherche précédente : l'« ailleurs utopique » ou l'organisation des imaginaires géographiques et des représentations sociales de la sexualité autour de la notion qu'il existe toujours une sorte de paradis des libertés sexuelles dans un lieu différent à celui dans lequel on se situe maintenant, où les gens seraient plus libéraux que ceux de notre environnement immédiat (Berliner, 2011 ; Roux, 2011 ; Astudillo, 2014). Dans cet imaginaire, l'« ailleurs conservateur » pourrait représenter le pôle opposé : en dehors de nos propres frontières, il y aurait toujours un espace social plus proche du tabou, quelqu'un de moins progressiste que nous en matière de sexualité ou, dans la logique de la cohérence sexuelle, quelqu'un qui n'est pas encore capable de voir les changements qui sont survenus dans le monde et les nouvelles formes de conduite des individus. Dans ce sens, l'« ailleurs conservateur » synthétise dans les autres la structure conservatrice en évitant d'observer son propre conservatisme.

En termes très concrets, nous avons commencé à pressentir cette idée à partir de deux questions récurrentes durant le travail de terrain : la première consistait à savoir si nous considérons des entretiens avec des personnes d'établissements de l'Opus Dei pour notre travail de recherche. À l'exception de l'Œuvre elle-même, cette congrégation représentait le summum de tout ce qu'il y a de plus conservateur ou « rétrograde » en matière d'éducation sexuelle. La seconde, liée à la précédente, concernait cette espèce

d'auto-affirmation donnée par la distanciation par rapport à d'« autres organisations catholiques conservatrices » qu'un interlocuteur utilisait en affirmant que son établissement reconnaissait que les adolescents avaient une vue sexuelle active, qu'il ne discriminait pas les homosexuels dans ses salles de classe, qu'il n'expulsait pas les mères adolescentes ou qu'il acceptait les enfants de parents séparés, entre autres situations « hors norme » pour l'idéologie catholique conventionnelle.

« Moi je crois que nous sommes similaires (il se réfère à d'autres établissements catholiques de son réseau), enfin, on considère que la réalité s'est imposée peu à peu, et que nous devons évangéliser cette réalité, non pas celle qui nous plairait, et évangéliser cette réalité implique de dialoguer sur le fait que les gamins couchent à 17 ans, 18 ans, alors là évidemment la question de la virginité jusqu'au mariage se retrouve un peu reléguée parce qu'elle n'a pas beaucoup de sens, enfin, c'est la réalité que nous sommes invités à évangéliser, maintenant moi je crois qu'il y a des différences avec les écoles des Légionnaires ou de l'Opus (...) cette école en particulier a beaucoup de liens avec ces écoles, parce qu'elles (les élèves) y ont des frères, elles y ont des cousins, des membres de la famille, elles ont certains liens surtout avec les Légionnaires, l'Opus un peu moins (...) moi je suppose, je ne connais pas leurs programmes, ici c'est La Ruta del Amor (programme lié aux Légionnaires du Christ), mais en primaire, plus ou moins partagée, adaptée à l'âge des filles, mais à l'adolescence je ne connais pas leurs programmes, et j'ai tendance à penser qu'ils sont un peu plus puristes, un peu plus punisseurs, plus culpogènes (sic) ... et en vérité je ne sais pas trop ce qu'ils font... ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Tu crois que cette manière de faire face aux choses est très distincte de celle d'autres établissements catholiques ? Bon, si tu me questionnes sur l'Opus Dei, je veux te dire que nous sommes complètement en-dehors, enfin, loin de l'énergie qu'ils mettent dans la forme, nous ne l'avons pas, ça ne signifie pas que les formes ne nous importent pas parce qu'elles [sont] l'expression de l'interne... mais à partir de cette logique, j'aimerais aussi avoir la rigueur qu'ils ont eux et qu'on essaye [d'avoir], chez les plus petites, parce que clairement les plus petites ont besoin de l'installation de beaucoup plus d'habitudes pour pouvoir arriver à leur donner un sens, et je te dirais que nous devons travailler plus sur ça, et nous sommes super concentrées sur le fait que les gamines doivent aller à la messe, elles doivent se taire, elles doivent

comprendre que le sacré est sacré pour qu'ayant cet appareil, elles pensent plus tard un peu plus à ce que ça signifie, et pour ça nous avons beaucoup d'admiration pour ce qu'ils font, mais si tu me demandes a posteriori, nous pour ça nous sommes loin, loin [de considérer] que la forme est plus importante que le fond, [de dire] ne porte pas de bikini, non ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« ... moi je crois que tu vois les écoles Opus Dei qui sont la même... il ne s'agit pas simplement, il s'agit d'une manière très punisseuse, très attachée au péché, très dans cette lignée, très hypocrite comme on dit ici (...), dans le fond dans la pratique ce n'est pas autant comme ça que le discours qui les modèle. Moi je crois que nous sommes plus honnêtes et transparents pour ça, mais je crois que nous avons beaucoup encore à faire, je crois qu'il y a beaucoup de peur sur ces questions de sexualité ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

Les citations ci-dessus rendent bien compte de la manière dont le positionnement propre se fait sur un axe « progressiste/conservateur », « libérateur/punisseur », « transparent/hypocrite », « forme/fond », bien que ce ne soit pas nécessairement d'une manière manichéenne, mais plutôt en glissant entre les extrêmes. Concernant les établissements conservateurs, des liens familiaux sont décrits (« elles y ont des frères, elles y ont des cousins, des membres de la famille »), des éléments positifs sont relevés (« j'aimerais aussi avoir la rigueur qu'ils ont eux »), et la propre réalité n'est pas considérée comme une réussite absolue (« je crois que nous avons beaucoup encore à faire »). Ainsi, la notion d'« ailleurs conservateur » considère cet aspect dynamique, sujet à mutation que présente tout exercice de positionnement social.

Il est important de clarifier un point central : ici les locuteurs tendent à homologuer une institution avec un individu dans le sens où ils se réfèrent à l'école comme à un tout cohérent, où les conservateurs sont d'« autres » établissements qui réunissent d'« autres » individus avec ces caractéristiques. Il est facile de comprendre ceci à la lumière du principe différenciateur qui traverse l'ensemble du système éducatif chilien. En parallèle, cette homologation implique que le discours sur le sexe – dans ce cas, la manière de l'enseigner – ne peut être séparé de la représentation spatiale de la sexualité, encore plus dans un contexte de ségrégation comme celui favorisé dans la ville de

Santiago¹. En d'autres termes, nous signalons qu'au-delà de la distinction classique espace public/espace privé, lorsque nous pensons à ce qui peut se faire concernant la sexualité, ce que l'on peut en dire, nous ne pouvons pas ignorer la carte que mobilisent les individus relative à la manière dont cette norme peut varier d'un lieu à l'autre : entre une école, une église, une place ; entre l'école, l'église et la place d'un autre quartier ; par rapport aux individus qui vont à cette école, cette église ou cette place.

Les travaux sur la géographie de la sexualité insistent sur ce point, présentant de nombreuses réflexions sur la manière dont les imaginaires urbains tracent des frontières et dessinent des points de rencontre en fonction de caractéristiques identitaires déterminées ou l'expression d'une valeur sexuelle dans le territoire². Nous pensons par exemple à ce qui nous vient en tête lorsque l'on songe aux quartiers rouges, aux quartiers *gays* ou aux caractéristiques qu'un espace pour la famille devrait supposément réunir. Mais nous pensons aussi aux différences qui existeraient entre les familles d'un quartier à l'autre. Ainsi, dans un espace social relativement fermé comme celui que nous examinons, situé spatialement dans un lieu spécifique de la ville – le « quartier haut » –, cette même analyse peut être étendue aux stratégies de différenciation entre les écoles et les individus qui les fréquentent. Dans ce processus différenciateur, l'« ailleurs conservateur » acquiert la qualité d'en appeler à un imaginaire partagé.

Sébastien Roux (2011) indique lorsque l'on observe la sexualité au sein de l'espace mondial, la pluralité des désirs peut toujours être située dans le cadre d'une représentation de la différence spatiale, sociale et même historique entre deux lieux, ce qui crée de nouvelles normes, valeurs et biens engendrant une attirance permanente – ou une peur constante, pourrait-on ajouter – pour l'« ailleurs ». Étant données la capacité à muer de l'expression et la compréhension de la sexualité contemporaine, et la prévalence d'un discours « libérateur » de la sexualité (Bozon, 2009), nous pouvons suggérer que ce déplacement dans l'espace vers un lieu de liberté – qu'il soit réel ou imaginaire – laisse toujours derrière lui un lieu de dépendance, de tradition. L'existence de l'« ailleurs conservateur » est alors possible puisqu'il existe dans la représentation de

¹ Nous verrons dans les chapitres successifs que la dimension spatiale devrait aussi être prise en compte dans l'analyse des discours sur le corps et l'imité, entre autres.

² Cf. les travaux repris par David Bell et Gill Valentine dans *Mapping Desire* (Londres, Routledge, 1995) qui ouvrent une ligne de travail intéressante sur le contexte de la géographie humaine et urbaine dans le monde anglo-saxon.

la différence spatiale et sociale. Comme le démontrent les différentes études (Skeggs et al. 2004 ; Jaurand et Leroy, 2010 ; Berliner, 2011 en se référant aux paradis gays ; Hubbard et Sanders, 2003 ou Hubbard et al. 2008 à propos du tourisme sexuel et de la consommation de prostitution) la circulation mondiale de biens culturels déterminés comme les séries de télévision ou les films construisent l'image d'une liberté sexuelle qui se trouve toujours en dehors de l'espace physique et social propre utilisé à un moment déterminé¹. Autrement dit, la promesse d'une sexualité plus libre est toujours posée dans un espace situé en dehors de l'immédiateté de l'individu. La publicité n'opère peut-être pas pour ce qui concerne l'« ailleurs conservateur », mais cette création d'imaginaires porte nécessairement des valeurs dont la connaissance provient d'insinuations plus que d'expériences concrètes.

S'agissant de sexualité, personne ne souhaite apparaître comme conservateur ou répressif et pourtant, il est intéressant de constater que la stratégie de positionnement par rapport à la sexualité fait rarement appel à l'affirmation du progressisme propre. Ceci est probablement une conséquence de la conception neutre que porte le discours personnaliste de la sexualité : la plupart du temps être progressiste signifierait être apparemment « plus adapté » à la réalité sociale – ou à la culture, pour reprendre les termes du magistère – qui s'impose aux individus. Néanmoins, tout ceci pose nécessairement la question suivante : comment définir globalement quel est l'espace le plus conservateur de tous ? Nous n'aurons probablement jamais la capacité de répondre à cette question car il existe difficilement une règle unique avec laquelle tous les individus qualifieraient le niveau de conservatisme d'un espace social, et parce qu'il est pratiquement impossible de conserver une opinion unique tout au long de la vie.

L'« ailleurs conservateur » pourrait être une source de vérité et d'identification dans la mesure où il peut toujours être utilisé même dans des distinctions très fines entre groupes. Les citations suivantes illustrent parfaitement cette plasticité, car il apparaît clairement comment, pour les établissements conservateurs, il en existe toujours d'autres qui représentent quelque chose de plus conservateur ou puritain, un espace moins transparent ou négatif dans la manière d'aborder la sexualité :

¹ D'après les auteurs référés, le facteur clé serait le rôle joué par la consommation en tant que véhicule des aspirations individuelles, qui oriente la production matérielle de ces biens, reliant subtilement le fantasme à la réalité vécue (pour générer l'aspiration).

« Par exemple, les Légionnaires [du Christ] et l'Opus [Dei] tendent à être plus traditionalistes et suivre au pied de la lettre ce que la Congrégation pour la doctrine indique, ils sont plus chrétiens que le Christ, alors qu'ici non ; Schoenstatt s'est toujours caractérisé, depuis ses origines il y a 100 ans, par son positionnement à un bord de l'Église associé à un mouvement laïc plus important et avec les pieds bien plantés dans l'époque, dans le monde, de fait [le mouvement] a même connu une époque de persécution et de doutes au sein de l'Église même, précisément parce qu'il était à la pointe sur beaucoup d'aspects, tout comme les Jésuites ont été à la pointe à leur époque aussi, à leur époque et ils le sont toujours sur des questions comme la relation entre la foi et la justice ou la relation entre la culture et la foi, etc. Et ils ont été persécutés pour ça, de même que Schoenstatt sur beaucoup d'aspects consistant à amener la foi et la spiritualité à la vie quotidienne a été vu comme un mouvement d'avant-garde, indépendant, et c'est curieux, indépendamment d'avoir été associé à des groupes nantis ou très riches, où l'on pense toujours que seule est installée une classe politique, religieuse [et] économique très conservatrice ». (Psychologue, homme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Cette fille (elle nomme une intervenante du programme La Ruta del Amor) elle est allée parler à l'établissement et elle a fait une présentation aux parents, enfin, moi je dirais qu'ils ne ferment pas la porte à cette personne qui clairement a cette vision et a travaillé pour eux, si ça fait sens pour eux et ça concorde avec ce qui convient selon eux, ils sont super ouverts à d'autres opinions, sur cet aspect je ne les vois pas fermés ni dans la comparaison. Je crois même que par exemple, avec tout ce qui s'est passé avec les Légionnaires ou avec le père Maciel, ça a été une catastrophe pour toutes les écoles, je crois qu'il y a des choses qui ont été réaffirmées aux personnes de l'Opus Dei, j'ai vu une prudence extrême dans la relation des prêtres avec les élèves, qui a toujours été super prudente. Moi je crois qu'au contraire ils ont dit "oups ! heureusement que nous avons fait ça comme ça !", c'est un peu ce qui s'est passé, une sensation que nous faisons les choses bien ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« ... Nous essayons d'éradiquer [l'idée] parce que c'est comme, je ne sais pas d'où, mais comme une vision selon laquelle le sexe est une chose sale, mauvaise... loin de nous cette idée ! Par tous les moyens nous essayons qu'ils ne le voient pas comme ça. Je crois que cette vision de la sexualité mauvaise comme ça, négative... bon d'abord elle n'est pas catholique, elle ne l'a jamais été, je crois que c'est une vision plus

protestante, puritaine, qui nous est distante, qui est très imprégnée du cinéma, des séries de télévision. Alors je crois que c'est ce qui nous manque, quand nous voyons à la télévision ou au cinéma qu'on fait référence à la vision chrétienne de la sexualité et on la montre comme ça comme une chose répressive pleine de culpabilité... nous ne nous rendons pas compte que c'est une vision puritaine, qui n'a rien de catholique, au contraire c'est [celle des puritains] qui sont arrivés aux États-Unis ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Les citations de ces trois professionnels, tous issus d'écoles différentes, rendent compte des éléments que nous avons examinés : l'appel à la neutralité (« *on nous a associés à une classe politique, religieuse et économique très conservatrice* » ; « *ils ne ferment pas la porte à cette personne qui clairement a cette vision et a travaillé pour eux* »), la notion d'imaginaires transmis par la culture (« *nous voyons à la télévision ou au cinéma qu'on fait référence à la vision chrétienne de la sexualité et on la montre comme ça comme une chose répressive pleine de culpabilité* ») qui dans ce cas sont nuisibles, car ils sont vécus comme un confinement qui ne correspond pas à la réalité. L'ailleurs conservateur peut donc aussi être vécu par les individus et pas seulement utilisé comme une étiquette. Une dernière citation illustre bien cette expérience :

« ... Il m'est arrivé ce que je t'avais dit avant, qu'ils me regardent genre "ça d'où ça vient, si elle vient d'Espagne je me méfie, il va y avoir du libertinage..." , quand je leur explique en général ils se calment un peu... je parle aussi beaucoup du Chili, je parle beaucoup de la réalité chilienne (...) alors on travaille aussi sur la base de leur réalité. Oui, parce que sinon je crois qu'ils ne m'écouteront pas beaucoup, enfin je crois qu'ils voient l'éloignement dans ce sens... maintenant, c'est vrai qu'à un moment c'est positif que je sois espagnole, parce que des fois ils valident plus ce que tu dis, parce que tu es espagnole, oui, dans le sens où ta formation était meilleure, tu as une autre trajectoire, mais il m'est arrivé le contraire, je ne fais pas confiance à cette Espagnole qui vient ici apporter quelque chose qui vient de là-bas et qui est différent, alors qu'au final je travaille pour un centre que je n'ai pas inventé, tout est déjà prêt... ». (Psychologue, femme, programme d'éducation sexuelle)

Ici la locutrice répond à cet « ailleurs utopique » en signalant que son programme ne propose pas de sortir des marges de valeurs et de conduite de la réalité chilienne, en

mobilisant des éléments qui sont communs entre les pays. Comme nous l'avons vu plus haut, cet élément commun est posé dans le discours personnaliste de la sexualité, qui conserve la neutralité apparente de la proposition et permet par conséquent de déplacer la notion de conservatisme et de progressisme vers la culture ou l'interprétation de celle-ci.

En synthèse, le principe de désir évoqué par l'ailleurs utopique est lié à un principe d'auto-affirmation lorsque l'individu prend ses distances avec l'ailleurs conservateur. Ce positionnement semble être crucial pour l'organisation du discours autour de la sexualité et c'est probablement cette relation dynamique avec la frontière qui rend possible les changements des normes et des pratiques liées à l'éducation sexuelle, bien que cela ne signifie pas réellement problématiser la neutralité de l'individu. Comme nous le verrons plus loin, lorsque l'on veut aborder la sexualité dans les écoles catholiques d'élite, il ne s'agit pas seulement de transmettre des vérités reçues, mais aussi de les adapter à la « réalité sociale actuelle ». Évidemment, cette lecture de la réalité est influencée par la compréhension de l'environnement dans lequel évolue le sujet, laquelle n'est pas la même pour tous les individus dans une société. Se situer en conséquence dans la relation avec un ailleurs conservateur n'assure absolument pas l'abolition de tous les conservatismes propres. En dehors de l'espace que nous étudions, tous ces établissements sont peut-être catalogués comme également conservateurs. Néanmoins, ceci ne fait que vérifier notre point de vue : il est toujours possible de qualifier de conservateur un espace social dont nous savons qu'il existe mais dans lequel nous ne nous sommes jamais rendus.

Pour clore ce chapitre, nous nous contenterons de réitérer l'idée que la centralité donnée à la personne dans l'éducation sexuelle privilégie une manière de parler de sexe qui d'une certaine manière isole l'individu de son environnement ou au moins le différencie de ce dernier. Les différentes offres de programmes privatisés et les diverses valeurs mobilisées par les établissements diversifient peut-être le discours sur la sexualité, mais elles réduisent à la fois la capacité de situer l'individu grâce à des coordonnées historiques et sociales. Le travail de l'individu sur lui-même est

probablement facilité par cet espace fermé et par la sécurité qu'offre le positionnement dans un lieu « pas aussi conservateur que d'autres » (et même si cela n'est pas dit, par le fait de ne pas être dans un lieu « plus progressiste que d'autres »). Ceci exprime certainement la perméabilité du système à la norme de la cohérence sexuelle, ainsi qu'à la construction de l'intimité contemporaine qui incorpore le regard de l'autre dans un exercice de positionnement.

En tenant compte de la variabilité des méthodologies et des contenus autour du concept neutre de personne que favorise l'approche néolibérale de la loi 20.418 en matière d'éducation sexuelle, la différenciation entre les institutions catholiques pourrait passer au second plan. Nous avons cependant vu que celle-ci est une variable fondamentale pour se positionner sur l'axe progressiste/conservateur et ainsi avaliser ou non de nouveaux points de vue sur la morale sexuelle catholique. C'est ce que l'institution ne voit pas toujours et qui influe sur sa compréhension repliée sur elle-même de l'éducation sexuelle qu'elle fournit. Nous avancerons dans ce travail en analysant le discours sur le corps, peut-être le plus « invariable » parmi tous les éléments examinés par l'éducation sexuelle et qui font partie du processus d'individuation sexuelle. Et comme nous le verrons dans les chapitres suivants, il est toujours nécessaire d'affiner notre regard porté sur les stratégies utilisées par les institutions pour se positionner, pour défendre un discours et pour produire inconsciemment de nouveaux points aveugles en matière de sexualité et de reproduction des différences entre les groupes et les individus. La réflexivité du moi ne peut pas être comprise si ce n'est à travers l'agencement de relations de pouvoir historiquement situées qui dans ce cas tendent à isoler l'individu, le confinant dans le cadre de règles qui semblent universelles mais sont toujours partiales.

Chapitre II : Les discours sur le corps

Dans *Surveiller et punir* (*Vigiliar y Castigar*, pour l'édition en espagnol, 2012), Michel Foucault décrit clairement les mécanismes de disciplinement du corps à travers diverses institutions modernes, parmi lesquelles on trouve l'enseignement scolaire. À l'école, la discipline serait une manifestation du régime biopolitique. Pour Foucault ce régime est le fruit d'une analyse particulière du corps, où la volonté de savoir opère à travers la dissection et la compréhension mécanique de ses composantes, auxquelles peut s'appliquer avec une efficacité croissante une coercition faible et inconsciente pour l'individu. Dans une société disciplinaire, les corps deviennent dociles dans la mesure où leurs mouvements sont contrôlés par des exercices routiniers et l'application de normes qui visent à leur utilité pour un régime de production quel qu'il soit. On attend donc du corps une certaine fonctionnalité. L'anatomie, discipline scientifique particulièrement favorisée par ce régime, sera récupérée par la première pensée sexologique, établissant de nouvelles normes sur la sexualité correcte à partir de la disposition biologique des corps, question qui est toujours présente dans l'éducation sexuelle contemporaine.

Cependant, en se concentrant sur l'expérience que les individus peuvent avoir de leur propre corps, il convient de s'arrêter aussi bien sur la manière dont ceux-ci comprennent les règles qui les régissent que sur la manière dont s'agencent ces normes. Considérant le corps comme l'un des « lieux » d'agencement de la sexualité, Jeffrey Weeks (2011, p. 62) en propose la définition suivante :

« Les corps, les assemblages charnels, désordonnés, palpitants hautement différenciés de peau et d'os, de muscles, de sang, d'ADN et de neurones, d'organes reproductifs et défécatoires sont les lieux du sens commun des instincts sexuels et des désirs. Les corps vivent et respirent, ils fleurissent et dépérissent. Les corps des femmes produisent des menstrues, accouchent, allaitent et alimentent. Les différences entre les corps féminins et masculins ont été le fondement d'une myriade de distinctions de genre et de constructions massives

de différences sociales et inégalités. Cependant, les corps ne sont jamais seulement des corps ».

Weeks reconnaît dans cette dernière phrase l'importance des postulats de Michel Foucault qui « a vu dans la production du corps la clé du changement dans les modes de régulation et gouvernabilité des sociétés modernes. Les technologies de pouvoir ont exercé des pressions sur la chair pour qu'elle serve l'organisation sociale à travers les effets disciplinaires du discours » (*Op cit.* p. 65).

Néanmoins, prenant ses distances avec l'expression foucauldienne du « corps docile », Weeks reprend la notion posée par Giddens dans *Modernidad e Identidad del Yo* à propos de l'auto-conscience qu'ont les sujets de leur propre corporalité, dont ils font un exercice constant d'appropriation et réappropriation. À mesure que les technologies de soins, personnalisation et optimisation corporels (médecine, cosmétique, bien-être, pharmacologie, parmi tant d'autres) se massifient, la réflexivité individuelle autour du corps augmente. Nous revenons ainsi à notre intérêt pour la compréhension de la manière dont le corps est touché non seulement par les normes qui dérivent de l'anatomie ou de la discipline, mais aussi par les normes relatives à la cohérence sexuelle et à la façon dont l'intimité est comprise aujourd'hui. Pour Weeks « les corps ne sont jamais seulement des corps ».

Or, contrairement à ce que l'on pourrait intuitivement penser, dans le cas des établissements scolaires catholiques sujets de notre recherche, nous observons que les contenus normatifs ou disciplinaires ne dépendent pas uniquement des règles rigides fournies par le magistère ou par la diversité des approches des programmes d'éducation sexuelle que nous avons passées en revue jusqu'ici. Divers discours parallèles subsistent dans l'école catholique qui pourraient difficilement être hiérarchisés, car sur le plan individuel les différentes normes peuvent être mobilisées de différentes manières à différents moments. Une nouvelle observation de l'exercice de positionnement que réalisent les sujets semble donc appropriée, cette fois concernant leur corps et la manière dont cette opération est comprise dans cet espace social spécifique. Le repli sur soi institutionnel s'exprime ici dans le fait de supposer que l'école ne produit aucun régime spécifique pour comprendre ce positionnement. En d'autres termes, comprendre

les discours sur le corps implique de savoir ce qui se dit à l'école mais aussi la manière dont les individus traitent des contenus parfois contradictoires, qui cependant tendent à être naturalisés et par conséquent perçus comme dénués de tension. Comprendre les mécanismes de positionnement développés par les individus en lien avec leur corps nous oblige à penser l'école comme un espace tout autant sexualité que tout autre espace social ; ceci même si la première inspection des interactions qui y ont lieu nous donne à penser que la sexualité n'y est pas présente (Lelièvre, 2006 ; Rollin, 2012).

En favorisant une approche sociologique qui considère l'expérience individuelle qui engage aussi le jeu de regards avec un autre (Singly, Kaufmann), nous abordons les divers discours sur le corps en remarquant deux principaux éléments : d'une part, le contexte normatif qui existe à l'école – exprimé dans le discours du magistère catholique, les programmes d'éducation sexuelle et les contenus transmis par le sport (le cas d'un discours sur le corps sexualité entre autres) –, puis, d'autre part, l'analyse de la manière dont le corps est vu – en analysant la peur de voir celui-ci échapper à la norme, sa compréhension en tant que champ de présentation de l'individualité, son rôle en tant que source d'un capital personnel. Si dans le chapitre précédent nous avons affirmé que l'emphase mise sur l'individu rendait d'une certaine manière difficile la compréhension de la dimension sociale des normes relatives à la sexualité, nous avancerons maintenant dans la production d'un discours différenciateur à partir de l'éducation sexuelle. Que ce soit en situant le corps comme quelque chose de neutre, comme une sorte d'*a priori* des programmes, ou en réduisant la réflexivité institutionnelle face aux processus qui produisent cette illusion de neutralité, l'école catholique produit peu à peu une altérité qu'elle ne reconnaît pas dans son opération.

2.1. Différentes normes pour régir le corps

2.1.1. La pureté comme gestion personnelle du désir

Si nous devons décrire une caractéristique centrale du discours catholique lié au corps, nous pourrions sans doute nous concentrer sur la notion de don de soi, laquelle engage

la dimension corporelle de l'expérience humaine en vertu d'une fin relationnelle, révélée par les Écritures et les exégèses de celles-ci. Dans ce contexte, et pour illustrer le point de vue peut-être le plus conservateur de tous, nous analyserons la valeur assignée à la pureté en tant que mesure du contrôle individuel du désir et des actes corporels qui en découlent¹. En termes stricts, pureté et chasteté sont synonymes dans le catéchisme catholique, mais nous retiendrons le premier terme car la chasteté dans son usage courant peut acquérir parfois des significations distinctes à celle établie par sa définition officielle². Ceci étant dit, la pureté est la vertu corporelle qui assure un « don de soi » cohérent. La pureté et les concepts liés à celle-ci – en particulier celui de concupiscence³ – sont présents dans de nombreuses régulations qui émanent du magistère ecclésial et qui sont étroitement liés à la théologie du corps développée par Jean-Paul II durant son pontificat. Dans ce sens, la pureté synthétise bien le type de norme propre à l'« ailleurs conservateur » dont les établissements plus progressistes essayent, d'une manière ou d'une autre, de se distancier, même si la notion de « don » reste présente dans leur compréhension de la sexualité humaine.

¹ José Miguel Ibáñez Langlois (2006) définit la pureté ou la chasteté comme « la vertu qui régit l'exercice de notre faculté sexuelle en fonction de la raison (comme l'affirmaient Platon et Aristote) ou en fonction de la mesure la plus haute de la raison illuminée par la foi comme le demandent l'Ancien et le Nouveau Testament (et qui s'appelle alors la « sainte pureté ») ». Dans ses catéchèses sur « L'amour humain dans le plan divin » nn. 24-63, Jean-Paul II analyse l'histoire de l'usage du mot pureté, réalisant une distinction entre l'Ancien et le Nouveau Testament. En synthèse, alors que dans le premier la pureté est entendue de manière rituelle et plutôt externe à propos de l'application de la loi mosaïque – une forme erronée de compréhension de la pureté d'après le pontife –, le Nouveau Testament et le message chrétien déplace l'observation à l'intérieur de l'homme (« Mais moi je vous dis : Tout homme qui regarde une femme pour la convoiter a déjà commis un adultère avec elle dans son cœur » Matthieu 5:28. « Ce n'est pas ce qui entre dans la bouche qui rend l'homme impur, mais ce qui sort de la bouche. Voilà ce qui rend l'homme impur » Matthieu 15:11). La pureté évoque la propreté du cœur qui permet de voir Dieu d'après la parole du Christ dans le Sermon sur la montagne. Malgré cela, le Pape soutient que l'interprétation correcte de la pureté morale n'omet pas tout ce que l'Ancien Testament a révélé et a été mal interprété : l'observance correcte implique de reconnaître la tension entre corps et esprit, entre l'interne et l'externe, pour agir en conséquence en liant désir et comportement. La « sainte pureté », pour revenir à Ibáñez Langlois, serait cette cohérence où le désir peut modeler l'action, mais où l'action peut aussi modeler le désir.

² Ainsi par exemple, nous pouvons comprendre que la notion de chasteté puisse être utilisée pour décrire le comportement d'un couple de petits amis qui ont une vie sexuelle active sans être encore mariés, ce qui serait une application beaucoup plus relâchée et libre du terme plus propre aux contextes progressistes. Nous reviendrons sur ce débat dans le chapitre suivant.

³ Le catéchisme de l'Église catholique (§ 2515) signale à ce propos : « Au sens étymologique, la « concupiscence » peut désigner toute forme véhémement de désir humain. La théologie chrétienne lui a donné le sens particulier du mouvement de l'appétit sensible qui contrarie l'œuvre de la raison humaine. L'Apôtre Saint Paul l'identifie à la révolte que la « chair » mène contre « l'esprit » (cf. Galates 5, 16. 17. 24 ; Éphésiens 2, 3). Elle vient de la désobéissance du premier péché (Genèse 3, 11). Elle dérègle les facultés morales de l'homme et, sans être une faute en elle-même, incline ce dernier à commettre des péchés (cf. Concile de Trente : Denzinger-Schönmetzer 1515) ».

Jusqu'ici nous avons insisté sur la centralité donnée à l'individu dans les programmes d'éducation sexuelle et la difficulté de le comprendre dans le cadre de coordonnées historiques et sociales déterminées. Le discours de la pureté n'échappe pas à cette tendance, en considérant la capacité et la volonté des individus à se gérer eux-mêmes comme unique. Nous avons choisi pour illustrer cette idée quelques passages du livre *Sexualidad, Amor, Santa Pureza* publié en 2006 par José Miguel Ibáñez Langlois, prélat de l'Opus Dei et figure influente de la pensée conservatrice au Chili. Il convient de signaler que l'auteur établit une réflexion concernant la récupération de l'une des principales valeurs de la morale chrétienne et dont le respect serait un véritable principe différenciateur de l'enseignement correct de la doctrine. Dans la formation morale des fidèles, d'après lui (*Op. cit.* p.13), on ne devrait jamais omettre la pureté pour favoriser d'autres vertus comme « la justice, la force, la solidarité sociale ou l'oraison mystique » dans une allusion claire aux valeurs centrales mobilisées par le discours d'autres congrégations. Ce positionnement révèle d'une certaine manière que le contrôle du corps et de la sexualité constitue une espèce de valeur supérieure chrétienne. Les normes qui émanent de la recherche de la pureté ne seront jamais pareilles aux autres.

Considérons-nous notre sexualité comme une fonction organique pareille à toute autre, comme un besoin vital semblable aux autres ? Certainement pas : nous rechercherions inutilement dans notre conscience une parité du sexe avec l'alimentation, la boisson, le travail, le sommeil etc. Car à la différence de la salivation, la respiration, le déplacement moteur, etc., le sexe engage notre affectivité et possède une portée spirituelle chez tout être humain. L'homme perçoit de manière immédiate sa sexualité comme une réalité *intime* ; comme entourée par un halo de *mystère*, que ni l'hédonisme ni les avancées scientifiques et technologiques ne parviennent à dissiper ; comme une *profondeur* de notre être, liée à sa *hauteur* correspondante, autrement dit, à des fins et des normes particulières et uniques en comparaison avec le reste de notre physiologie¹. (Ibáñez Langlois, 2006, pp. 19-20)

¹ Il est toujours intéressant d'observer à ce propos ce que décrit Michel Bozon (2009, p. 13) à propos de l'association courante dans le langage entre les termes liés au sexe et ceux liés à la nourriture. L'association manger/donner est fondée sur la « métaphore de l'absorption », l'appropriation de l'individu passif, la femme ou l'individu symboliquement efféminé.

Paradoxalement, ici la sexualité est d'une certaine manière à la fois associée au corps et dissociée de celui-ci. Associée dans la mesure où elle est comparée à toute autre fonction corporelle (salivation, respiration, déplacement moteur) dont l'occurrence dépend de mécanismes qui échappent au contrôle conscient et qui répondent à ce que l'auteur identifie comme des besoins vitaux. Dissociée car elle est située sur un plan complètement différent en affirmant que celle-ci, à la différence d'autres activités, est perçue « immédiatement » comme intime, mystérieuse, liée à une « hauteur » qui dicte des normes particulières pour son contrôle¹. Ici la notion d'immédiateté nous ramène à nouveau à la conception de l'individu – il n'y aurait pas de structures d'intermédiation entre la sexualité et celui-ci – et l'importance de la gestion personnelle du corps qui en dérive en conséquence. Par exemple, Ibáñez Langlois considère ainsi que « même les personnes abandonnées au plaisir sans frein majeur sont capables de discerner dans le fond de leur sexualité, même confusément et sous la forme d'une nostalgie ordinaire, cette dimension de profondeur et hauteur uniques, liée aux grandes dimensions de l'amour et la fécondité » (*Op. cit.* p. 21). Dans cette dernière citation, deux éléments clés de la théologie du corps sont introduites dans la mesure où l'amour et la fécondité font partie du don cohérent de soi, c'est-à-dire en intégrant les dimensions psychologiques, sociales et spirituelles de l'individu de manière totale et ordonnée à la possibilité d'engendrer la vie humaine.

D'après ce modèle, la sexualité « doit » être conduite car comme le soutient Ibáñez Langlois (*Op. cit.* pp. 21-22) « [le] débordement humain, lorsqu'il a lieu, n'est pas proprement animal ni instinctif : les instincts des animaux sont ordonnés et limités. Chez l'homme ce débordement a quelque chose de l'infinité de l'esprit, de son

¹ La référence à la hauteur peut être comprise d'un point de vue plus anthropologique, comme ce que propose Hertz (2013) à propos de son étude sur la polarité du corps en matière religieuse. Pour lui, la pensée humaine tend à opérer la majeure partie du temps en établissant des polarités sémantiques (haut/bas, lumière/ombre, chaleur/froid, nous/eux), en particulier dans des états primitifs comme celui de la formation de la première pensée religieuse. Sa thèse principale est que le corps humain reflète le culte du soleil – l'une des premières manifestations religieuses – en traduisant les notions de lumière et d'obscurité, de chaleur et de froid dans les mains droite et gauche, respectivement, car la personne qui adore le soleil le fait en regardant vers l'est – là où naît le soleil –, son ombre retombant sur son côté gauche (la gauche étant ici synonyme d'un trait de caractère négatif). Bien que ce raisonnement soit incomplet lorsqu'il s'agit de décrire ce qui survient avec les cultures de l'hémisphère sud (cette thèse fonctionne pour l'hémisphère nord), la pensée de Hertz permet de comprendre pourquoi la hauteur peut être consignée comme une valeur ancrée dans le corps : la lumière est en haut, l'obscurité en bas, et par conséquent la tête et la pensée qui l'occupe sont traditionnellement considérées comme une fonction de valeur plus importante. Cette question binaire a été clairement décrite dans la critique de la pensée des Lumières qui sépare la tête du corps, ce qui n'est jamais remise en question par le discours de la pureté que nous examinons.

insatiabilité, de son insatisfaction perpétuelle transférée aux sens. (...) et cela survient parce que l'esprit leur a insufflé sa soif d'infini ». La distance avec le comportement animal, avec lequel l'on partage une organisation générale et des besoins vitaux équivalents, est ce qui permet de comprendre que la pureté n'est pas un *a priori* mais bien une conséquence de la gouvernance de soi-même. Pour la vision conservatrice – exprimée dans le texte que nous analysons – il est important d'établir la distinction entre l'« instinct » sexuel animal et la « pulsion » sexuelle humaine, dans la mesure où cette dernière peut être dirigée par la raison et par le libre arbitre, alors que ce n'est pas le cas du premier. Le désir, expression de cette pulsion, est qualitativement distinct de l'appétit, du rêve, de toute autre fonction corporelle – d'ordre plus instinctif –, car dans la mesure où la personne est maîtresse d'elle-même, le premier pourrait être vu avec beaucoup plus de clarté.

Ibáñez cite Zubiri lorsqu'il définit la personne comme un « être d'elle-même » : « ni les pierres, ni les animaux ne s'appartiennent à eux-mêmes : ils sont à la merci des forces de la nature » (*Op. cit.* p.24). Pour Ibáñez Langlois, la pulsion, étant toujours excessive, opère comme le combustible du psychisme humain, s'opposant à l'instinct qui est ordonné et serein. Face à ce défi, la cohérence personnelle est liée à la capacité de se présenter comme quelqu'un qui comprend et agit en ordonnant sa sexualité vers un don exclusif de soi¹. La théologie du corps présente ici souligne ce rôle personnel de la régulation de la sexualité. En parallèle, elle soutient que le « don de soi » implique toujours un autre, compris comme le partenaire dans le cadre d'un mariage religieux, monogame et indissoluble. Cependant, il est important de comprendre que ce don est une valeur dans un débat normatif auquel l'individu devrait prendre part pour constituer un « être de lui-même »². Nous avons vu que la théologie du corps de Jean-Paul II est d'une certaine manière soutenable si son opposition à la culture moderne individualiste

¹ Pour reprendre les termes du pape [Benoît XVI], ce bon *eros* du couple humain se situe entre les deux pôles du « simple sexe » et du don de soi (...). « L'*eros* rabaissé simplement au « sexe » devient une marchandise, une simple « chose » que l'on peut acheter et vendre ; plus encore, l'homme devient une marchandise. En réalité, cela n'est pas vraiment le grand oui de l'homme à son corps ». À l'inverse, l'*eros* s'exalte en lui-même lorsqu'il implique exclusivité – « cette personne seulement » –, engagement – « pour toujours » –, et « être pour l'autre » ou « don ». (Ibáñez Langlois, *Op. cit.* p.29)

² Le respect de la pureté s'inscrirait dans l'ensemble de l'histoire du salut de l'humanité. Comme le signale Ibáñez Langlois (*Op. cit.* p.45), « concernant le sexe, et même lorsque la chute n'aurait aucun lien avec celui-ci, nous restons enclins au mal ; la relation du couple humain est devenue conflictuelle (cf. Genèse 3,16) ; et nos appétits sensuels ont tendu à contrarier notre raison et à désobéir à notre volonté. (...) L'optimisme chrétien en matière de pureté ne se fonde pas sur des illusions ». Cette dernière phrase évoque le rôle que le croit doit démontrer par l'expression d'une cohérence visible aux yeux des autres, ceci étant compris comme un fait de plus dans l'histoire.

et hédoniste reste clairement établie, ce qui apparaît dans la peur du plaisir débridé et de la perte de contrôle face à la pulsion sexuelle que la société contemporaine encouragerait.

La morale conservatrice menace parfois du fait que se laisser porter par les valeurs dominantes peut conduire au chaos, en réduisant la corporalité humaine à l'animalité (bien que le comportement animal puisse être « ordonné »). Ibáñez Langlois signale ainsi :

Saint Josemaría Escrivá de Balaguer réaffirmait que la sainte pureté est la grande rébellion des enfants de Dieu qui ne sont pas disposés à vivre comme des animaux. À l'inverse, il n'y a rien de plus conformiste et grégaire que l'impureté de l'âme et du corps. Aujourd'hui certains se demandent pourquoi « obliger » les jeunes à s'abstenir durant les années qui vont de la capacité sexuelle jusqu'au mariage. Ce sont les mêmes qui lancent ou justifient des campagnes de santé dans lesquelles la maîtrise de soi est remplacée – ravagée – par toute une batterie d'appareils techniques. Ils pensent que l'âge juvénile est irréprensible dans ses compulsions sexuelles. Au nom du réalisme, leur idée de la jeunesse est assez sordide, et ils ne peuvent que gagner l'opposition des plus purs. (*Op. cit.* p. 60)

Ici, l'apparition claire de la construction d'une altérité présentée par ceux qui succombent aux normes de la culture ou plus encore, ceux qui arborent leurs valeurs pour la production d'une politique normative différente relative au corps, est remarquable. Ce discours de la pureté peut fonctionner dans la mesure où il existe une définition claire de l'impur (la nature sexualisée de la culture). Cette dichotomie peut se reproduire de nombreuses manières. Par exemple, dans son essai paru en 2010, *Complementar Trabajo y Familia, un Desafío*, Isabel Larraín (professionnelle liée à l'Institut des études de la famille de l'Université de Los Andes, centre universitaire proche de la prélatrice de l'Opus Dei au Chili) illustre cette différence en opposant les « vraies valeurs » à ce qu'elle appelle le féminisme radical ou l'idéologie du genre¹. Ces

¹ L'« idéologie du genre » est un terme utilisé dans les circuits plus conservateurs pour désigner une sorte de féminisme disproportionné, qui entraîne le questionnement sur le rôle de la femme au-delà des frontières délimitées par la nature. Dans ce sens, aux yeux des conservateurs il serait important d'établir la distinction entre l'approche du genre (études qui cherchent à relever les particularités du masculin et du féminin dans la société) et l'approche homonyme (qui fondamentalement suppose l'inexistence de rôles

derniers sont accusés de nier entre autres choses la différence qui existe entre l'être féminin et l'être masculin. Ce que ce féminisme défendrait, dans sa prétention de modification de l'ordre culturel, aurait amené avec lui de nouvelles menaces et par conséquent de nouveaux défis pour la femme actuelle. L'auteure signale :

Lamentablement cette idéologie du genre est d'une manière ou d'une autre présente dans certains médias, dans les politiques étatiques de nombreux pays, dans leurs politiques de santé, d'éducation. Ils le font au nom d'arguments comme celui de la « santé reproductive » qui inclut avortements, pilules abortives, stérilisations, entre autres, et celui des « droits sexuels » – lesbianisme, bisexualité, etc. – qui dégradent l'être féminin et retransforment la femme en un « objet ». En plus d'annuler les différences entre homme et femme, l'idéologie du genre a produit une confusion totale concernant la sexualité, la maternité, la paternité et le sens de la famille. Une confusion qui trouve ses racines dans l'idée que chacun peut être ce qu'il veut, sans considérer ni respecter ses principes biologiques, sa propre nature. (*Op. cit.* pp.29-30)

Indépendamment de certaines associations imprécises et quelque peu honteuses (comme celle liée au lesbianisme et à la bisexualité), on voit de nouveau clairement dans cette dernière phrase l'opposition propre/impropre courante dans la conception de la pureté et qui repose sur ce que la nature détermine « immédiatement » pour l'expérience humaine.

spécifiques). L'idéologie du genre, en tant que terme, s'inscrit sournoisement dans une rhétorique du nous/ils, catholicisme/culture, et dans un débat qui continue à s'opposer à la théologie de la libération. Joseph Ratzinger, dans *La sal de la tierra* (1996, 141), écrivait à ce propos : « Actuellement, on considère la femme comme un être opprimé ; de sorte que la libération de la femme sert de centre nucléaire à toute sorte d'activité de libération. Et maintenant, voilà qu'une théologie de la libération politique s'est fait dépasser par une autre libération anthropologique. En outre, on ne se contente pas de penser un simple changement de rôles, cela va beaucoup plus loin, et l'objectif est de libérer l'homme de sa biologie. Le phénomène de la sexualité qui dans sa forme historique s'est toujours appelé « engendrer » se caractérise désormais par la revendication de certains des aspects de la sexualité qui, finalement, devient une révolte contre les processus biologiques de l'homme. Le mot « naturel » ne doit être prononcé pour rien ; il est mieux que l'homme puisse se modeler à son goût, il doit se libérer de tout processus de son être : l'homme doit se faire lui-même selon ce qu'il veut, c'est sa seule manière d'être « libre » et libéré. Tout ceci, dans le fond, dissimule une insurrection de l'homme contre la réalité de sa création, et qu'il porte – en tant qu'être biologique – imprimée dans son être. Cela s'oppose au statut de créature. L'homme doit être son propre créateur, une version moderne du « soyez des dieux » ; il doit être comme Dieu » (traduction libre du texte original en espagnol).

La biologie servirait de fond au raisonnement en mettant en évidence que la différenciation sexuelle est la preuve d'une fonctionnalité spécifique des corps. Cependant, cette certitude cohabite avec le doute face à tout comportement fondé sur le désir que fournit ce même corps (comme on pourrait le déduire du fait de considérer que le lesbianisme puisse entrer dans la catégorie du droit). Néanmoins, comme souligne Le Breton (2011, p. 29), originellement l'anthropologie biblique n'isole pas le corps de la notion d'homme (dans le sens d'être humain) ; pour l'auteur, cette séparation doit surtout être attribuée à la pensée platonicienne puis cartésienne, lesquelles ont eu un impact sur le discours du magistère en introduisant un doute permanent face au désir. Matière et corps sont une seule et unique chose en langue hébreu : d'après Le Breton, la matière est une émanation de la parole, du verbe. Néanmoins, dans les textes précédents, il est relativement clair que la rhétorique de la pureté n'est possible que dans la mesure où l'on insiste sur la connaissance et la maîtrise de soi qui, les expressions d'une « hauteur différente » de la corporalité propre et la seule manière d'échapper à la tentation permanente de l'excès et l'abandon de soi.

« Le sujet le plus sexuel de tous les sujets est celui qui vient en premier, donc on dirait que le livre parle [exclusivement] de ça, mais [quand tu avances tu te rends compte que] ça on l'a déjà vu il y a deux mois et on ne va plus parler de sexe (rires) et c'est parce que les enfants de CM2 et 6ème, qui commencent juste leur puberté... si tu leur parles de ce sujet, des caractéristiques sexuelles primaires et secondaires, ils ne parlent plus que de ça ! Si tu le mets dans la dernière unité tu vas les avoir toute l'année qui regardent la dernière page du livre et ne voient pas le reste, donc nous le mettons au début pour que ce soit fait une bonne fois pour toute, pour qu'après ce ne soit plus un problème... et en plus parce que c'est juste le sujet lié au corps, alors on a toujours le corps et les sentiments, ça suit cet ordre [qui est] comme... ontologique, donc que ça soit en premier a aussi un sens, on commence du plus basique vers le plus... du plus animal au plus personnel ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Dans le fond, nous essayons d'une certaine manière de mettre des choses concrètes dans les activités, les méthodologies, tout ce qui est cette vision de la sexualité personnalisante, nous sentons que c'est le message de l'Église ce que tu dis ou enfin on espère que la rencontre sexuelle ou la relation sexuelle soit la rencontre la plus personnelle possible dans le sens où elle contient la plus grande quantité possible

d'aspect de l'être personnel et pas seulement, je ne sais pas, le physique ou l'émotionnel ou pas non plus la négation de la matière, comme ce truc moitié manichéen qui apparaît comme une ombre sur la perception de la morale sexuelle catholique [qui dirait que] le plus important c'est la volonté, l'intelligence et l'esprit, non c'est une éducation pour donner à la personne les outils pour que peu à peu toute cette pulsion lui permette finalement d'ouvrir sa personne au don interpersonnel ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

Ces citations illustrent bien le point que nous avons signalé précédemment. Il est important de préciser que toutes deux ont été recueillies dans le contexte d'institutions conservatrices (nouveaux mouvements catholiques). La rhétorique de la pureté en tant que maintenance d'un ordre normatif subsiste si l'on situe le corps comme une réalité antérieure à la véritable connaissance de la sexualité. Nous insistons, c'est ainsi que la pureté apparaît non pas comme un *a priori* mais comme le résultat d'un comportement. Dans le programme décrit par le premier extrait, le corps doit venir en premier, car autrement il serait impossible de se concentrer sur ce qui est réellement important. Dans le second cas, c'est l'acquisition d'outils pour intégrer le corps au don personnel qui importe, lequel serait plus propre à la personne qu'à la vision catholique (sur laquelle s'abattraient une accusation de manichéisme injuste). La pulsion est ici présentée comme antérieure à l'éducation sexuelle, mais nous devrions néanmoins ajouter que la reconnaissance de cette pulsion sur le corps n'est jamais indépendante des clés culturelles dans lesquelles s'insère l'individu. De ce point de vue, nous pouvons soutenir que la curiosité envers le sexe ne serait pas tant liée à ce dont on fait corporellement l'expérience, mais aussi aux significations de mystères que transmet la culture se trouvant derrière certaines marges de réaction.

Pour cette raison, la pureté peut uniquement appartenir à un discours cohérent sur le corps si cette variable sociale est isolée et l'on revient à une nature proposée comme mesure objective, sans interventions, sans dispositifs techniques. Le corps reconnaît une neutralité cognitive qui permet alors de construire ce discours régulateur¹.

¹ Cette neutralité apparaît clairement, par exemple, si l'on examine la posture prise en 1996 lorsque les secteurs catholiques les plus conservateurs se sont opposés à l'information diffusée par les JOCAS. Il ne s'agissait pas seulement de parler de sexualité dans le cadre de valeurs adéquates (valeurs familiales), mais surtout du fait de ne pas établir que la sexualité était orientée *naturellement* vers la fécondité.

« ... si nous nous demandons d'où vient cette odyssée de spermatozoïdes et d'ovules et de cycles et d'hormones, pourquoi tout ce façonnage corporel entre femelle et mâle, pourquoi les mécanismes de plaisir et d'attraction des sexes, la nature insiste sur sa réponse objective : les enfants (chose que personne ne nie). (...) L'autre obstacle, plus conceptuel, est l'idée fréquente physico-empirique de « nature » comme une simple donnée physique (ou biologique) de caractère factice, qui manque totalement d'épaisseur métaphysique ou normative. Ainsi le positivisme de cette idée, liée au scientisme – non pas à la science –, appuie l'utilitarisme et l'hédonisme de cette attitude pratique : plaisir plus contraceptifs ». (Ibáñez Langlois, *Op. cit.* p. 30-31)

Qu'est-ce qui sépare science et scientisme ? L'ouvrage ne le précise pas mais cette citation permet de déduire que cela tient au fait de se référer à la biologie séparément de la métaphysique, ce qui soutient une conception erronée du corps sexué. Dans l'affirmation précédente, ce discours sur le plaisir et les contraceptifs apparaît compliqué car il suppose d'une part que les deux éléments sont dissociés et pourraient ainsi être ajoutés pour établir un jugement moral. Il n'y a pas de place pour l'idée que la contraception puisse être pratiquée pour des raisons autres que le plaisir – ce que l'on retrouve partiellement dans le discours de la santé sexuelle –, de même qu'apparaît une méconnaissance du débat qui a précédé le Concile Vatican II au sein de l'Église concernant la nécessité d'intégrer les pratiques de planification familiale développées par les fidèles depuis le début du XX^{ème} siècle¹. Le discours de la pureté produit alors une limite claire pour comprendre la contention et le débordement.

« Quand tu as des petites filles de 13 ans qui ont des relations sexuelles ou pratiquent le sexe oral et arrivent au centre médical avec des maladies sexuellement transmissibles au niveau de la gorge, toi en tant qu'adulte, en tant que société ce que tu devrais te demander c'est prendre en charge cette petite fille ou simplement lui donner, je ne sais pas, de l'Amoxicilline à cause de la question de la confidentialité des droits sexuels reproductifs et qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui s'est passé, les adultes ont renoncé à éduquer, et éduquer dans le sens non pas d'endoctriner, pas de

¹ À ce propos, Barría (2015) indique que l'on ne doit pas oublier qu'à partir du pontificat de Paul VI, la morale ecclésiale s'ouvre à la possibilité d'une sexualité volontairement inféconde, lorsque sont établies des méthodes « naturelles » de contrôle de la natalité. Ainsi le discours de la pureté va plus loin, en insistant sur la gestion de ses désirs qu'une personne doit effectuer pour une fin supérieure.

domestiquer, mais d'illuminer, de montrer, comme le dit ma collègue au moins montrer qu'il existe des options ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

L'idée d'options nous ramène de nouveau au choix personnel. Le discours sur le corps s'inscrit aussi dans une rhétorique que nous avons déjà vue. La pureté se choisit, tout comme on pourrait aussi choisir le plaisir « animal ». Bien que la citation précédente ne présente pas l'adolescente comme quelqu'un qui a choisi, elle reconnaît néanmoins sa capacité de discernement. De cette manière nous pouvons comprendre la distance et la continuité de la valeur de la pureté avec le discours sur le corps des établissements auto-définis comme progressistes. Il est possible que la pureté soit une valeur conservatrice avec laquelle on prend ses distances, mais ceci n'implique pas d'abandonner l'idée que le corps reste sujet à une régulation individuelle du désir et à une fin qui transcende sa propre autonomie.

2.1.2. La santé sexuelle, la sexualité saine

Il peut exister des programmes d'éducation sexuelle catholiques, mais – sauf dans le cas des écoles qui produisent leurs propres programmes – même ceux d'inspiration la plus conservatrice doivent respecter une certaine neutralité qui leur permet d'entrer sur le marché. La pureté laisse ici la place à d'autres contenus concernant la régulation personnelle. Lorsque nous examinons la manière dont est opérationnalisée l'éducation sexuelle à l'école, nous devons rappeler que le cadre légal oblige les établissements éducationnels à parler de sexualité dans un cadre général de santé sexuelle et reproductive. Il faut à la fois établir clairement que, de plus, la dimension corporelle de la sexualité est présente dans le programme sur la reproduction humaine propre au cours de biologie, avec des unités et contenus précis qui ne devraient pas souffrir de variation importante d'une école à l'autre. Pour cette raison, il est important d'examiner la manière dont le corps est traité au-delà de ces comportements pour observer comment de nouveau la rhétorique de la gestion individuelle apparaît, cette fois, dans un discours qui semble différent de celui de la pureté que nous venons d'analyser, mais qui insiste cependant sur le caractère inévitable du don.

Une simple inspection des unités d'enseignement avec lesquelles travaillent les établissements où nous avons réalisé des ethnographies constituent un argument de

ponds pour ce point. Nous comparerons seulement dans le tableau suivant les objectifs énoncés pour cinq niveaux :

Tableau 2 : comparaison des contenus des plans d'éducation sexuelle

Niveau (âge moyen des élèves)	Établissement 1	Établissement 2	Établissement 3
CP (6 ans)	« Me connaître » Reconnaître le corps comme unique Remercier Dieu pour le cadeau du corps	« Prévention » Enseigner les parties du corps et comment on doit en prendre soin. Identifier les actions que l'élève peut faire pour prendre soin de son corps, afin d'éviter les situations de risque et distinguer les actes qui produisent du bonheur	« Être fille / être garçon » Enseigner les différences corporelles et observer de manière critique les stéréotypes de genre
CM1 (9 ans)	« Corps en harmonie » Reconnaître les effets des émotions sur le corps	« Vie, corps et famille comme cadeaux de Dieu » Enseigner les règles de bonne santé et des exercices qui favorisent la croissance corporelle Illustrer les changements dont le corps fait l'expérience durant la puberté et les règles de soin et de nutrition adéquates pour passer ce processus	« Avec mon corps je montre ce que je suis » Découvrir différentes manières d'être et d'exprimer cette différence dans le corps. Réfléchir aux stéréotypes de genre
6 ^{ème} (11 ans)	« Corps en équilibre » Délibérer sur les définitions de la vie saine Reconnaître et acquérir des habitudes quotidiennes de soins du corps. Élaborer des outils de soins personnels	<i>Non déclaré</i>	« Corps et sexualité » Comprendre que l'esprit se développe à partir du corps. Comprendre ce qui arrive au corps à chaque âge
3 ^{ème} (14 ans)	<i>En reformulation</i>	<i>Non déclaré</i>	« Corps et sexualité » Comprendre les fondamentaux de l'amour sexuel mature
1 ^{ère} (17 ans)	<i>En reformulation</i>	<i>Non déclaré</i>	« Corps et sexualité » Comprendre la relation entre corps et caractère. Le corps est source de plaisir. Comprendre les critères pour discerner la qualité du don érotique

Source : élaboration propre

Plutôt qu'une comparaison entre établissements – qui aurait peu de sens si l'on pense à l'autonomie dans la formulation des contenus dont dispose ce type d'école et puisque les mêmes sujets ne doivent pas nécessairement être abordés au même niveau d'enseignement car des légères variations sont acceptées –, nous retenons du tableau ci-dessus la manière dont la rhétorique du don est établie de manière différente de la règle de la pureté. Ici le corps est un « cadeau » du Créateur, que l'on apprend à recevoir en tant que tel et ainsi à en prendre soin de manière personnelle. La notion d'habitude est présente de diverses façons, dans la mesure où il s'agit de développer des conduites systématiques de soins personnels. Il est important de signaler que la reconnaissance du corps est dans certains cas associée à l'apprentissage des limites qui permettent de prévenir des situations d'abus sexuel (une thématique qui émerge fortement au cours de cette décennie). À mesure que l'on progresse dans les programmes, on comprend que ce cadeau n'a pas été reçu pour son propre usufuit mais pour être partagé, donné à un autre.

De sorte que le corps peut être géré en raison de la sexualité sans qu'il s'agisse nécessairement de suivre une règle unique de pureté ou de péché. Quant au corps, on doit comprendre son fonctionnement, on peut savoir comment le comportement sexuel peut être associé ou dissocié de la reproduction, on doit apprendre à distinguer les caresses correctes de celles incorrectes, les bonnes sensations des mauvaises. Cet examen n'établit pas clairement comment est revendiqué le droit au plaisir (comme l'indiquait le Ministère de l'Éducation chilien en 2006 à propos des adolescents). Il est important de signaler ici que, lorsqu'il s'agit de fournir un cadre de développement pour une sexualité saine, on ne doit pas ignorer la valeur acquise par l'orgasme en tant que principale expression de la satisfaction sexuelle et par le plaisir en tant que mesure privilégiée de la performance et l'auto-reconnaissance.

Muchembeld (2008) explique que la formulation de discours sur la sexualité, à partir de catégories médicales et psychologiques liées au plaisir, dissimule d'une certaine manière ce caractère obligatoire de l'orgasme qui s'installe dans les sociétés occidentales. Pour lui, à partir des années 1960, un changement s'opère dans les manières de comprendre la sexualité héritées de la tradition chrétienne, mais aussi des Lumières et de la manière scientifique d'entendre le plaisir : l'orgasme féminin et le sexe homosexuel entrent désormais en jeu comme des expressions valides de la sexualité. Cependant, cette

centralité nouvelle du plaisir établit de nouvelles méthodes pour l'obtenir. De manière critique, Muchembeld indique : « chacun est désormais beaucoup plus exigeant en matière de sensualité, d'émotions, de passions. Parce qu'est arrivée l'époque de l'amour à la carte, d'un contrat remis en question de manière incessante par l'exigence de perfection et de plénitude formulée de manière déchirante par toute notre civilisation » (*Op. cit.* p. 385). Il ajoute de plus : « Jamais l'être occidental n'a été si fortement orienté et déterminé par son groupe comme au début du XXI^{ème} siècle. Alors qu'en apparence l'individualisme triomphe, les lois du marché économique et la tyrannie de l'orgasme le condamnent à devenir un athlète de la réussite personnelle, constamment obligé à démontrer aux autres qu'il peut faire mieux » (*Op. cit.* p. 387).

Le plaisir ne serait plus compris en soi mais en fonction d'une fin de gestion personnelle, un élément qui peut évidemment être coopté par la rhétorique personnaliste que nous avons examinée jusqu'ici, associée à la pureté (savoir se contenir est une réussite) ainsi qu'au sexe sain (savoir se comporter pour obtenir un plaisir le plus optimal et le plus protégé possible).

« ... Nous séparons l'érection de l'excitation pour ensuite pouvoir dire ceci ; donc oui dans nos cours on enseigne aux plus petits qu'avec la vessie pleine ils peuvent avoir une érection et tout ; de plus chez les plus petits par exemple, sur un autre sujet, le thème de la masturbation, chez les plus petits il y a une étape d'auto-exploration très fortes chez les CE1 et CE2, donc la question n'est pas de les stigmatiser et leur dire que c'est mal, leur taper sur les doigts, les montrer du doigt, mais simplement ce que nous disons c'est, regarde, c'est une étape d'auto-exploration normale, et c'est surtout le cas chez les garçons plus que chez les filles ; c'est le cas pour les garçons parce que la testostérone fait des petites poussées régulièrement, mais non pas qu'elle monte très très haut, pas comme à la puberté où elle est très élevée, mais elle essaye de décoller, c'est comme une voiture qui ne démarre pas disons, donc là nous disons simplement au lieu de cela, faisons-les courir, qu'ils bougent les tables, qu'ils nettoient un peu la salle, qu'ils changent d'approche, ce n'est pas que ce qu'ils font est mal, ce n'est pas bien non plus qu'ils le fassent, c'est un acte ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

« Moi je dirais qu'en général la présentation est essentiellement la même, peut-être la focalisation de [l'intervenante] est différente, bien sûr, ça dépend... les méthodes

contraceptives, parce que la présentation est très interactive, les élèves posent beaucoup de questions, donc ça indique au docteur là où elle doit prendre plus de temps, les filles s'intéressent beaucoup aux méthodes contraceptives, à la pilule, aux effets secondaires, à... je ne sais, ce genre de choses, et les garçons pas autant, les garçons posent beaucoup de questions sur l'éjaculation précoce, sur la taille normale du pénis, ils posent beaucoup de questions au docteur sur ce genre de choses. Donc la présentation est la même, mais les questions font la différence. Et comment ils se conduisent ? Ils se conduisent bien, ça les intéresse beaucoup, ils posent beaucoup de questions, les filles sont plus timides en général et plus réservées au début, et les garçons ont tendance à faire des blagues, ils expriment leur nervosité de manière plus ludique, ils se dissipent plus, mais en général quand la présentation avance ils se connectent et posent des questions ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Cette unité de vie saine, dans le fond, à mesure qu'elle évolue, aborde d'autres sujets. Par exemple : la question de la vie, comme celle des soins et des soins personnels de la vie, en maternelle ça commence avec des choses super concrètes, par exemple, nous n'appelons pas ça menton, nous disons "pera" ([litt. poire, terme utilisé dans le Cône Sud pour désigner le menton), mais ça s'appelle menton, et comme ça nous touchons les différentes parties du corps. Alors, par exemple les petites filles apprennent à différencier les hommes des femmes, on travaille avec un dessin d'homme et un dessin de femme ; ça c'est le pénis, ça ce sont les testicules, ça c'est le vagin. En fait nous avons une sorte de dénomination unifiée entre les cycles, par exemple en général, nous nous référons à la vulve, dans le cas des femmes c'est plus complexe de chercher une dénomination, dans la vulve il y a différentes... dans le fond, différentes fonctions, ici il y a le vagin, là le... donc nous avons des dessins avec les choses [désignées] par leur nom, pour le dire comme ça, ça fait partie de notre logique de soins personnels (...). Il y a des unités très bien dans ces premières années de maternelles, surtout ce qui tient aux sensations et aux sens, comme les yeux par exemple mais aussi dans le fond les sensations, la sensation de contentement ou mécontentement, une sensation de froid ou une sensation de chaud, c'est aussi intentionnel ça, les sensations associées aux sens ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

Les citations précédentes rendent compte des différentes thématiques liées au corps dans l'éducation sexuelle adolescente et ainsi des manières de comprendre la sexualité saine : comment comprendre l'excitation, comment enseigner les effets corporels des contraceptifs, comment répondre aux questions sur la normalité anatomique, comment élargir le répertoire des sensations corporelles pour distinguer ce qui est sexuel de ce qui ne l'est pas¹. On remarque en particulier dans le premier extrait que l'accent est mis sur l'explication biologique de l'érection, ce qui la sépare d'une certaine manière du désir. Même si cela peut être biologiquement correct, il n'apparaît pas clairement si ce fait est ensuite interprété dans une logique de contention personnelle (que l'on peut deviner dans les actions prises pour éviter les conséquences des hausses de testostérone). L'information scientifique n'est jamais neutre, elle peut toujours être combinée avec d'autres formes de valeurs pour offrir un produit apparemment dénué de conservatisme. Dans la citation suivante, nous voyons comment la rhétorique de la reconnaissance et la maîtrise du corps est associée à la rhétorique de la pulsion propre à la pureté, sans grandes difficultés.

« Alors, effectivement nous ouvrons cette vision et ce que nous tirons de Capponi (du programme CESI) c'est, par exemple, quels sont les mécanismes sains. À partir de notre psychologie nous pouvons reconnaître cette pulsion et la canaliser, et même si ce n'est pas un canal direct, qui pourrait être reconnu comme l'acte sexuel proprement dit, ce sera une sublimation, qui nécessite une reconnaissance, pas une négation, qui mène uniquement à la frustration et à l'apparition d'autres mécanismes de défense. Pour canaliser cette énergie sexuelle, et cette force de pulsion vitale, [il faut] comprendre que cette pulsion est une pulsion, et c'est aussi ici où nous nous associons à cette vision du cadeau de Dieu, la nature de cette pulsion est une pulsion vitale, quelle que soit la manière dont tu l'abordes la sexualité et la pulsion sexuelle c'est la vie. Parce que s'il y a une chose pour laquelle nous avons besoin de la pulsion sexuelle dans le fond c'est pour reproduire la vie, et effectivement, comme c'est le mécanisme vital par excellence, la question importante est quelle est la vie d'un jeune de treize, quatorze ans, à qui tout ce courant de pulsion arrive ?, quelle

¹ Si nous entendons cette forme d'éducation dans le cadre des coordonnées de la gestion individuelle de la sexualité qui s'installe depuis la fin du XX^{ème} siècle, nous pouvons comprendre pourquoi certaines inerties qui maintiennent les genres à leur place ne sont pas traitées, en associant en permanence, par exemple, féminité et maternité. Ainsi, sur notre terrain d'étude, la spécificité de la gynécologie ou l'obstétrique est présente dans les présentations pour les filles mais n'a pas d'équivalent pour les groupes de garçons. L'urologie ne traite pas de la paternité.

est-elle ?, qu'est-ce qui caractérise le renforcement de sa vie ?, est-il prêt psychologiquement, socialement, économiquement pour créer une nouvelle vie ?, ou tout lui dit qu'il doit en premier lieu prendre en charge sa propre vie et l'étendre en toute plénitude ? Alors, quel est l'avantage de comprendre la pulsion sexuelle comme une énergie vitale ? Que le jeune reconnaisse qu'il peut savoir que ce désir naît, qu'il est très fort, mais que ce désir comme toute autre pulsion est une énergie, et je peux vivre l'énergie comme une loi de la physique, elle ne se perd pas, mais se transforme, par conséquent je décide du cours que je donne à cette énergie, et de la manière dont je l'utilise. Et la manière dont je l'utilise, fondamentalement avec son essence propre, qui est l'énergie vitale, et la manière dont je la canalise, les gamins disent "quelle est ta vie, quelle est réellement ta vie ?", et les enfants en réalité même s'ils sont pleins de pulsion sexuelle et voudraient avoir des relations avec n'importe quelle fille ou n'importe quel garçon qu'ils croisent du fait de la force de leur désir, réellement les gamins eux-mêmes se rendent compte que sur leur échelle de priorités, ce n'est pas ce qui vient en premier, mais l'échelle de priorités de leur vie est pleine d'amitiés, connaître les gens, le sport, fondamentalement le social, et le social ce n'est pas en réalité avoir des relations sexuelles. Donc dans une étape où les gamins disent très souvent "je n'ai envie de rien", ils se rendent compte que le combustible ils peuvent le prendre et le transformer, utiliser cette énergie pour avoir envie d'aller à la rencontre de l'autre, pour avoir envie de faire de l'art, de s'impliquer dans des intérêts sociaux, politiques, pour étudier quand ils n'ont pas envie d'étudier, pour faire du sport, pour aller plus loin, pour faire des activités de rencontre avec des personnes qui ont une autre situation ou d'autres besoins ». (Psychologue, homme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

La longue citation ci-dessus résume bien cette idée de gestion du désir, de la pulsion au niveau personnel. Cette pulsion est comprise comme une énergie transformable et par conséquent non fixée sur un objet déterminé. Ceci permet de maintenir l'adéquation entre le corps, le comportement et également l'âge. Il est intéressant de constater que l'idée de ne pas être conservateur réapparaît ici dans la mesure où la sublimation n'est pas la négation, en respectant ainsi l'idée de santé sous-jacente par la prise en charge de la sexualité. À aucun moment on ne parle directement de mariage, de fécondité, mais on insinue néanmoins que la pulsion doit être dirigée au-delà de soi-même. Si le corps est une chose qui peut être géré, nous pouvons déplacer notre regard vers d'autres discours

qui au sein de l'école appuient cette vision et génèrent au passage de nouveaux cadres de compréhension de l'altérité (bien que de manière moins accusée que dans le cas de la pureté). Nous verrons que la gestion personnelle ne peut être réalisée sans produire un résidu de différence.

Document 4 : Les discours sur les corps n'est jamais neutre

L'apparente neutralité de l'approche biologique et sanitaire n'est pas exempte de la production de tensions, même dans les espaces plus progressistes. Parce que parler du corps n'est jamais aussi neutre que le suppose la théorie :

« Moi je vois l'appareil reproducteur, masculin et féminin, des notions fondamentales quoi, fondamentales, les grossesses, les accouchements, la fécondation... et une mère est arrivée (...), elle s'est plainte auprès de l'enseignante de comment c'était possible que la psychologue travaille sur des questions aussi crues, que son fils était sur le point de tomber dans les pommes de dégoût dans la salle, ça a été une mère, je n'ai jamais su ce qu'il s'était effectivement passé. Et [je me souviens d'une] autre mère qui en CM2 nous a dit qu'elle sentait que parler de menstruations et ces choses-là à sa fille c'était lui ouvrir les yeux, parce que sa fille ne l'avait pas vécu, et elle n'était pas d'accord (pour qu'on lui enseigne ça). Maintenant, ce que nous faisons en général c'est demander l'autorisation, parce que l'enfant est absolument libre de quitter la salle s'il le veut, et les parents sont libres de dire je ne suis pas d'accord, justement pour nous éviter les problèmes, mais même comme ça, c'est très compliqué ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Moi j'ai connu un problème il y a huit, dix ans, où nous avons invité quelqu'un de la Clínica Alemana pour parler de grossesse non désirée et elle froidement et cliniquement elle leur a parlé du préservatif, des méthodes contraceptives, et une mère [est arrivée] comme ça, mais comment c'est possible que cette question soit abordée sans nous prévenir ! Elle est arrivée l'après-midi en nous demandant ce qui se passait et... n'outrepassez pas [vos prérogatives], ça c'est le discours des parents, n'outrepassez pas [vos prérogatives], s'il vous plaît, ça c'est moi qui devrais en parler, avant vous, quelque chose comme ça. Donc la politique est claire, nous parlerons de cette question, la présentation traitera de ceci, et nous en informons les parents ». (Enseignant, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Moi j'ai dû en CM2, par hasard, observer des classes en heures de formation, et déjà en CM2 on parle plus directement de la question de l'appareil reproductif, plus biologique, comme c'est fait par un médecin, il y a un aspect bien biologique, et la prof principale était super angoissée, parce que comme tous les profs principaux ne sont pas profs de biologie, je l'ai sentie très, très

mal à l'aise. **Dans quel sens ?** Comment parler depuis la biologie, aux filles en CM2, alors que c'est en 5^{ème} qu'elles le voient dans le programme de biologie et elles doivent voir l'appareil reproducteur proprement dit. [Les profs] étaient embêtées, embêtées, non pas de parler de relations sexuelles en soi, mais [pour savoir] comment enseigner l'appareil reproducteur. C'est la question qui les gênait le plus. **Ce qui les gênait c'était entrer beaucoup dans les détails ? Ou que les filles demandent une chose à laquelle elles ne sauraient pas répondre ?** Non, c'était qu'elles ne sachent pas répondre en termes scientifiques, alors c'était tellement évident que je suis allée parler avec la responsable et j'ai proposé de faire des cours communs avec la prof de biologie, et c'est ce qui se fait, c'est un plan depuis environ un an, et je trouve ça drôle, jusqu'à présent, je ne sais pas quelles autres thématiques viendront à l'avenir. Elles étaient tellement mal à l'aise ! Alors qu'elles sont des professionnelles qui ont une bonne maîtrise, mais tendues et elles ne laissaient pas poser beaucoup de questions, elles contrôlaient les petits rires, elles étaient super nerveuses dans ce cours. Quand on passe les appareils reproducteurs féminin et masculin, comment contrôler les rires. Ça m'a semblé curieux, parce que tout ça a réussi à les rendre nerveuses comme elles disent (rires) ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Les citations que nous présentons ici rendent compte des difficultés variées dont font l'expérience les éducateurs à l'école lorsqu'ils doivent parler de sexualité, même si cela correspond à des contenus minimum également établis par le programme de biologie. D'une part, on trouve la crainte permanente du conflit que peuvent générer certains parents (*n'outrepasser pas [vos prérogatives] ; nous demandons l'autorisation*), l'idée que l'information peut devancer les processus (*ouvrir les yeux à ma fille*) ou la difficulté face à la réaction des élèves (*comment contrôler les rires*). Ceci démontre une fois de plus qu'aucun discours n'est neutre, non seulement du fait de la part de vérité qui reste dans l'ombre – pour paraphraser Foucault –, mais aussi parce que la mise en scène a aussi des effets sur le contenu. Le message et le canal de transmission doivent également être analysés.

2.1.3. Le corps comme quelque chose qui se gère : l'éducation physique et le sport

Ory (2006), dans son essai *Le corps ordinaire*, signale que l'une des caractéristiques les plus remarquables des processus vécus durant le XX^{ème} siècle est liée au fait que le corps humain – spécialement le corps féminin – est soumis aux règles d'un « triple régime », cosmétique, diététique et chirurgical (*Op. cit.* p. 136), tout ceci étant associé à

la volonté de retarder le vieillissement et conserver une bonne santé autant que possible. D'après l'auteur, les individus apprennent de manière croissante des règles scientifiques qui régulent leur alimentation – en résonance avec la progression sociale de l'obésité – et font face à un processus de déshabillage public progressif du corps qui, à travers un support photographique ou cinématographique, fait que les techniques de la cosmétique nécessitent toujours plus l'intervention plastique du corps pour assurer une apparence conforme. Ceci, ainsi que l'avancée de l'hygiénisme et le mandat de la singularisation du corps à travers la personnalisation de la peau (tatouages) ou la gestion des vêtements, s'inscrit dans un contexte d'exhibition croissante du corps dans les sociétés occidentales contemporaines en démocratisant de ce que Jean-Jacques Courtine appelle le « puritanisme ostentatoire »¹, en raison de l'internalisation personnelle de règles de soins personnels qui opéraient auparavant plutôt à l'échelle collective (ou disciplinaire comme le dirait Foucault).

Sur ce même plan, et à titre d'exemple, Anne-Marie Sohn (2006) examine ce qu'elle appelle « l'histoire souterraine de la libération du désir » antérieure à la révolution sexuelle des années 1960. Pour que cette révolution ait lieu et installe dans l'espace public un discours sur les pratiques sexuelles, un recul préalable de la pudeur était nécessaire. Ce repli s'accompagne de l'exigence de séduction qu'impose le mariage d'amour, ayant pour véhicule privilégié le corps et le physique. Ainsi par exemple, l'auteure décrit comment jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle il était considéré normal de faire l'amour avec une chemise et dans l'obscurité d'une chambre, pour ainsi éviter toute manifestation de concupiscence. Cependant, à partir de là, la nudité a gagné du terrain dans les relations intimes et l'obscurité est devenue synonyme de honte de montrer son corps du fait d'un manque de conformité avec les normes attendues (comme ce qui est exigé à la plage en été). La nudité comme expression d'une sexualité saine exige d'une certaine manière la présentation d'un corps sain.

¹ Courtine (1993) utilise ce concept pour expliquer le travail sur le corps à partir du *body-building* développé aux États-Unis au XX^{ème} siècle, transformant l'ancienne logique puritaine fondatrice de la culture étatsunienne et du corps masculin hyper musclé comme un objectif à atteindre. L'auteur signale : « Les images du corps auxquelles les body-builders se soumettent possèdent avant tout un caractère persécutif. Et, de façon plus générale, le moment narcissique de la culture du corps aux États-Unis correspond non pas à un laisser-aller hédoniste, mais à un renforcement disciplinaire, à une intensification des contrôles. Non pas à une dispersion de l'héritage puritain, mais plutôt à une repuritanisation des comportements (...). Et le narcissisme qu'on a cru pouvoir y déceler gagnerait à être caractérisé pour ce qu'il est en réalité : un puritanisme ostentatoire, produit des contradictions originelles de l'éthique protestante puis de ses mutations à l'ère de la consommation de masse » (*Op. cit.* p. 245).

Ce que signalent ces auteurs, deux parmi de nombreux autres¹, est lié à l'importance croissante qu'acquiert la gestion du corps sain dans les sociétés occidentales. Bien que cette culture du corps puisse être une activité personnelle et même être pratiquée de manière privée, notre intérêt pour l'observation des discours sur le corps à l'école nous amène à comprendre le sport comme une extension de ce discours sur la gestion personnelle et, en partie, de la valeur assignée au corps sain en tant que signe d'une sexualité saine et producteur de caractéristiques de la personnalité. Beer (2008, p. 154) signale à ce propos : « le corps sain nous est présenté comme une entreprise et nous comme les entrepreneurs qui nous attelons à ce défi complexe et difficile de nous montrer et paraître des sujets disposés. Cet appel à la disposition corporelle éternelle explique la généralisation du processus de *sportivisation* des activités corporelle, comme pratique qui permet de se connaître soi-même et d'entrer en compétition avec les autres ».

Pour Beer, ce processus de *sportivisation* supposerait qu'au sein de l'école une pédagogie est générée qui s'articule sur la base de deux tendances : un discours médico-biologique qui conditionne l'exercice physique, en termes de dotation physique et de distinction des sexes ; et un discours sportif professionnel qui se constitue comme le paramètre à partir duquel se mesure l'apprentissage de l'éducation physique scolaire, en préparant les élèves pour un type et un niveau de compétence spécifiques. À partir de cela, il est possible de comprendre, par exemple, pourquoi « le corps de la femme possède dans le discours pédagogique un substrat biologique qui a place à un niveau d'infériorité en comparaison avec l'homme. Dans les attributs sportifs énumérés – force, vitesse, capacité de réflexion tactique, résistance – la femme présente un niveau d'infériorité sportive » (*Op. cit.* p.166)².

¹ Voir pour ce point les travaux de Jean-Jacques Courtine ou Georges Vigarello (*Histoire du corps. Les mutations du regard. Le XX^e siècle*, 2006) sur les mutations historiques du corps et surtout sa représentation pour l'ordre social et la manière dont celui-ci définit des notions de normalité ou anormalité.

² Dans cette lignée, Detrez (2002, p. 149) signale que le corps agit en permanence comme le porteur d'une identité sexuée, marquée par les organes sexuels qui, biologiquement, font de chacun un homme ou une femme. Cependant, le problème consiste à appuyer tout principe de différenciation sur cette preuve biologique sans considérer que l'adéquation entre sexe et genre n'est pas automatique. Citant Bourdieu et Héritier, Detrez soutient l'hypothèse selon laquelle la nature intervient comme une confirmation *a posteriori* de la différenciation sociale des genres. Être féminine ou être viril est une chose qui, d'après l'auteure, « se travaille, se gagne, se juge », ce que dans les deux cas conduit le corps idéal mobilisé par la circulation de biens culturels et les critères de la société en général comme ceux de groupes particuliers. Dans le cas des hommes, il s'agit de la tyrannie de la puissance sexuelle, qui ritualise la virilité et qui dans l'espace éducatif, par exemple, crée un espace beaucoup moins tolérant envers la faiblesse des hommes et

Document 5: La réinauguration du terrain de football

Il s'est avéré après avoir mené des entretiens dans l'un des établissements où je réalisais les ethnographies que j'ai été invité à assister à la réinauguration du principal terrain de football de l'école, lequel avait été rénové à l'aide d'un matériel synthétique permettant d'étendre sa vie utile et de faciliter la pratique sportive. L'idée était que j'assiste à la coupure de ruban effectuée par le proviseur avec d'autres autorités de l'établissement. Afin de profiter de ce moment pour mener d'autres observations utiles à mon travail, j'ai décidé de me placer à l'opposé de là où avait lieu la cérémonie, observant ainsi la scène de manière commode. Je suis donc resté debout avec l'un des psychologues qui avaient participé avec moi avec l'élaboration de l'enquête, à côté des enseignants.

La cérémonie a été brève et comptait avec la présence de tous les élèves de l'établissement, assis par terre par classe, séparés en groupes de garçons et filles (même si certains groupes de garçons étaient assis avec les groupes de filles de manière hasardeuse sur tout le terrain). Le proviseur, puis le responsable du centre de parents d'élèves ont fait un discours de circonstances, et le chapelain a béni la nouvelle infrastructure, aidé par le directoire du centre des élèves. Avant la fin et l'intonation de l'hymne de l'école, se sont présentés les représentants de deux équipes sportives de l'établissement : d'abord, l'équipe de football, avec des garçons portant tous leur uniforme, puis celle d'athlétisme, avec des filles qui portaient des vêtements « décontractés » car il s'agissait d'une journée de fête. Cette différence, qui pourrait sembler anodine, n'a pas cessé d'attirer mon attention, car j'ai pensé que d'une certaine manière le port de l'uniforme marquait beaucoup plus la correspondance de cet espace avec le sexe masculin, usager privilégié de la nouvelle installation. La confirmation de mon intuition est venue quelques minutes plus tard, lorsqu'a eu lieu le spectacle du groupe « Los Magos del Balón », des acrobates du football – l'un deux étant un enseignant de l'école – qui ont réalisé des pirouettes au centre du terrain et ont reçu les plus importantes démonstrations d'enthousiasme de tout l'évènement. Face à la seule mention du spectacle, les élèves – surtout les plus petits – ont couru au centre du terrain et la solennité et la relative indifférence précédentes ont été remplacées par le vacarme général.

Les possibilités apportées par le corps masculin à la célébration du nouveau terrain ont été infiniment plus importantes que celles du corps féminin dans cet évènement récréatif de l'identité institutionnel.

De manière parallèle, dans un article sur le programme caché de l'éducation physique, Devis, Fuentes et Sparkes (2005) signalent que l'emphase mise à l'école sur le programme sportif – le souci de former des équipes compétitives – opère au détriment d'une conception plus holistique du travail corporel qui tiendrait compte de l'intégralité de l'expérience des élèves. L'accent mis sur la sélection de sportifs est un terrain fertile pour que, au sein de la classe, l'utilisation de sobriquets ou surnoms opère non seulement comme un mécanisme de stratification parmi les élèves, mais affecte aussi les méthodes d'évaluation des groupes à travers l'installation d'une « idéologie de la forme corporelle » qui exige un corps athlétique pour les garçons et un corps mince pour les filles¹. Pour reprendre Beer, en éducation physique les visions qui prédominent à l'école tendent à déprécier le féminin au profit du masculin, de même qu'est dépréciée toute proposition de sexualité non hégémonique et de formes corporelles qui n'expriment pas cette règle². Le programme d'éducation physique fondé sur ce discours exprimerait, peut-être de manière plus marquée que d'autres matières, l'influence du sexisme sur la

¹ Si l'on considère l'obésité et le surpoids comme un indicateur de non conformité à cette « idéologie de la forme corporelle », il convient d'indiquer qu'il existe au Chili d'importantes différences entre les groupes socioéconomiques, ce phénomène se concentrant dans les groupes aux revenus les plus faibles. Selon les données du test normalisé SIMCE d'éducation physique de l'année 2015 (Source : <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/10/19/755051/Simce-Educacion-Fisica-41-de-los-escolares-de-octavo-basico-tiene-sobrepeso-u-obesidad.html>), 41% des élèves de 4^{ème} présentent un surpoids au niveau national, alors que dans le cas spécifique des secteurs aisés cet indicateur n'atteint que 27%. Ce chiffre reste élevé pour la politique éducative, mais pour les effets de notre analyse il démontre qu'avec l'existence d'un impératif du corps mince, la probabilité de trouver des individus hors norme est moindre dans l'espace social que nous analysons et par conséquent cette idéologie est plus facile à démontrer. Nous pouvons en déduire que l'expérience des exigences imposant d'avoir un corps contrôlé est plus importante que dans d'autres secteurs sociaux.

² J'ai déclaré dans l'introduction de ce manuscrit qu'il me fallait assumer les biais qui se produisent dans ma réflexion en tant qu'ancien élève homosexuel d'un établissement catholique traditionnel de Santiago. Je dois ajouter ici une précision supplémentaire que je présente comme preuve pour illustrer la manière dont l'« idéologie de la forme corporelle » affecte l'expérience scolaire et stratifie les élèves dans une classe. Je pratiquais la course en 1991 et après une série de tests normalisés (course contre la montre, saut d'obstacles, flexions et abdominaux) l'enseignant d'éducation physique de ma classe a décidé de segmenter la classe en trois catégories d'élèves. Ce qui aurait pu être une stratégie de personnalisation de l'enseignement est en réalité allé au-delà, à mon sens de manière néfaste : à travers le nom assigné aux groupes, une sorte de punition était nécessairement créée pour ceux qui ne correspondaient pas à la norme. La classe a ainsi été divisée entre les « cadors » (en espagnol *caperuzos*, idiotisme utilisé à l'époque pour désigner quelqu'un ayant des capacités extraordinaires pour une tâche), les « super » et les « pâtés ». Étant à l'époque gros, asthmatique et malhabile dans mes mouvements, j'ai évidemment été placé dans le dernier groupe. Si rendre publique la différence à travers ces qualificatifs était une stratégie pour motiver l'effort des retardataires, cela démontrait définitivement une intelligence presque aussi peu habile que mes sauts face aux obstacles. Bien entendu, les « pâtés » allaient porter l'étiquette des moins aptes bien au-delà de la période scolaire. Il était difficile de comprendre des années après, en première, que le jésuite responsable de la classe de morale sexuelle nous dise que notre corps était un cadeau de Dieu. Il me paraissait un peu étrange que le don de Dieu soit un corps semblable à de la charcuterie. Je ne cesse de penser à la manière dont des associations devraient être faites entre la formation à la sexualité et le programme sportif qui enseigne aussi ce que l'on vaut réellement en termes corporels et qui dans le cas de ceux qui étions dans cette catégorie stigmatisée nous a obligés à réaliser un travail de réappropriation corporelle peut-être plus long que celui d'autres individus.

construction du corps et l'expérience des individus qui en découle. Citant une étude de 1989¹, Devis et al. signalent de plus que le genre est l'agent socialisateur le plus important dans les cours d'éducation physique, ce qui se vérifie dans l'exemple de l'attention plus importante apportée par les enseignants aux élèves garçons, dans la reproduction de la masculinité hégémonique à travers les sports de contact dans le maintien de discours homophobes dans les cours qui promeuvent un seul modèle de masculinité et d'hétérosexualité hégémoniques (éviter à tout prix le qualificatif de pédé ou hommasse).

La question qui se pose alors est de savoir comment dans ce contexte les individus agencent-ils leur corps. Il est certain que les activités masculines peuvent être plus appréciées que celles féminines, mais ceci ne signifie pas nécessairement que les femmes assignent une valeur moindre à la compétition entre elles que ne le font leurs pairs masculins². Ceci nous amène au second point de réflexion : l'orientation du corps en fonction de la compétition et l'identification institutionnelle que celle-ci produirait. Nous pensons ici à des instances comme les rencontres sportives inter-établissements du Campeonato Interescolar – auquel participent plusieurs des écoles analysées –, aux tableaux de records que ces activités génèrent et aux compétitions spécifiques qui sont proposées aux garçons ou aux filles. Ce principe ne nie pas le sexisme antérieur, il offre seulement une possibilité de lecture distincte en fonction des valeurs privilégiées pour chaque sexe.

« ... L'incorporation des filles est de plus en plus importante, et le grand karma pour la congrégation, pour les enseignants, c'est que ces dix, peut-être quinze dernières années, la prédominance des compétitions inter-établissements revient aux filles, c'est comme cette nostalgie des garçons sportifs qui ont réussi à gagner face au Verbo Divino et au San Ignacio dans les compétitions, tu comprends ? ... C'est là que se trouve ce biais machiste parce que les filles ont terminé trois, quatre, cinq, six, sept années à la première et deuxième place dans les championnats inter-

¹ Griffin, P.S. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. In : Templin, T.J. ; Schempp, P. (eds.) *Socialization into Physical Education. Learning to Teach*. Indianapolis, Benchmark Press.

² À ce propos, Dunning (2014) considère que le sport en tant que tel est une représentation des équilibres et déséquilibres de force entre les genres. L'activité sportive en soi aurait une moindre importance sur la production et reproduction de la masculinité, car elle tend à être « civilisée », « adoucie » par le plus grand équilibre avec le genre féminin. Ce qu'il est alors pertinent d'observer, c'est ce qui se passe en annexe de cette activité sportive (la manière de comprendre la compétition ou d'encourager une équipe, par exemple), pour y trouver les nouveaux modes de production de la masculinité.

établissements, dans le classique de Soprole (une marque de produits laitiers qui sponsorise un concours dans le Club athlétique de Santiago), oui, c'est important, mais mince quand est-ce que les garçons vont reprendre le leadership... donc là il y a quelque chose, il y a quelque chose lié à cette question sexiste dont je te parle, je crois que c'est une question taboue, je crois que si tu dis que nous sommes sexistes, tout le monde, depuis le gardien jusqu'au proviseur vont te dire mais "s'il te plaît, pas de ça chez ici" ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Moi je crois qu'il y a une rivalité qui naît du sport, je ne sais pas si elle en naît où s'y reflète, mais on la voit avec le Verbo Divino, avec le San Ignacio, avec le Saint George qui sont les écoles les plus similaires à celle-ci je crois, on essaye en quelque sorte de se distinguer de ceux qui sont les plus semblables j'ai l'impression, donc là il y a une rivalité sportive, je ne sais pas, inter-établissements, des championnats, maintenant qu'est-ce qui distingue cette école et la rend différente de celles-là... je ne crois pas qu'elles soient très différentes en réalité ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« C'est toujours lié au fait que tout ce qui touche au sport nous marque dans notre entier, dans le sport on est en compétition avec le Verbo Divino, avec le San Ignacio. Je te dirais que ce sont les écoles de garçons avec lesquelles nos garçons sont en compétition, et [nos filles] sont en compétition avec les Monjas Inglesas, et contre le Villa María, parce que je crois que ce qui touche au sport tire les relations un peu plus vers le bas, je crois que c'est de là que ça vient. Maintenant tu vois d'un autre côté, les filles ont des amis de ces écoles, je ne sais pas si [les garçons] autant, mais elles ont des amis du Verbo, du San Ignacio, du San Esteban aussi, et avec [ces écoles] je ne les entends pas [parler] de compétition, mais avec les Monjas, le Villa María, oui, c'est la concurrence la plus forte ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

Dans la même lignée, Lipovestski (2011, p. 262) argumente que le sport est une sphère particulièrement significative de l'univers compétitif hypermoderne, où le sport – en particulier celui qualifié d'« extrême » – apparaît face à une société qui est fascinée par le défi et l'optimisation des facultés du corps. Le sport acquiert alors aussi une qualité de spectacle et le corps du sportif devient aussi un objet d'exhibition. Paraphrasant Paul Yonnet, Lipovestski signale que le sport spectacle se nourrit de l'incertitude et de

l'identification sociale, cette dernière s'exprimant à travers les sentiments d'appartenance à un groupe¹. L'esprit de prouesse derrière le sport serait aussi parvenu au monde des loisirs, générant un nouveau narcissisme associé à la culture du corps. Dans cette réflexion, nous retiendrons le déplacement de la compétition vers l'univers des sensations, produisant un effet qui peut être mercantilisé et où la discipline acquiert une fonction distincte de l'hygiène et la production capitaliste qui caractériserait les générations précédentes (nous pensons de nouveau au régime biopolitique de Foucault). Il s'agit de maîtriser les limites du corps et la capacité de les étendre à volonté. Si l'on ne le fait pas, ou si l'on ne veut pas le faire, un mécanisme de différenciation qui peut conduire au rejet est activé.

« La posture scolaire est très tranchée chez les élèves, super divisée, les cool et les non cool... et les cool sont ceux qui jouent au football, enfin, c'est très, très... je ne sais pas comment le dire... la culture scolaire de ces élèves est assez monothématique, comme si tout était défini autour du football, alors celui qui joue au football est cool, celui qui ne joue pas au football n'est pas cool. Et parmi les losers, si le gamin n'a pas de bonnes habilités sociales c'est sûr qu'il va se faire traiter d'homo, enfin s'il y a un gamin qui peut-être ne joue pas au football mais joue au basket-ball et est bien apprécié de ses camarades peut-être qu'ils ne vont pas le traiter d'homo, parce qu'ils l'aiment bien, parce qu'il est quand même chouette, il joue au basket... c'est ça. Mais si le gamin ne pratique aucun sport, et qu'en plus il est bon en art, ou il est plus sensible... ah, il est homo ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« ... Nous avons aussi des élèves qui fréquentent de préférence des filles parce qu'ils ont des difficultés pour s'entendre avec les garçons, donc je crois que c'est ça la différence, je ne sais pas s'ils sont homosexuels ou non, mais... Il y a des garçons qui s'entendent beaucoup plus facilement... peut-être qu'ils sont moins agressifs, peut-être qu'ils n'aiment pas les sports qui sont plus de contact, plus violents, certains ne jouent pas au football, et le football est très important ici, pour s'intégrer au groupe

¹ J'ai eu la possibilité de vérifier ce phénomène dans un cours sur la sexualité dans un établissement traditionnel où sur l'autel de la salle l'image de Jésus avait été remplacée par celle du footballeur Alexis Sánchez, pour lequel des cierges avaient été allumés à la veille d'un match important des éliminatoires de la Coupe du monde. Lorsque l'enseignant s'en est rendu compte, il a retiré la photo avec une certaine violence, indiquant que l'école ne formait pas à ces valeurs. En termes centraux cela pouvait être vrai, mais je n'ai pas cessé de penser à la manière dont l'image du sportif cohabitait avec un objet d'identification sociale au moins similaire à l'image du Christ offerte à la communauté.

de camarades pour les garçons ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

Au-delà de la hiérarchie que peuvent acquérir les garçons et les filles sportifs, d'autres normes sont générées dans l'école catholique qui échappent à la compréhension corporelle fondée sur la fécondité et l'auto-contrôle. Le sport constitue un exemple parmi des discours multiples dont les conséquences peuvent passer inaperçues. En nous éloignant de l'échelle institutionnelle, nous souhaitons maintenant nous intéresser plutôt à la capacité individuelle de se montrer comme une personne sexuée et d'agencer dans ce contexte des normes multiples et parfois contradictoires. Nous verrons maintenant comment le regard sur la sexualité reproduit et produit de nouveaux discours qui contribuent finalement au fait qu'au sein de l'école il faille non seulement respecter les règles de la sexualité et la corporalité saines, mais aussi faire attention à la manière dont on est regardé.

Document 6: La danse du Verbo Divino

Je me trouvais un jour dans une réunion ayant un objet totalement étranger à ce travail de recherche, lorsqu'un ami s'est approché pour me dire que, conscient de mon intérêt pour ce qui touche aux écoles catholiques, il avait pensé à moi dans une réunion de travail lorsqu'une personne avait commenté : « nous nous préparons pour voir la danse du Verbo Divino demain pendant le Campeonato Interescolar ». Après cela, racontait mon ami, une conversation était née parmi plusieurs participants qui rappelaient sur le ton de l'anecdote les mouvements pelviens des élèves, qui durant des années ont été disqualifiés de cette partie de la compétition précisément parce qu'ils présentaient des chorégraphies inappropriées et un peu osées. Cette disqualification permanente avait, me racontait-il, contribué à créer un mythe. Il m'a conseillé d'assister à la compétition inter-établissements, mais j'ai finalement préféré chercher des preuves qui pourraient se trouver sur le portail de vidéos YouTube.

Mon intuition était correcte, j'y ai trouvé un matériel abondant de danses de l'école depuis l'année 2002. Le principe est simple, tous les établissements qui participent au championnat réalisent une chorégraphie au centre du stade, présentée par soixante ou soixante-dix adolescents (j'ai pu compter) sur une durée de presque dix minutes. Et il n'a pas été difficile de vérifier le pourquoi des opinions rapportées : torses nus et mouvements pelviens entre danseurs étaient une dynamique répétée, de même qu'effectuer des pas impliquant d'agiter les fesses vers

le public. La présentation de l'année 2014, toujours commentée par une voix off, rend compte de la façon dont les manières de danser ont changé ces dernières décennies, et par conséquent celle d'approcher les filles. La danse en elle-même commence avec ce commentaire : « voici les élèves du Verbo Divino prêts et préparés pour conquérir [les filles] ». Comme le montre la vidéo, la danse a été reçue avec engouement et engendré des sifflements d'approbation, bien qu'à mon sens le sexisme un peu grossier derrière cette galanterie moderne était évident, et aurait pu sembler quelque peu insultant pour les femmes progressistes présentes dans le stade. Mais cette chorégraphie teintée de reggaeton était clairement bien acceptée comme synonyme de joie (j'ai moi-même dansé de la même manière dans des fêtes). J'ai alors trouvé remarquable que le voile de l'humour laisse penser que tout cela était une insinuation et donne à entendre que les mouvements pelviens n'étaient pas aussi grossiers qu'ils le semblaient, et même s'ils allaient entraîner une disqualification ils ne faisaient que renforcer la masculinité hégémonique des danseurs. Par ailleurs, l'étiquette de « tombeurs » des garçons du Verbo Divino est bien connue à Santiago.

Document 7 : « Ces gamines tout ce qu'elles veulent c'est se la jouer »

Je peux partager ici une autre anecdote recueillie lors d'une observation participante durant les activités estivales de l'un des établissements analysés et qui est également liée ici à l'importance du genre en tant qu'agent différenciateur du corps. En termes généraux, le terrain de sport situé au centre de l'école était typiquement utilisée par des groupes de garçons qui, arrivant de leur journée dans les maisons, participaient à une compétition entre eux en équipes formées par différentes bandes, dans un tournoi appelé « coupe toilettes » (car le tournoi n'ayant pas de prix en soi, en réalité le perdant était sanctionné par le nettoyage des toilettes de l'établissement le dernier jour de l'expérience). Il y avait eu des discussions parmi les adultes pour savoir si cette année-là il fallait organiser la « coupe cuisine » pour les filles qui voudraient participer, lesquelles étaient critiquées pour leur manque d'entrain concernant cet engagement. Il a été convenu que les filles réaliseraient un jour un « match de gala ». Au-delà du sexisme du groupe et de sa manière de comprendre la compétition sportive, la différenciation des espaces physiques qui se produisait m'est apparue évidente lorsque l'équipe chargée du lever a organisé un cours de zumba le matin suivant, sous la direction cette fois deux élèves filles qui ont fait office d'institutrices avec un talent et une coordination remarquables. Après à peine deux minutes presque tous les garçons présents se sont repliés au fond du terrain ou sont ouvertement partis faire autre chose. Seuls quelques-uns sont restés au milieu de la cinquantaine de filles qui dansaient alors et suivaient la chorégraphie compliquée. Ayant ceci en tête, j'ai fait le

commentaire suivant à l'un des dirigeants présents : « regarde, c'est la première fois que les filles sont au centre du terrain, tous les jours elles dansent au bord ou dans leurs chambres, ça ne te semble pas intéressant ? » (j'avais également constaté ce phénomène dans un autre établissement que j'avais pu observer). Ce à quoi mon interlocuteur a répondu : « punaise, c'est que ces gamines tout ce qu'elles veulent c'est se la jouer, personne n'arrive à les suivre, pourquoi elles ont fait ça ! ». Je me suis demandé à cet instant pourquoi le football ne pourrait pas être aussi considéré comme une exhibition et pourquoi la coordination requise pour cette activité semblait avoir moins de valeur que celle qui occupait la « place publique » de l'école tous les jours. Je me suis aussi interrogé pour savoir si la persistance de ce discours n'entraîne pas en conflit avec l'image de soi progressiste portée par cet établissement en matière d'égalité entre les sexes.

2.2. Un jeu de regards sur le corps

2.2.1. Le corps qui perd la maîtrise de lui-même : la puberté, la masturbation et l'imaginaire de l'excès.

Dans *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*, David Le Breton (2012) indique que l'adolescence est « le difficile passage vers l'âge adulte », où l'accès à soi-même est vu comme une épreuve. Si l'on considère que le contexte social apporte de moins en moins de certitudes sur les trajectoires personnelles et que la transmission d'expériences devient incertaine, l'anthropologue qualifie l'adolescence de temps lié à une certaine douleur qui est inévitable, mais qu'il est également possible d'agencer. Pour Le Breton, la souffrance est due à l'impossibilité pour l'adolescent de prendre de la distance par rapport à sa propre expérience (à la différence d'un individu adulte), question qui s'étend de plus en plus dans le temps dans la mesure où l'âge cesse d'être un signe de maturité. Nous n'entrerons pas dans cette partie de son argumentaire, car nous nous intéressons plutôt à la manière dont l'auteur fait référence au corps adolescent et comment nous pouvons à partir de là interpréter la rhétorique utilisée par les écoles dans la relation à celui-ci.

Le Breton considère que la souffrance adolescente peut être contenue à travers la production d'expériences de douleur et de risque qu'il classifie selon quatre ordres

entremêlés : l'ordalie (questionner symboliquement la mort pour garantir l'existence par le fait de survivre), le sacrifice (sacrifier une partie pour sauver le tout : on trouve ici la toxicomanie ou les coupures rituelles auto-infligées), la blancheur (s'effacer), et la confrontation (avec l'autorité). Il est facile de reconnaître dans le discours de l'école que ce type de conduites est considéré comme quelque chose qui doit être contenu et des attributs d'immatunité, et rarement comme des mécanismes de présentation d'une identité¹. Dans ce sens, même si l'hypothèse de l'auteur offre un cadre d'interprétation intéressant fondé sur *l'expérience de soi-même* que l'adolescent se fournit à lui-même, ils nous semble aussi nécessaire d'effectuer une analyse qui inclue le regard adulte sur la souffrance adolescente, dans la mesure où c'est ce regard qui domine actuellement dans la compréhension de la déviance de comportement à l'école, et par ailleurs parce que toute expérience de l'adolescence n'a pas lieu de manière renfermée². Nous pensons simplement à l'horreur que provoque chez les adultes l'idée du sexe sous l'emprise de l'alcool, d'un adolescent qui ne sait pas ce qu'il fait et s'abandonne fondamentalement à une expérience de jouissance sans transcendance majeure et s'expose au risque.

« ... Surtout en période de changement, de la puberté, enfin, super pris dans tout ça, et je crois qu'il y a une nécessité de s'exposer en termes sexuels, avec cette capacité de s'affirmer et [de dire] que je vais être apprécié, je vais être attirant. Cela prime sur toute autre chose, sur toute réflexion, c'est comme leur donner des points par-ci, par-là, et ils n'en sont pas très conscients ». (Psychologue, femme, établissement scolaire laïc)

¹ La proposition de masculinités contestataires contient cette composante « inadaptée » exprimée cependant à travers le corps comme porteur d'un comportement viril hégémonique. Madrid (2013, P. 254) décrit ceci en classifiant par exemple la masculinité hégémonique selon deux modèles : adaptée (*the golden boys*) et contestataire (*the death row*), ces deux masculinités se construisant comme une opposition et produisant aussi un effet d'attraction pour le regard féminin. Ayral (2011) argumente dans la même lignée que l'expression d'actes d'indiscipline constitue un mécanisme de reproduction du genre : la virilité se construit à partir de l'agencement d'un tel défi.

² Si nous pensons à la douleur adolescente comme à une émotion qui implique un retrait du monde, nous serions en train d'observer un type de souffrance distinct de celui qu'exprime toute la vision catholique du corps du Christ. Kristeva (2009) soutient que la passion et la constatation de la mort du Christ sont la contrepartie du mystère de son incarnation virginale dans le ventre de Marie et la résurrection de son corps le Dimanche saint. L'auteure signale que la souffrance, la douleur et la mort « sont prévues comme un passage obligé du message christique, centré sur la parole comme parole d'amour. En se laissant crucifier, Jésus dit en substance que la souffrance est inhérente à la réconciliation entre l'humain et le divin » (*Op. cit.* p.140). Pour Kristeva, la souffrance est *souveraine* si elle n'est pas égo-centrée mais inculquée dans la capacité à compatir, à souffrir avec l'autre – ce qui constitue le sens ultime de la souffrance chrétienne. Dans ce contexte, la souffrance adolescente peut difficilement être interprétée de manière positive au sein de l'école catholique, où la conduite de souffrance n'est ni souveraine ni compatissante. Ainsi, ces comportements sont considérés comme immatures.

« Au début de l'année, dans une réunion de parents d'élèves d'une classe de filles, les parents ont évoqué leur doute sur la manière dont était abordée la question de la sexualité, parce qu'ils avaient un peu peur que... je crois que c'est la peur générale des parents, qu'on aborde prématurément des questions pour lesquels l'enfant n'est pas préparé, donc l'année dernière aussi dans une réunion mais qui traitait d'un sujet particulier, les parents m'ont présenté la même inquiétude, et la réponse un peu que nous avons donnée en tant qu'école c'est d'une part que quand les enfants demandent, nous devons répondre, d'une part, et ne pas inventer ni se dérober lâchement, et d'autre part, il y a des âges ou étapes du développement, dans lesquelles il faut introduire certaines questions, surtout quand les changements propre à la puberté commencent, où les garçons commencent aussi à faire l'expérience disons de l'excitation, les rêves, les pollutions nocturnes, et les filles commencent avec les menstruations et tout ça, alors il est évident que par étapes de développement il faut toucher et aborder directement la question de la sexualité ».
(Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

La puberté fonctionne ici comme un évènement qui modifie le regard sur le corps adolescent, lequel acquiert une autre valeur qualitative et fonctionne comme un marqueur que l'école intègre à son répertoire¹. Comme nous l'avons vu, ce n'est pas que la dimension corporelle de la sexualité n'existe pas avant ce point, mais uniquement qu'après la puberté elle acquiert un nouveau ton, un nouveau « sérieux » – ce qui coïncide réellement avec la capacité reproductive qu'obtient le corps, et par conséquent une nouvelle nature de la pudeur et de la curiosité –, ce qui donne lieu à l'insistance pour travailler en groupes séparés même dans les établissements mixtes (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant) mais permet de reconnaître le corps comme étant marqué par la différence inévitable.

¹ Sylvie Ayral (2011, pp. 131-132) signale ainsi à propos de la manière dont les enseignants interprètent discursivement la différence corporelle de leurs élèves : Il existerait donc une « nature » masculine et une « nature féminine » bien distinctes : ce serait, en gros, « la faute aux hormones et aux gènes » : « [les garçons] Ils ont plus de mal à gérer le passage de l'adolescence. Les filles sont plus « nature », elles gèrent ce changement avant (poitrine, règles...) ». (...) L'adolescence se manifesterait ainsi par une exaspération de ces différences manifestes, qui participent à indiquer clairement les rôles sexuels : la puberté des garçons qui fait grossir leur pénis et développe leurs muscles les inciterait, les obligerait pratiquement à la comparaison, à la compétition, pour en quelque sorte « retrouver leurs marques ». Ils ne pourraient y déroger : ce serait une loi de nature. Cette affirmation synthétise cette idée installée à l'école : l'unique différence possible est celle qui s'explique à partir du corps sexualisé.

« Il y a des choses qui vont ensemble, c'est-à-dire qu'on peut parler de menstruation mais pas d'éjaculation, mais c'est quelque chose qui est pris superficiellement. Le genre va avec, les rôles (genrés) vont avec, mais tout ce qui est processus reproductif aussi va avec, parce qu'en plus ils le voient en CMI en biologie, et menstruation blablabla... en général, [ça change] au moment d'entrer dans l'intimité de chacun, c'est-à-dire, par exemple dans le cas des filles qui avaient en plus la présentation avec Donnasept (une marque de serviettes hygiéniques) où on leur offrait des bricoles et qui étaient très bien. Même si une gynécologue venait, là les filles parlaient de leurs peurs, de la honte que ça provoquait chez elles, si elles avaient mal ou pas, ce sont des questions qu'elles n'auraient jamais posé devant un camarade, parce que le camarade était dans une étape infantile absolue, enfin [ces filles] sont dans une étape pré-adolescente et [les garçons] jouent encore au ballon, donc il fallait les séparer, même si les contenus passaient, en éducation sexuelle... ».
(Consultante auprès des établissements scolaires en matière d'orientation et éducation sexuelle)

Dans tout ce scénario, il y a plus qu'une manifestation de débordement traitée dans le discours des écoles, qu'elles soient conservatrices ou progressistes. La masturbation, dans le cas des garçons, est une source de préoccupation constante.

« Dis-toi que la question principale que nous recevons des élèves à propos de la masturbation est : comment je peux arrêter de me masturber, parce qu'ils se rendent compte eux-mêmes qu'il y a une certaine compulsion qui évidemment ne leur plaît pas, personne n'aime avoir des comportements persistants... C'est la même chose qui arrive à une fille quand elle mange par anxiété et elle mange, elle mange, elle reste avec une sensation désagréable, comme d'une perte de contrôle, de débordement, de non contention. Alors ce qui se passe avec cette société du non jugement, cette société du nivellement éthique, cela fait que d'une certaine manière nous avons arrêté de réfléchir à la conduite des enfants et adolescents qui est toujours le symptôme de quelque chose... bien sûr si le gamin se masturbe parce qu'il s'est réveillé ou parce qu'il a vu un film ou il est avec sa petite copine, tu comprends qu'il y a une cause directe et c'est pas grave, mais si tu as un gamin qui à dix-sept ans te dit à toi, qui es une femme qu'il voit pour la première fois de sa vie, et nous qui sommes vieilles, "mais madame comment j'arrête de la masturber, je ne peux pas

arrêter”. Tu te rends compte de la solitude, de l'abandon, moi c'est ce qui me préoccupe dans une société qui fait comme si elle respectait la liberté, alors que ce qu'elle fait en réalité c'est abandonner. C'est fuir, c'est ça le mot... ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

« Autrefois on croyait que les bébés venaient dans le sperme donc se masturber c'était tuer des êtres humains, et comme la valeur de la vie est tellement importante, comme ça la science peut beaucoup évoluer et d'autres choses peuvent changer je lui ai dit. La morale chrétienne ne se fonde pas seulement sur les croyances, mais elle embrasse aussi les sciences, l'évolution, aujourd'hui il a des psychologues qui disent que la masturbation n'est pas si mauvaise, mais pour l'Église ? Et ils me gonflent, pour l'Église c'est... à cette époque... péché mes petites filles, péché, parce que la sexualité est une rencontre avec l'autre, donc se masturber n'est pas l'idéal, et c'est péché, punaise quelle horreur, bon, on doit être responsable de sa conscience.... mais les écoles veulent une formation claire... ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Le danger de la masturbation est le débordement, et non plus tellement la transgression propre au péché comme autrefois¹. De plus, le débordement serait toujours l'expression d'autre chose (d'autres problèmes, comme on le voit dans la première citation). La pureté et le contrôle du corps ne tiennent pas seulement à la question de la sexualité mais aussi d'autres comportements individuels qui canalisent l'énergie de chacun. Comme nous avons pu le vérifier sur le terrain de recherche, les plans et programmes d'orientation pour les élèves adolescents incluent dans leurs unités un travail de l'individu sur d'autres thématiques de « risque » comme l'alcool et la consommation de drogues, et bien qu'apparaissant comme des comportements distincts (dans des unités séparés), ceux-ci ne peuvent être dissociés de l'expérimentation adolescente en tant que tout lié au contrôle du corps qui apparaît devant soi (Le Breton, 2012).

« ... Des gamines qui dans une recherche effrénée, je ne sais pas quelle folie, parce que je ne sais toujours pas, et j'espère que toi tu vas m'aider avec tes résultats, vont à une fête, et te disent la seule chose que nous allons faire à une fête c'est choper parce que la musique est tellement mauvaise... regarde ça c'est super intéressant nous

¹ Le catéchisme de l'Église catholique (§ 2352) se réfère à la masturbation comme à un « acte intrinsèquement et gravement désordonné » et le classifie dans les offenses à la chasteté.

venons de la découvrir, on est pas non plus supposées pouvoir boire ni fumer, donc qu'est-ce qu'on fait, on choppe. Alors nous, nous disons, ok, génial, nous avons essayé avec la cigarette, mais nous les poussons de manière effrénée à lâcher leurs hormones ailleurs ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« E : Au final très souvent tu vois comment ces écoles avec des visions tellement fermées t'obligent tellement [à respecter] toutes ces règles [qui] au final te font comme contredire beaucoup cette règle, parce qu'ils ont passé leur vie tellement fermés sur ça, qu'ils devaient le faire, qu'au final ils te poussent à le contredire. Sûrement beaucoup de ces croisés de l'Opus Dei qui voient la vie avec tellement de règles, au final eux-mêmes...

E : Ils s'interrogent.

E : Bien sûr, ils s'interrogent et je sais pas, dans les mêmes fêtes tu tombes sur eux très souvent et ça peut être ceux qui sont les pires ou ceux qui sont les plus dingues. Pourquoi ? Je sais pas bien... ils vivent toujours avec beaucoup de règles et au final ça n'aide pas beaucoup. C'est comme les punitions, je sais pas, quand est plus petit, au final quand on sort de la punition je sais pas...

E : C'est assez logique... S'ils punissent tellement et mettent les choses tellement comme ça bien sûr que quand ils sont adolescents, ils veulent faire comme le contraire, ils en ont tellement marre d'être tellement restreints qu'après ils sortent dans la vie et ils l'ont là... ». (Élèves, focus group, établissement des nouveaux mouvements catholiques)

Dans le premier cas, le débordement est posé comme une question de « somme nulle ». Dans l'expérience décrite par notre interlocutrice, les adolescentes s'érotisent dans les fêtes parce que l'école a du succès dans sa prévention de la consommation d'alcool. Cependant, nous devons signaler que celui-ci est considéré comme dommageable de plus en raison d'autres risques associés, parmi lesquels la possibilité de s'exposer au sexe à risque. Si tel est le cas, l'interprétation de ce que signalent les élèves contredirait ce même plan. L'expérimentation sexuelle est comprise par la professionnelle comme quelque chose qui ne serait pas complètement réel mais bien un débordement qui n'aurait pas été freiné par les canaux traditionnels. Dans le second cas, la citation fait allusion au débordement des adolescentes qui se libèrent des règles contrôlant rigidement leurs corps une fois sorties de l'espace scolaire. Le

résultat est la folie, ce qui montre qu'il existe une expectative de modération qui serait le signe d'être réellement en pleine possession de soi-même. Ici, « être dingue » est lié au fait d'avoir un comportement excessif, être éclaté ou effacé (pour reprendre la locution proposée par Le Breton). Le jugement n'est néanmoins pas lié uniquement à la conduite qui peut être vécue dans une fête quelconque, mais au fait de commettre un excès qui révèle l'apparence des choses et l'occultation de la vérité derrière une façade. Que des apparences soient inscrites et régulées dans le corps, ou ce qui est la même chose, que des regards y soient déposés ne constitue rien de nouveau, mais avec cette dernière vision nous comprenons pourquoi il est important de sortir de la seule règle pour voir comment celle-ci est observée chez l'autre au-delà de soi-même.

2.2.2. Le corps contrôlé : la différenciation sexuelle et l'apparence conforme.

David Le Breton (2011, p. 11) signale que « le corps moderne est d'un autre ordre. Il implique la coupure du sujet avec les autres (une structure sociale de type individualiste), avec le cosmos (les matières premières qui composent le corps n'ont aucune correspondance ailleurs), avec lui-même (avoir un corps plus qu'être son corps). Le corps occidental est le lieu de la césure, l'enceinte objective de la souveraineté de l'*ego* ». Pour l'auteur, nos conceptions du corps sont liées indéfectiblement à l'avancée du processus d'individualisation sociale, à l'émergence d'une pensée rationnelle positive et laïque de la nature. Ceci ne signifie pas que dans les sociétés occidentales contemporaines, dit l'auteur, d'autres conceptions ne sont pas présentes qui insistent sur l'unité du corps avec d'autres dimensions de l'existence humaine, mais uniquement que cette perspective est dominante dans le contexte actuel. Dans le fond, pour Le Breton, le corps est le *signe de l'individu* occidental, le lieu de la différence, de sa distinction, question paradoxale lorsque l'on pense au dualisme qui s'installe aux origines de la modernité – et qui se maintient par exemple dans l'éthique personnaliste de l'éducation sexuelle catholique et dans la conception de la pureté du discours plus conservateur – dans lequel le sujet est habituellement quelque peu dissocié ou auquel on demande au moins de douter de son propre corps.

C'est ce facteur d'individualité qui permet par exemple de soutenir la rhétorique de la « libération du corps » (et la libération sexuelle, pourrait-on ajouter) qui s'installe à

partir des années 1960 et par rapport à laquelle Le Breton prend ses distances. Certainement, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, une nouvelle voie de relation individuelle avec le corps s'ouvre, mais à la différence de ce qu'établit Michel Bozon (2009) sur la cohérence sexuelle et le déplacement des normes de contrôle de la sexualité vers l'individu, Le Breton s'arrête plutôt sur les caractéristiques qu'acquiert ce corps libéré. Ainsi, la liberté existe uniquement si le corps est « jeune, beau, physiquement irréprochable » (*Op. cit.* p. 13)¹. Cette définition suit la notion établie par de Singly (2010) et Kaufmann (2011) sur la valeur assignée au regard de l'autre pour la compréhension de soi-même. Dans l'échange de regards, le corps est interprété comme le reflet d'une intériorité, d'une capacité réflexive, et de là naît une série de pratiques qui tiennent au bien-être, à la culture de l'apparence physique, la démonstration d'une passion pour l'effort compris au-delà du travail en soi. La transmission de la norme ne passe pas seulement par un processus de compréhension interne de celle-ci mais aussi par son expression dans l'espace social, incarnée et évaluée de différentes manières par différents individus.

Le Breton estime que le corps disparaît en réalité de la vie sociale dans la mesure où l'on privilégie uniquement une apparence en particulier parmi de nombreuses autres, ce qui met en lumière ces « aspérités » – apparences non conformes, manifestations du vieillissement – qui d'une autre manière apparaîtraient dans leur réalité dynamique (p. 183). Reprenant ici l'expression des « tyrannies de l'intimité » de Richard Sennett, Le Breton propose la notion de « tyrannies de l'apparence » pour décrire l'effet de ce phénomène sur la vie sociale. Ceci dans la mesure où l'atomisation des acteurs dans les sociétés individualisées et l'obsolescence rapide des valeurs sociales forcent une réponse des individus qui « à défaut de se sentir pleinement à l'aise au sein du social, [essaient] au moins d'être bien dans [leur] peau, de se sentir "en accord" avec [eux-mêmes] et de personnaliser [leur] corps » (*Op. cit.* p. 226). Les individus ne sont pas leur corps, mais ils établissent plutôt avec lui une relation qui en fait une sorte de compagnon avec lequel il faut concilier pour être une personne meilleure. C'est dans ce contexte que nous

¹ En contrepoint, Le Breton parle de l'angoisse que cause encore le corps *handicapé*, de la situation marginale du fou et du vieux, pour donner seulement deux exemples. Le mandat de l'adéquation apparaît très clairement lorsque l'on pense à l'inadéquat.

examinons la gestion de cette partie de la présentation personnelle, car il existe à ce propos des normes d'expression relativement rigides¹.

Ceci étant dit, il faut remarque la manière dont se conjuguent les normes communes de l'école avec la prétention de l'individuation personnelle. Nous proposons ici un point central car dans l'analyse de l'apparence du « corps jeune » des élèves, il faudrait incorporer au moins deux éléments complémentaires : la possibilité de distinguer les établissements entre eux, comme le renforcement de la différence entre les sexes derrière une uniformité apparente. Les images suivantes sont des photographies postées en ligne par les centres d'élèves de certains établissements étudiés.

Photo 1 : Bureau des élèves, Colegio Sagrados Corazones de Manquehue (année 2015)



¹ Il est commun de trouver dans les manuels de vie scolaire des établissements des normes qui régulent non seulement l'usage correct de l'uniforme scolaire, mais aussi celui d'éléments du corps qui pourraient dénoter une personnalisation : sont interdits les teintures de cheveux, les coiffures extravagantes, les *piercings*, le maquillage, les barbes, les tatouages. Tout ceci s'accompagne d'une rhétorique du soin de la présentation personnelle. Alors même que le Ministère de l'Éducation établit que légalement l'usage de l'uniforme, et les pratiques d'uniformisation, ne sont pas obligatoires. Il convient de s'interroger sur ce qui se passerait si l'uniforme n'existait pas : toutes les modes seraient-elles considérées comme valides ? Quand considérerait-on qu'une tenue démontre soin ou préoccupation et quand ne le ferait-elle pas ? Cette dernière question est encore plus intéressante parce que, même si nous ne l'aborderons pas dans cette recherche, le corps de l'adulte est également sujet à cette régulation : les adultes peuvent utiliser des vêtements « normaux » mais pas de n'importe quelle manière.

Photo 2 : Bureau des élèves, Colegio Villa María (année 2015)



Photo 3 : Bureau des élèves, Colegio Los Alerces (années 2014-2015)



Photo 4 : Bureau des élèves, Colegio Tabancura (année 2014)



Photo 5 : Bureau des élèves, Colegio San Ignacio El Bosque (années 2014-2015)



Sources : toutes les images sont tirées des sites Internet respectifs de chaque établissement.

Nous avons dit qu'*a priori*, l'uniformité de la tenue scolaire apporterait peu de possibilités de gérer l'apparence individuelle. Cependant, ces photos montrent certains

mécanismes de distinction aussi bien institutionnelle que sexuelle. Tout d'abord, nous voyons comment l'uniforme peut varier en fonction d'une valeur scolaire déterminée. Ceci est particulièrement clair lorsque l'on compare les uniformes masculins, spécialement la variabilité des chaussures ou la structure plus rigide qu'imposent les vestes et les cravates d'un établissement traditionnel face aux tee-shirts d'une école considérée comme plus progressiste.

Document 8: La distinction de l'uniforme

Le sérieux concernant l'usage de l'uniforme scolaire entrerait en conflit avec le désir d'individualisation des sujets, mais certaines opérations permettent de montrer non seulement la singularité personnelle mais aussi le degré de progressisme institutionnel :

« Il existe une infinité de manières d'adapter l'uniforme à la personnalité de chaque élève, dit [la créatrice de mode] Daniela Hoehmann. « Les plus traditionnels ne le transforment pas beaucoup, mais avec ceci ils montrent aussi leur identité », assure-t-elle. « On peut le voir par exemple dans le fait de conserver une longueur de jupe modérée, généralement au-dessus du genou et peu ajustée au corps, ou bien, dans le cas des garçons, dans le port du pantalon à pinces et relativement large ».

Cependant, Daniela explique que de nos jours les cours d'école montrent une plus grande variété de goûts et de styles : jupes courtes ou longues, pantalons larges ou serrés. Tout comme [son homologue] Juana Díaz, Daniela souligne que les restrictions de chaque école marquent jusqu'où l'on peut aller dans l'affichage de ses goûts personnels : « la chaussure définit beaucoup le style (elle compte), et il y en a pour tous les goûts. La chaussette peut être très haute, courte ou en accordéon, et on peut la combiner avec une jupe large, serrée, courte ou longue ».

Même dans les écoles strictes, les élèves peuvent refléter leur identité dans les sacs à dos ou les chaussures, ou bien encore dans les accessoires qu'ils utilisent. Il existe toujours des alternatives. Ce qu'elle recommande est de bien choisir la ligne individuelle : « les personnes qui d'une certaine manière sont plus conservatrices se consacreront au traditionnel, et celles qui ne le sont pas, à jouer avec les différences ». Dans tous les cas, chaque école est un monde à part et comme l'observe Daniela, il y a des tendances tellement locales qu'elles peuvent être délimitées par l'établissement lui-même : « je me souviens que dans l'école d'une amie l'usage de la jupe longue était à la mode, en-dessous du genou et avec des chaussettes bien baissées jusqu'en bas, ce qui ne se faisait pas dans la mienne ».

Extrait de l'article *El uniforme escolar y la moda*.

Source : <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=224981>

Par ailleurs, la forte différenciation sexuelle entre individus saute aux yeux. Nous nous arrêterons ici sur un élément qui semble anodin mais qui appuie notre point de vue : la longueur des cheveux des filles. Il est certain que les manuels régulent la présentation personnelle sur cet aspect pour ce qui concerne les teintures et le soin général apporté à la coiffure, mais dans le cas des filles l'usage des cheveux lâchés et d'une longueur très similaire semble faire plus qu'obéir au respect d'une exigence, fonctionnant comme une expression accentuée de la différenciation de genre, mais aussi comme un marqueur de l'appartenance à une communauté qui définit un idéal d'apparence féminine¹.

Dans *La domination masculine* (2002), Bourdieu affirme que les attributs et les actes sexuels sont chargés d'attributs anthropologiques et cosmologiques, ce qui empêche de réfléchir à l'expérience à partir de la simple sexualité en soi. Tout ce qui est relatif à la sexualité est encadré par des opposés sémantiques qui attribuent à cet ordre l'idée de haut/bas, clair/obscur, froid/chaud, pour nommer quelques exemples. Ces opposés sont construits pour se soutenir mutuellement (*Op. cit.* p. 20), leur explication étant inscrite dans le registre de la nature qui a déterminé ces traits distinctifs. Pour Bourdieu, la division des sexes semble être dans l'ordre des choses : elle est présente dans le monde social, dans la dénomination des objets et – ce qui sert plus notre intérêt ici – dans le corps, à travers des schémas de perception qui fixent des attributs sociaux à l'anatomie humaine². « Le monde social construit le corps comme réalité sexuée et comme dépositaire de principes de vision et de division sexuants. Ce programme social de perception incorporé s'applique à toutes les choses du monde, et en premier lieu au *corps lui-même*, dans sa réalité biologique » (*Op. cit.* p. 23). La différence anatomique

¹ Ce phénomène est tellement remarquable qu'à la fin des années 2000, est apparue une dénomination générique pour se référer aux jeunes filles des établissements de la classe haute du pays : les *pelolais*. D'après le site www.detribusurbanas.com (consulté le 14 novembre 2015) « *pelolais* est un mouvement féminin (sic) apparu au Chili avec un stéréotype de beauté qui se rapproche beaucoup des caractéristiques suivantes : [des filles] blondes, minces, grandes, avec un long carré lisse, dont elles prennent soin comme de leur bien le plus précieux. L'origine du nom est une déformation de cheveux lisses (*pelo liso*), caractéristique commune des collégiennes et lycéennes des secteurs de la classe haute. Il ne suffit pas d'avoir les cheveux lisses, ils doivent aussi être longs et fins. En général, les *pelolais* sont blondes ou châtaines, elles doivent être grandes et minces par rapport aux femmes d'autres secteurs ». Le critère pour délimiter le groupe, selon ce site, est uniquement le respect d'un stéréotype de beauté et une certaine consommation culturelle de bon goût (vêtements à la mode sans sortir du lot, consommation de musique pop en anglais) se différenciant d'autres groupes de jeunes qui s'autodéfinissent autour de questions de type plus idéologique. Si nous observons les photos, nous pouvons vérifier en partie que ces caractéristiques sont présentes dans absolument presque toutes les images.

² La virilité éthique s'articule en résonance de la virilité physique, où entrent en jeu la taille du phallus, son association avec la germination-érection, les rites de fertilité et la reproduction. E contrepartie, le vagin est aussi construit comme un espace sacré auquel l'accès doit être restreint. Pour Bourdieu, le mariage vient résoudre la tension que produirait sa profanation.

entre les sexes justifie la division sexuelle entre les genres, en particulier concernant la division sexuelle du travail. Le postulat central de cette affirmation est que, au moins dans les sociétés occidentales, la perspective androcentrique s'articule comme étant neutre et par conséquent la non-nécessité d'énonciation dans le discours qui la justifie s'établit. À l'opposé, une nécessité de « justifier l'énonciation » s'applique aux femmes, qui se traduirait par un jugement plus pointu, qui requiert un examen permanent. À la différence de celui des hommes, le comportement féminin est surveillé d'une manière plus fine et ceci s'applique à divers critères d'apparence. Nous pensons alors au soin additionnel que nécessite la coiffure féminine par rapport à la coiffure masculine, bien qu'à l'école, fondamentalement les activités que garçons et filles devront réaliser sont les mêmes. Nous pouvons interpréter le fait d'avoir les cheveux bien coiffés comme un signe que l'on est en possession de son corps, qu'on « le détient », comme le signale Le Breton.

« P : Maintenant, à la différence de ce que voient les garçons, dans quel sens abordez-vous plus de questions, ou abordez-vous la même question plusieurs fois, quelle est la différence ?

E : Nous répétons [la même chose] tout le temps. C'est juste que c'est supposément depuis différents points de vue, comme nous grandissons, je crois qu'ils nous donnent différents points de vue mais c'est la même chose.

E : Ce truc de ne pas mettre de décolleté ou je ne sais quoi.

E : Attention que ceci provoque je ne sais quoi (elle se réfère à la consommation de tabac et d'alcool), je sais pas... Toujours la même chose mais comme nous grandissons nous changeons.

P : C'est comme si c'était le même programme auquel plus de choses étaient ajoutées à mesure que tu avances ?

E : en cinquième ce serait les fêtes, quand tu grandis c'est plus, comme la manière dont tu t'habilles. Maintenant c'est plus... la question de la virginité ». (Élèves, focus group, établissement des nouveaux mouvements catholiques)

« ... Ces filles avec un foulard, elles passent par la douche et tout, mais elles sortent entre guillemets moins pomponnées, alors que d'autres tu dois aller les chercher dans la chambre parce qu'elles se lissent les cheveux et tout le tintouin... alors moi je crois que dans les espaces dont je suis responsable, chez les filles il y a un processus d'exploitation de leur sensualité, et que je trouve bien, je trouve ça bien qu'elles

cherchent à être femmes, qu'elles cherchent les choses qui leur plaisent et tout, et les garçons aussi cherchent à renforcer leur sensualité, à travers d'autres dynamiques, comme le football, le sport, être forts, aider, être plus gentlemen, avec une bonne disposition envers les filles ». (Enseignant, établissement scolaire catholique traditionnel)

« [Pour les filles des établissements conservateurs] c'est un espace libérateur où la fille qui met un décolleté n'est ni une prostituée ni une dégénérée, et où elle se sent confortable avec son corps, cet endroit les a beaucoup libérées, ça je le vois, pour les filles surtout ce mouvement les libère parce qu'il y en a certaines qui sont super complexées parce qu'elles ont beaucoup de poitrine ou si elles se maquillent beaucoup c'est synonyme de séduction et nous nous ne en occupons pas, si elles arrivent ou non avec un décolleté. Nous nous préoccupons du décolleté ou de la jupe lorsque nous travaillons sur l'apostolat, bien sûr, elles ne vont pas aller très décolletées à travailler avec les garçons, mais si ça m'est arrivé, que la fille qui a embrassé quelqu'un, est-ce que c'est péché ou c'est pas péché, oui, je l'ai entendu, mais elles le font après, pas quand elles arrivent... quand elles prennent conscience qu'elles ont été maltraitées psychologiquement sans s'en rendre compte, quand elles se rendent compte qu'ici elles se sont libérées. Ce n'est pas qu'elles deviennent libertines, elles arrêtent de se concentrer sur le péché en elles-mêmes, elles commencent à voir le péché, enfin, ça peut être mon péché, mais en vérité il y a d'autres péchés qui, merde, ceux-là si je dois m'en occuper ! ». (Responsable, homme, d'un mouvement de jeunesse catholique)

Les jeunes filles doivent se montrer responsables de leur sensualité et de la conformité avec cet idéal de beauté. Elles doivent apprendre à réguler leur décolleté, leur coiffure, leur présentation, surtout si elles sortent de l'espace scolaire uniformisé. Si l'on prend la dernière citation en particulier, nous voyons la manière dont un lieu offre des limites dont la rigidité est variable en comparaison à un autre. Il faut préciser que ce dernier interlocuteur signalera après que les garçons ne se préoccupent jamais de ces questions. Certainement la culture de l'apparence est une chose qui est établie aussi bien pour les garçons que pour les filles, mais il faudrait savoir si la nécessité de contrôler telle qu'elle est perçue ne détermine pas une différenciation de genre supplémentaire. Il est intéressant d'observer ici le jeu de regards que présentent les témoignages ci-dessus. Il ne s'agit pas seulement de comprendre comment le regard sur le corps change à mesure

que l'on grandit (*se préoccuper du décolleté*), de gérer activement la sensualité surtout si l'on est une fille (*se lisser les cheveux, se couvrir lorsqu'elles travaillent avec des garçons*), mais aussi d'intégrer la variabilité des normes sur le contrôle que la personne peut exercer sur sa propre apparence. La dernière citation en particulier montre de nouveau l'imaginaire de l'« ailleurs conservateur » que nous avons décrit précédemment pour interpréter la « libération » que vivaient les filles en arrivant dans un lieu qui ne les juge pas parce qu'elles se maquillent ou embrassent quelqu'un. Et il se peut qu'il s'agisse d'une avancée – il est dit que les élèves sentent qu'elles ont été maltraitées psychologiquement – mais cela ne met pas fin au mandat spécifique de la manière dont il faut être femme et montrer son corps, le regard est simplement déplacé vers une manière spéciale d'être femme. Il ne faudrait surtout pas que le chercheur puisse penser que ces jeunes catholiques pourraient devenir libertines.

Document 9 : Une manière spéciale d'être femme

Nous pouvons trouver un bon exemple de la rhétorique de la gestion, cette fois appliquée à l'apparence féminine, dans l'essai *La mujer en el mundo de hoy* de Josefina Lecaros (2010). En transcrivant certains extraits, nous nous trouvons face à des affirmations comme celles qui suivent :

« Au fond de notre cœur, même si très souvent il nous est difficile de le reconnaître, toutes les femmes voulons être jeunes, minces et jolies. Et dans la mesure du possible, que cela dure toujours. Une aspiration alimentée constamment par la publicité, les programmes télévisés du type « *the red carpet* » (le défilé de stars glamour et impeccables qui vont recevoir un Oscar ou un Grammy Award) et les listes « Forbes des femmes les plus riches, jeunes et célèbres ». Nous sommes bombardées d'une image de femme qui est présentée comme « parfaite » et dont la vue nous dit ce qu'elle est : actrices et mannequins avec des corps parfaitement sculptés, des visages impeccablement maquillés, des cheveux mis en plis et brillants. Le seul problème est que cette femme n'est pas une femme réelle (...). [Une] étude britannique montre que l'image de la femme que diffusent certaines revues féminines n'a rien à voir avec la réalité. **Ou bien seule peut être de chair et d'os une femme qui ne parle jamais d'enfants, qui passe ses journées sans rien faire pour les autres** et en regardant uniquement ses propres intérêts, qui pense atteindre des objectifs d'estime de soi sans faire d'efforts ni assumer de responsabilités ? ». (le gras est de moi, p. 36)

« Ça n'a pas de sens de se tourmenter, consacrer des heures infinies à la salle de sport, à l'esthéticienne, à suivre des régimes compliqués et des jeûnes exigeants... Pour arriver à ressembler à un mannequin de défilés, qui peut être une femme merveilleuse, mais de laquelle nous ne connaissons que ses mensurations corporelles. Ceci ne signifie pas que l'image de la femme domestique et peu soignée soit défendable : grosse, laide, mal habillée... qui se retranche derrière sa vie quotidienne exigeante pour se laisser aller à la paresse et néglige son aspect extérieur. Ce que nous disons c'est qu'il faut accepter ce qui est, en saluant et tirant parti des dons que la nature nous a attribués ». (pp. 36-37)

« L'expérience indique qu'une véritable femme – qui sait être ce que c'est, qui s'habille de manière adaptée à son âge et sa condition, qui se maintient bien sans obsession, qui a une conversation intelligente et un cœur aimable et fort... – est beaucoup plus attirante qu'une autre qui a des mensurations parfaites ». (p. 38)

Il nous semble intéressant de transcrire ce texte parce que bien que la « crudité » de ce discours n'apparaisse jamais comme telle celui de nos interlocuteurs dans les écoles – l'auteure est liée à l'Université de Los Andes, organisation avec des points de vue clairement conservateurs –, certains de ses éléments poussent à l'extrême l'explication de la manière dont gérer la féminité par rapport à un entourage qui exige trop. On constate ici l'appel ambivalent à être en accord avec la nature car il faudrait toujours assumer le corps que chaque femme a reçu, sans pour autant le négliger ni renier d'une certaine manière le désir féminin consistant à vouloir ressembler à Heidi Klum, un mannequin qui a défilé pour Victoria's Secret deux mois après avoir accouché de son second enfant. « Être une femme réelle » qui exerce la maternité et dont le corps change irrémédiablement n'impliquerait jamais de négliger son apparence extérieure. Apparaît ainsi une règle qui est beaucoup plus fine et éventuellement plus difficile à suivre. Ce qui en apparence est l'expression d'un discours conservateur – l'ouvrage a été édité par une organisation proche de l'Opus Dei – révèle cependant un patron commun à tous les établissements que nous observons : la capacité de savoir entrer adéquation et rendre compte dans le processus d'une cohérence sexuelle. La véritable femme est mère (ou au moins elle devrait y penser) et sait prendre soin d'elle en toute circonstance. Une véritable femme est féminine quoi qu'il arrive.

Si nous considérons le discours du contrôle donné par la signification du débordement ou du respect des critères de différenciation sexuelle des corps (qui produit une certaine homogénéité pour chaque genre), nous pourrions observer que dans les deux cas il y a peu d'espace pour comprendre d'autres formes d'entendre le corps et qui tentent de

rendre compte du positionnement individuel autour de celui-ci. Pour aborder ce point crucial -qui est à la fois l'expression de ce mandat de gestion individuelle- nous présenterons une réflexion autour de la visibilité sexuelle et la manière dont son agencement, au-delà de la reproduction d'une norme sur la sexualité, peut aussi être mobilisé comme source de distinction et de hiérarchisation entre les individus dedans et dehors l'école.

2.2.3. Être en possession de la manière dont le corps est regardé : un capital de visibilité sexuelle

À la base des discours sur le corps, il existe une tension entre la nature de la sexualité et du désir et la visibilité de ceux-ci dans l'espace social. Entre ces deux axes, les individus prennent constamment des décisions : sur la manière de répondre aux exigences qu'impose la sexualité mais aussi sur la manière de présenter ces actions à l'examen public, dans la mesure où l'activité sexuelle en soi est la seule chose qui – d'une certaine manière – reste réservée à la vie privée. Tout le reste, l'antichambre de la conquête, le récit des résultats, l'insinuation de la performance sont visibles d'une manière ou d'une autre dans différents espaces sociaux.

Nous abordons ici la discussion qui a lieu au niveau sociologique concernant la stratification sociale résultant de l'agencement de cette visibilité sexuelle. Nous considérerons pour ceci aussi bien la manière dont les individus rendent compte de leur sexualité en s'appropriant et exprimant par eux-mêmes des règles sociales objectives, mais aussi la façon dont cet agencement intègre le regard de l'autre en permanence, produisant ainsi une forme plus complexe d'expression de l'accumulation d'expériences. Cette dernière notion – celle d'accumulation – nous permettra de comprendre l'usage de termes propres au langage bourdieusien qui apparaîtront dans les pages suivantes, bien que nous centrons plutôt notre analyse sur l'expérience des sujets au sein de l'espace scolaire.

Nous pouvons observer une première perspective dans les postulats de Catherine Hakim (2012) qui, dans son ouvrage *Capital Erótico*, cherche à démontrer une hypothèse centrale de l'ordre social contemporain : le fait de respecter des formes déterminées

d'exhibition du corps sexualisé – que ce soit en faisant un bon usage des attributs physiques naturellement donnés à une personne, ou en appliquant rigoureusement différentes techniques compensatoires fondées sur l'attrance sociale ou l'investissement dans la démonstration d'une bonne présence – aurait des conséquences concrètes sur le positionnement social de l'individu. De meilleures expectatives salariales, un meilleur traitement par ses pairs, une plus grande perception de bien-être par rapport à une personne qui ne respecte pas les formes sociales de présentation du corps sexué, seraient quelques-unes des conséquences les plus évidentes pour l'individu¹. Hakim reprend ainsi la notion de capital social présentée dans *La Distinction* de Pierre Bourdieu (*La Distinción* pour la version en espagnol, 2012b), bien qu'elle critique sa conception statique car elle ignore la capacité d'agencement individuel en tant que sortie des positions socialement désavantageuses. Le capital social peut varier à travers la gestion individuelle du capital érotique, de la capacité d'être attirant, permettant ainsi d'obtenir un bénéfice social, mais aussi économique.

Hakim estime que le capital érotique est un élément de base pour comprendre la sexualité et les relations sexuelles, quelque chose qui acquiert une valeur croissante dans les sociétés modernes, sexualisées et individualisées. Cependant, pour l'auteure, ce type de capital a été mésestimé par l'analyse des sciences sociales du fait de l'incapacité de l'élite à le monopoliser, qui préférerait donc le mépriser. Nous observons ici une contradiction dans le positionnement, dans la mesure où pour l'approche bourdieusienne la possibilité d'accumuler du capital est intimement liée à l'idée de monopole des règles que peuvent avoir des groupes déterminés au détriment d'autres. Ainsi, la question de la beauté physique n'est peut-être pas nécessairement concentrée dans un espace social, mais il est certain que les canons de beauté tendent à reproduire une sélection de traits désirables en vertu de leur association à un style de vie déterminé², ce qui par ailleurs est encore plus accentué dans le cas des manières et de l'esthétique personnelle.

¹ Il est relativement facile d'identifier ce discours dans la proposition d'innombrables programmes de type *fashion emergency* qui sont transmis depuis les années 2000 sur différentes chaînes étrangères et dans les segments des programmes matinaux de la télévision chilienne. Le principe est simple : le respect d'une norme de gestion personnelle est démontré par la capacité à contrôler son propre corps et les choix personnels en matière d'apparence (Vigarelo, 2004).

² Le phénomène du bronzage au XX^{ème} siècle en est exemple clair, celui-ci acquérant une valeur sociale en commençant à être associé au loisir et aux classes sociales pouvant se le permettre. Si auparavant la peau bronzée était synonyme de travail agricole et de classes populaires, peu à peu il a commencé à représenter l'accès aux plages, piscines et autres activités sportives propres à la bourgeoisie, jusqu'à atteindre la massification qu'il connaît aujourd'hui, faisant partie de la gestion corporelle individuelle et l'expression du « puritanisme ostentatoire » que décrit Courtine.

Quoi qu'il en soit, nous retenons l'idée que le capital érotique n'a pas été suffisamment abordé dans ses conséquences sociales. Dans cette même ligne, tant Georges Vigarello (2004) comme Jean-François Amadiou (2005) soulignent qu'il est nécessaire de s'arrêter sur l'apparence personnelle, car celle-ci est un produit social mobilisé par l'entourage pour produire une classification des individus, à travers des normes de beauté qui ont un impact sur des aires apparemment dissemblables comme la réussite dans les études, le marché matrimonial, la réussite professionnelle ou la capacité à convaincre les autres. Pour Vigarello et pour Amadiou, ces règles sont moyennement partagées par les membres d'une société à un moment donné, et leur existence – au-delà de savoir si elles peuvent être moralement justes ou injustes – apporte une possibilité d'agencement personnel, précisément du fait d'une condition de départ qui peut être inégale. Ce qui peut être utile dans cette analyse, et dans celle d'Hakim, est la question de la visibilité de la sexualité – en réalité des attributs sexuels – et le déséquilibre qu'elle peut introduire dans des relations sociales déterminées.

Bien qu'ils abordent aussi la question de l'inégalité, Martin et George (2006) se situe à l'opposé d'Hakim, dans la mesure où ils prennent leur distance par rapport à une conception mercantile de l'attractivité physique et l'idée que les désirs sont externes, idiosyncratiques et absolument comparables entre les individus. Il s'agit là d'une seconde manière d'observer la production d'inégalité en relation avec le corps. D'une certaine manière, une approche mercantile souligne, par exemple, l'asymétrie qui peut exister entre deux individus avec différents degrés d'expérience sexuelle et par conséquent différents statuts sur cette question. Ensuite, cette hypothèse implique de considérer que l'expérience des individus peut être mesurée avec une toise unique, sans considérer leur mouvement à travers différents champs (les auteurs reprennent ici le sens donné à ce terme par Bourdieu) ni les différentes trajectoires personnelles qu'ils peuvent développer. Pour les auteurs, l'attractivité n'est pas une propriété des individus, mais un réseau de signifiés autour d'un nœud quelconque, lequel peut être construit et agencé de différentes manières. Ainsi, les catégories de genre et d'identité sexuelle, par exemple, affectant les expériences personnelles à travers les relations que les individus vivent, déterminent différents codes d'attractivité – et de gestion du corps – pour chaque sujet. Pour Martin et George, on peut parler de capital dans la mesure où la réussite obtenue dans les interactions successives peut être interprétée dans une logique d'accumulation, mais la possibilité d'accumulation est cependant différente si l'on

considère des facteurs comme le statut et la manière dont les personnes maintiennent (*to hold*) leur corps dans une situation déterminée. L'attractivité ne serait donc pas une chose absolue, externe à la personne, mais bien concomitant au lieu qui est occupé à un moment déterminé¹.

De manière similaire, Adam Green (2008a, 2008b) propose l'idée que la sexualité constitue aussi une forme de stratification sociale dans la mesure où l'accumulation d'expériences produit une hiérarchisation entre individus, bien que cette fois centrée sur la compréhension du désir incarné dans un corps. Green critique la manière dont la sociologie de la sexualité a mésestimé certains processus psycho-dynamiques qui expliqueraient les processus d'idéation sexuelle de tout individu. Pour aborder ceci, l'auteur propose de reprendre la perspective de Pierre Bourdieu à propos de la somatisation des relations sociales à travers un *habitus* érotique, autrement dit une manière particulière d'incarner ces aspects qui produisent du désir dans un espace social déterminé. Il estime ainsi que le fantasme sexuel est une activité consciente organisée inconsciemment : à travers elle, l'individu établit une rencontre imaginaire avec l'ordre social par la focalisation érotique sur des objets et choix déterminés (2008a, p. 622). La particularité de ce choix et le programme érotique qu'il produit fournirait ainsi une spécificité historique et sociologique à l'imagination : le désir peut être affecté par la race, le genre ou la classe sociale. En d'autres termes, toutes ces variables, liées entre elles et aux étiquettes qu'elles génèrent pour chaque individu, peuvent offrir des cadres d'interprétation de l'érotisme propre à chacun ainsi que de la valeur érotique d'autres individus à un moment spécifique de l'histoire sociale mais aussi personnelle.

Pour Green, il faut sortir des lieux qui représentent communément les nœuds du marché sexuel pour comprendre que la sexualité circule dans tous les espaces possibles, où l'on peut constater que différentes étiquettes sociales (genre, race, classe sociale) tendent à spécialiser les rencontres et générer des conditions qui ne traduisent pas nécessairement la structure sociale par des désirs inamovibles². De cette manière, la recherche du plaisir

¹ Nous pourrions paraphraser l'un des exemples donnés par les auteurs pour expliquer ceci, si l'on considère la manière dont un homme jeune, mince et soigné habillé formellement augmenterait son capital dans un café du quartier des finances de la ville et le perdrait dans un bar de motards du quartier gay de la même ville.

² L'auteur revient à plusieurs reprises sur l'exemple de la variation de l'attention que reçoit un homme noir pauvre dans des circonstances déterminées, pensant à la manière dont dans certaines espaces – comme par exemple un bar gay – ces étiquettes sont associées à une attribution d'hypervirilité, alors que dans d'autres

sexuel n'est pas seulement liée à la satisfaction d'une impulsion nerveuse mais suppose de plus de recréer un signifié qui se construit socialement et se spécialise dans le temps. C'est pourquoi historiquement des parties déterminées du corps ont fait l'objet de modifications¹, ou des manières de se vêtir déterminées ont été adoptées pour démontrer un statut particulier dans la collectivité, mais aussi pour canaliser le désir érotique. Dans la même ligne, des institutions déterminées s'associent à des manières spécifiques d'exprimer – ou ne pas exprimer – la sexualité et le désir. Dans ce contexte, différentes manières d'exprimer et de mener la sexualité produisent un capital spécifique pour affronter les situations futures.

Nous nous intéresserons maintenant à une troisième perspective, représentée cette fois par les travaux de Nathalie Heinich (2011). Suivant une approche de nature matérialiste, Heinich rend compte de la manière dont la modification du support physique de reproduction des images à partir du XX^{ème} siècle crée une sorte de capital inédit dans la société occidentale, lié cette fois à la visibilité corporelle qu'acquiert un individu déterminé dans l'espace public. Le capital de visibilité est lié à la différence qui s'établit entre la quantité de personnes qui connaissent un individu et la quantité de personnes que l'individu connaît effectivement. Les sportifs, les hommes politiques, les musiciens, les stars de cinéma sont connus de centaines, milliers, ou même millions de personnes, alors que leur réseau social réel pourrait difficilement atteindre ce nombre. La massification des technologies de l'information ne fait qu'approfondir ce processus, en reproduisant à l'infini une image déterminée dans l'espace virtuel. Cependant, les motifs qui expliquent la reproduction d'une image varient dans le temps : ainsi, Heinich évoque l'émergence de certaines stars actuelles dont l'attribut de visibilité est simplement « être elles-mêmes » bien que cela soit toujours dans un cadre régulateur qui reste caché derrière la « vérité »².

espaces et interactions elles semblent perdre en attractivité. Ce type de situations a également été décrit en Amérique latine dans les travaux de Mara Riveros, rendant compte d'un mécanisme de positionnement qui peut être reproduit dans plus d'un espace social et qui peut aussi être agencé de différentes manières par l'individu noir tout au long de sa vie.

¹ Nous pensons seulement à la variation de la valeur historiquement attribuée à la taille moindre ou plus importante de la poitrine des femmes ou des biceps des hommes.

² À ce propos, Coladonato (2015, p. 11) signale que ces célébrités jouent un rôle pédagogique dans la société moderne puisqu'elles « facilite[nt] l'adaptation à de nouvelles formes de la subjectivité, ainsi que leur reconnaissance publique. Les stars proposent des modèles de genre légitimes adaptés aux différentes phases du capitalisme : quand une certaine conception de la masculinité ou de la féminité n'est plus fonctionnelle, de nouvelles configurations viennent la remplacer ».

Pour Heinich ce n'est pas une question de pouvoir (hommes politiques, monarques), ni de talent en particulier (sportifs, acteurs), mais bien d'« être ». La télé réalité est un moteur privilégié de ce processus – quelque chose qui nous rappelle la célébrité qu'apporte l'exposition de l'intimité indiquée par Sabilia (2008). Dans ce processus, la sexualité, ou plutôt le corps sexualisé, joue un rôle fondamental dans la mesure où il constitue un matériel apprécié pour démontrer cette cohérence personnelle, cette capacité d'être véritable, d'être réel. L'exhibition de tatouages, de nouvelles coupes de cheveux, la publication de nouvelles sur les implants et les chirurgies, la filtration douteuse de vidéos sexuelles, tout cela fait partie des stratégies pour rester d'actualité, accumuler et agencer un capital de visibilité dans la mesure où le corps en soi est de plus en plus connu par rapport au corps de personnes anonymes. Clairement, la clé est d'exposer quelque chose en le faisant passer pour une insinuation : l'excès peut coûter cher en limitant les possibilités de reconversion et production de visibilités futures.

La discussion précédente constitue une approche conceptuelle supplémentaire de la question de l'incarnation de la sexualité dans le corps. Ceci, parce qu'elle offre un cadre de compréhension alternatif au contrôle de la sexualité, en soulignant la capacité d'agencement individuel. Les auteurs apportent de différentes manières l'idée que l'expression de la sexualité et l'incarnation du désir produisent des relations qui peuvent être inégales et que cette inégalité est un élément structurant et non pas un point de rupture systémique. Cela nous amène à revenir sur la notion d'expérience de Dubet (2010), qui est traversée de normes qui ne sont pas nécessairement cohérentes entre elles, et où la capacité d'agencement individuel est observée précisément dans ces interstices où la personne doit s'ajuster dans un champ apparemment en tension. Ainsi, par exemple, l'injonction de montrer une sexualité cohérente n'obéit jamais qu'à la répétition pure d'une norme transmise par d'autres et internalisée par l'individu, mais également à la prise de distance par rapport à cette même norme ou la compréhension de chaque situation singulière où celle-ci est appliquée.

En d'autres termes, il n'existe pas une manière unique d'être cohérent : différentes situations où est problématisée la règle peuvent être vues comme un nouveau défi de cohérence. Nous signalons tout cela afin de comprendre comment l'expression corporelle de la sexualité peut être infiniment variable dans le contexte d'une société individualisée et où nécessairement la compréhension individuelle intègre aussi le

regard de l'autre présent dans différentes interactions : dans l'attente d'un traitement meilleur obtenu grâce à une meilleure utilisation du physique, dans la négociation du désir dans différents espaces sociaux, ou dans la sexualisation ou désexualisation du corps en vertu d'une convention partagée. C'est dans ce sens que nous proposons une vision alternative au capital sexuel, nous situant cette fois dans le positionnement des individus par rapport à la sexualité visible (qu'ils expriment ou qu'ils observent chez les autres), dans la mesure où la cohérence sexuelle implique un déploiement dans l'espace public. Nous présenterons ici quelques situations qui illustrent cette idée dans le cadre de notre recherche et des caractéristiques particulières que nous avons associées à l'école catholique.

Considérons l'expression de la sexualité des enseignants. Claude Lelièvre (2006) indique que le projet d'autogouvernance individuelle propre aux Lumières affecte clairement l'expression de la sexualité adulte au sein de l'école. À l'origine, ceci impliquait que les enseignants apparaissent comme des individus asexués et relativement uniformes, ce qui semble reculer aujourd'hui puisque la sexualité du professeur s'avère cruciale pour comprendre la formation sexuelle des élèves. Si nous nous intéressons au programme informel de l'école en matière d'éducation sexuelle, l'important n'est plus la quantité ni la précision de l'information que manie l'enseignant, mais bien sa capacité à générer un climat de confiance avec l'élève permettant d'aborder les questions personnelles aussi bien dans la classe qu'en dehors. Bien que nous traitions cette question en profondeur dans le chapitre suivant, le fait que l'école porte aussi son regard sur la sexualité des enseignants entraîne de nouvelles normes quant à ce qui est adéquat ou inadéquat au sein de l'espace scolaire.

« Il y a un professeur de l'école, c'est un classique (il indique un nom), c'est évident qu'il est gay, je trouve que c'est tellement inadéquat. Un prof qui, tiens, un élève blond, qu'on voit toujours avec les blonds, avec les athlètes, avec ceux du centre des élèves. [Cet élève blond] lui a offert un cadre photo numérique, avec que des photos de lui, du gamin, et ce prof a ce cadre dans son bureau presque sur un trône. (...) Un de ses collègues me disait, tu crois qu'il se rend compte à quel point c'est inadéquat d'avoir ce truc-là ? Tu crois que quelqu'un se pose même la question ? Personne ! Ce prof qui fait la bise à tous les élèves, qui va à toutes les fêtes, qui est ami avec tous sur Facebook, qui fait partie des intouchables... Alors au final ce sont des

pratiques qui sont naturalisées comme faisant partie de la vie scolaire avec les gamins, que personne ne questionne parce que dans le fond ils sont protégés en haute sphère pour le dire comme ça, et ça ouvre le champ à toute sorte d'éventuels abus ». (Psychologue, homme, programme d'éducation sexuelle)

Je dois préciser que dans l'ensemble de l'entretien, l'intervenant qui s'exprime ici s'est montré très critique face aux positions homophobes qui subsistent dans l'espace scolaire, et il ne faut donc pas interpréter cette citation comme une critique de la possible condition homosexuelle du professeur qu'il décrit, mais bien de la manière dont est marquée la limite de son rôle en tant qu'enseignant. C'est précisément pour cela que cet extrait nous semble intéressant, car il permet de nous pencher sur la manière dont on suppose que la personne en question est homosexuelle et agit en conséquence : cette fois, en lien à la manière dont cet homme gèrerait son corps et son désir dans l'espace public (*c'est évident qu'il est gay, on le voit toujours avec les blonds, avec les athlètes*). De notre point de vue, il est remarquable que face à cette insinuation de la sexualité de l'enseignant, ce qui est inadéquat ou adéquat se concentre sur le fait d'embrasser les élèves ou d'avoir des photos d'eux (de leurs corps) dans son bureau, en particulier si l'on considère le contexte car cette situation se passe dans un établissement catholique traditionnel qui jusqu'à présent n'accueille que des garçons. Nous nous risquons à penser que, dans ce même contexte, une femme ne serait peut-être pas considérée comme si inadéquate (le fait qu'elle embrasse les élèves n'impliquerait pas *per se* une approche érotique¹) et il est probable que la question de savoir si elle désire sexuellement ou non les élèves serait déplacée vers d'autres comportements.

La question des normes et les limites qu'apporte la visibilité de la sexualité fait que le jugement sur celle-ci repose plutôt sur une relation que sur les attributs fixes d'une personne. Nous présentons ici la longue transcription d'un entretien avec un enseignant qui semble bien résumer divers points de rencontre et de conflit comme celui que nous avons examiné dans la citation précédente :

¹ À la différence d'autres pays, au Chili il est normal qu'entre femmes ou qu'entre homme et femme on se salue en s'embrassant sur la joue, même quand l'on se connaît pas. Ce n'est pas absolument pas normal que deux hommes le fassent entre eux, même s'ils sont amis depuis longtemps.

« ... Il y a trois ans lors de la fête d'adieu des terminales [les élèves] m'ont remercié d'être paternel, pour ma proximité toujours paternelle, m'ont-ils dit. Moi je suis assez tactile, alors moi avec mes élèves je n'ai aucun problème (...) parce que c'est comme si j'étais un grand frère ou un oncle. Comme je les ai vus venir depuis le CP je les connais depuis petits. Je suis professeur principal et [avec] les élèves de seconde et première [dont] j'ai été le prof principal les années précédentes... avec eux un coup de pied au cul (il se réfère à une manière de les traiter qui semblerait être une punition mais ce n'est pas le cas). J'ai été super tactile, donc [eux] ils me racontent leurs histoires, dans la cour et les filles arrivent et s'accrochent à mon bras, elles se souviennent de moi, elles m'envoient des photos de leurs fêtes, et on va en discuter entre guillemets [moi] en tant que "vieux" avec elles ». (Enseignant, établissement scolaire catholique traditionnel)

L'enseignant poursuit plus loin :

« ... Ça dépend de la discipline, exemple le football avec les garçons, et avec les filles, la gymnastique, ça aide beaucoup dans la relation. Avec les filles, parce qu'il faut que je les attrape pour ne pas qu'elles tombent. Si on le regarde psychologiquement, je crois que c'est ce qui fait que les filles se sentent en sécurité, par exemple, elles pensent "ce type ne me laisse pas tomber", ça doit rester enregistré dans leur subconscient : ce type me protège et il continue à le faire dans le temps. Avec le temps j'en tire cette conclusion, beaucoup sont surpris que les petites filles de CE2 ou CM1 arrivent et me disent "papaaa !" et s'accrochent à mon bras. Elles continuent à m'appeler papa jusqu'en cinquième ou quatrième quand elles commencent à avoir un peu plus de pudeur, mais la relation est avec cette confiance. Elles me présentent les petits amis qu'elles ont, ou elles me racontent quand un de mes footballeurs leur plaît. (...) Moi je crois que je suis très intuitif et avec cette intuition je marque aussi clairement la limite, parce que je me sens très sûr de ce que je fais, enfin, depuis des années. Des fois je reçois des questionnements des autorités de l'école et les parents d'élèves me défendent. Par exemple, lors d'une retraite, une fille (...) qui était en première, et moi j'accompagnais la retraite, j'étais le moniteur de confirmation, et nous étions assis à une table et discussions : le prêtre, l'un des directeurs de l'école, les professeurs principaux, nous discussions un peu familièrement, rien de formel, [elle] s'est levée, elle était allée chercher quelque

chose, elle a vu une chaise, elle est arrivée à la chaise, [mais] elle était occupée, elle s'est mise à côté de moi, elle m'a pris la jambe et s'est assise sur ma jambe... j'ai attendu deux minutes et elle est restée là, je me suis levé et je lui ai laissé la chaise, et après elle m'a fait de la place pour que je m'assoie... "Non, non merci, je reste ici", et je suis resté debout derrière elle, affectueusement. La prof principale m'a dit : "dis-donc (elle l'appelle par son prénom), [pourquoi] tu ne lui as pas dit non tout de suite", je l'ai écoutée, "elle s'est assise sur tes genoux, ça c'est pas possible" et je l'ai écoutée et je lui ai dit non, ça n'arrive pas normalement, et si ça arrivait de nouveau j'agirais de la même manière. Comment je vais créer un lien affectif avec elle si elle me touche et moi [je lui dis] "Non ! Mais qu'est-ce qui te prends ?". "C'est que tu dois marquer la limite" [me dit la professeure, mais] la limite est marquée. "Tu m'as vu faire quelque chose de bizarre ?", "tu pourrais lui demander à elle si elle a déjà senti que je la touchais d'une autre manière". "Non, comment je demanderais ça à la petite !". Alors "ne me le demande pas à moi". Je ne cherche pas à ce que ça arrive, il y a des choses qui arrivent, on a un accident dans la rue mais on ne cherche pas à avoir un accident, ça a été un accident et il faut l'affronter avec naturel ». (Enseignant, établissement scolaire catholique traditionnel)

Cette transcription révèle que ce qui est considéré comme intime et affectif est lié à une limite qu'il est difficile de se figurer à première vue et qui explique peut-être la difficulté permanente que connaît l'école pour que les enseignants parlent de sexualité de manière « appropriée ». Dans le cas de ce professeur, la sexualisation des interactions se trouverait dans les yeux de l'observateur, et non pas dans l'interaction en elle-même. La possibilité que ce soit ainsi – et que cela ne lui coûte pas son emploi – est liée à un capital accumulé de comportements, réaction et relations qui lui permettraient de toucher des élèves sans que cela ne signifie transgresser aucune norme, car tout le comportement serait dépouillé de désir. De fait, ce qui apporte à l'enseignant un certain capital est précisément son traitement affectueux, corporel, transparent et surveillé (plus loin dans l'entretien il affirme que tout ce qu'il fait se passe toujours là où il y a d'autres personnes qui regardent), tout ceci tenant à l'exercice non verbal de l'enseignement¹.

¹ Jean-François Moulin (2004) rend compte de l'importance du discours non verbal dans l'exercice de la profession d'enseignant. Le déplacement dans la salle de classe est un mécanisme qui permet de faire remarquer sa présence et une manière de gérer la discipline selon que l'on s'approche ou non d'un élève déterminé. L'amplitude des gestes est utilisée pour attirer l'attention de la classe. La position debout ou assis derrière un banc crée une différence dans la position de domination physique de la salle, les bras

Cette transparence assure que les touchers corporels soient dénués de désir et par conséquent non sexualisés. Certainement, comme le professeur le décrit lui-même, son comportement n'est pas exempt de polémiques, spécialement pour des questions relatives à son rôle d'enseignant et la possibilité que ce soit un élève – et non pas un autre adulte – qui interprète mal un geste, ce qui est extrêmement compliqué dans la relation de pouvoir que revêt toute relation pédagogique. Comme le signale Singly (2010, p.237), ces inégalités ne doivent pas être ignorées du fait de leur capacité à transmettre des normes et croyances spécifiques, s'agissant dans ce cas de la manière dont doit être interprété le contact physique entre enseignants et élèves.

Sur un plan complètement différent, mais également lié à l'importance assignée au regard qui est porté sur la sexualité et la manière dont celle-ci est présentée et gérée par les individus, nous proposons une autre transcription qui décrit l'expérience des adolescents confrontés à des camarades qui semblent incarner des normes distinctes concernant la sexualité.

« E : Nous sommes beaucoup plus libres (il établit la comparaison avec les élèves des établissements conservateurs), enfin bon, le truc c'est qu'au final au milieu de tellement de bombardements d'information sur la sexualité on se fait sa propre image, ses goûts. (...) La deuxième chose [que je voulais dire] qui n'est pas en lien avec les autres écoles (conservatrices)... la deuxième semaine des vacances une amie à moi qui est d'Argentine est venue au Chili, et ce qui a le plus marqué mes amis qui l'ont vue [c'est qu']ils l'ont trouvée super libérale. Le sujet a été mis sur le tapis à un moment et elle parlait de la masturbation, "vous vous masturbez ?". Toutes mes copines : "non, non, je te jure que non !", et elle "ah vous êtes des menteuses". Comme si aux Chiliens ça leur faisait comme... ils sont très intimidés, ça leur fait trop honte, je sais pas tiens, se masturber je sais pas. Elle me racontait que ses amis garçons étaient genre très "mon meilleur ami s'est tapé deux mecs" et si ici un ami se tape deux mecs il est gay. Un autre truc en Argentine, les garçons dansent entre eux, ici c'est pas possible, c'est pas qu'ils dansent jusqu'en bas (il se réfère aux

croisés peuvent être un appel au calme plus efficace qu'insister pour obtenir le silence. Moulin soutient que, néanmoins, une disposition à la rigidité corporelle de l'enseignant, donnée par l'exigence de planification et de respect de celle-ci en tant qu'indicateur de l'efficacité scolaire, est largement observée dans la salle de classe. C'est cette dernière orientation qui concentre l'attention plus que tout sur l'usage du temps, ce qui fait finalement que les enseignants développent peu de réflexivité autour de ce comportement de leur propre profession.

mouvements du reggaeton) et tout ça, ils dansent juste. Comme ça tu vois, mais c'est ça, comme la convivialité, genre les Chiliens sont très intimidés ». (Élève, garçon, focus group, établissement catholique traditionnel)

« Moi j'ai une amie qui a deux ans de moins que moi, mais on a un très bon feeling et elle m'a demandé si je voulais l'accompagner à Glow qui était à ce moment-là une fête pour les sixièmes, cinquièmes... jusqu'aux troisièmes et j'ai dit : je t'accompagne, c'est bon, et on y allées. Avant on dansait comme ça (elle fait une petite représentation de la manière dont on dansait avant) et il y avait des frottements oui, maintenant c'était les filles appuyées contre le mur comme ça (elle refait une représentation pour montrer la différence entre avant et maintenant) et les mecs se frottaient contre elles par derrière et moi [j'étais] comme ça (visage étonné). Tu vois de mon temps ce n'était pas autant comme ça, enfin je me souviens que je dansais et à aucun moment on s'est frotté contre moi de cette manière, je sais pas si c'était moi ou je sais pas quoi. Mais j'ai eu assez peut, parce que tout le mur était occupé, des filles petites collées au mur, qui montraient leur cul pour que [les garçons] se frottent. Maintenant tout commence plus tôt, c'est facile d'obtenir de l'alcool, d'obtenir des drogues, de faire du sexe. [C'est] comme si tout était à portée de main, alors ils en profitent, j'ai vu des filles de douze ans boire ou des garçons de douze ans qui avaient perdu leur virginité et toi à dix-huit ans ici [encore] entière. Ce sont des choses qui arrivent ». (Élève, fille, focus group, établissement catholique traditionnel)

Dans le premier cas, on retrouve clairement la rhétorique de l'« ailleurs libéral » dont nous parlions dans le chapitre précédent, situant cette fois les amis argentins comme des personnes plus libérales que les Chiliens. Au-delà de la comparaison, il est intéressant de voir ici comment est décrite la manière dont les autres adolescents montrent leur sexualité : on peut parler de la masturbation féminine et la pratiquer, on peut expérimenter homoérotiquement entre garçons, sans que cela ne soit interprété comme un débordement corporel, mais comme la conséquence du fait d'habiter un autre espace social. Dans le second cas, la question de l'excès associé à la consommation d'alcool et à la manière de danser sans inhibition – ce qui, comme nous l'avons vu, retient l'attention de la communauté scolaire – est nuancée par l'appréciation que l'élève réalise de son propre comportement sexuel, inscrit dans une pratique corporelle comme la danse. Si la rhétorique du débordement que nous avons observée précédemment se reproduit, ici la

comparaison est en réalité plus proche en termes d'âge (c'est une adolescente qui parle d'adolescents). Il est intéressant de constater alors que la manière de danser est lue aussi comme un signe de précocité sexuelle, de perte de virginité, mais aussi comme la marque d'un comportement dont le signifié change dans le contexte de la fête¹. Bien que l'élève ne le mentionne pas, j'ai eu l'opportunité de vérifier que beaucoup de la musique écoutée dans ces fêtes est la même que celle consommée lors d'autres activités extra-scolaires de l'école (célébrations, championnats). Observer une sexualité visible, pas excessivement contrôlée, mais sans non plus déborder, ouvre une perspective nouvelle pour observer sa propre sexualité et la manière dont se forment les goûts propres et les représentations de celle-ci.

On constate un phénomène similaire avec l'anecdote suivante, qui montre la conséquence que produit l'accumulation distincte de capital du fait d'avoir le contrôle sur la visibilité de sa sexualité, cette fois dans la rencontre avec une identité sexuelle différente dans le cadre d'une activité de bénévolat social :

« [Les élèves] il faut les modeler et les situer dans la relation avec les autres, par exemple, surtout avec Gente de la Calle (elle se réfère à une activité de bénévolat social hebdomadaire auprès de SDF) [où] il y a beaucoup de travestis et dans le fond c'est comment rendre la personne digne, parce que ces gamines sont bien... elles sont très filles, très petites femmes, très féminines, alors [les travestis] commencent à leur dire "bon, moi si j'avais un podium je marcherais comme ça", alors la fille leur dit "ok, et comment tu fais toi ?", et le travesti commence à exacerber son truc et elles deviennent super genre... et elles rigolent beaucoup de lui, alors je leur dis "attention ce n'est pas la manière de traiter les personnes parce que dans le fond tu ne respectes pas une situation, tu crois qu'ils s'amuse bien mais c'est à la limite du manque de respect pour sa condition gay", donc comme ça des

¹ Nous pouvons ici reprendre à notre compte l'affirmation de Lepoutre (1999) qui analyse les mécanismes de socialisation du genre réalisés à travers des jeux comme le strip poker, action ou vérité, ou le jeu de la bouteille, soit des formes d'expérimentation de son propre corps sexué pour l'individu qui s'étendent aussi à la danse : « ces danses, dont le slow, particulièrement prisé chez les pré-adolescents et adolescents de seize ans, constituent non seulement les prémices conventionnelles de la drague ou du flirt, mais permettent également une rencontre et un contact des corps socialement construits et par conséquent une initiation progressive à la relation entre sexes différents » (*Op. cit.* p. 182). Nous pensons au rôle que joue pour ces effets le reggaeton au sein des établissements analysés et aux autres danses que nous avons décrites dans ce chapitre (« la danse du Verbo Divino »).

fois il faut les remettre sur les rails ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Bien qu'il semblerait que cette citation parle du traitement de l'homosexualité, elle ne se limite pas à cela (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre V). De notre point de vue, ce texte est intéressant parce qu'il synthétise divers contenus que nous avons vus jusqu'ici. Pour le dire autrement, ici deux corps sexualisés entrent en conflit, l'un adulte, exacerbé, mais « incohérent », et l'autre adolescent, mais « cohérent ». Cela semble paradoxal, mais est lié à l'autorité acquise dans cette interaction par les adolescentes du fait d'être femmes – et non pas travestis – et à la fois féminines, montrant ainsi cette cohérence qui produit un capital. Cela tient aussi au type de féminité qu'elles incarnent et qu'elles sont en conditions de doser ou administrer, en opposition aux travestis dont les mouvements ou l'apparence sont interprétés comme excessifs.

« Dans la conversation avec les parents, je leur demande : “ Il y a un sujet qui vous préoccupe actuellement ? ”. Pour tous c'est la question de l'orientation et pas du petit ami (pololo) ou de l'affectif ni rien. Un m'en a parlé mais avec la préoccupation d'une gamine qui n'avait pas de petit ami, qui ne sortait jamais avec personne, qui était très concentrée sur les études, mais c'était une gamine, c'était une gamine dont je ne te dirais pas qu'elle a des problèmes, sûrement elle le fera plus tard parce que c'est une gamine très entière, de fait extravertie, sportive je ne crois pas... je crois que les choses sont liées à sa taille parce qu'elle est très grande et donc peut-être qu'elle n'a pas trouvé par ici mais ce n'est pas une gamine dont je pourrais te dire regarde moi aussi je m'inquièterais, mais non ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Cette dernière citation résume peut-être la manière dont fonctionne dans le quotidien de l'école l'attribution d'une sexualité saine à partir de la synthèse de diverses caractéristiques inscrites dans le corps et la manière dont la sexualité est visibilisée dans une insinuation permanente : ne pas avoir de problèmes comportementaux, être extravertie, être sportive, ne pas présenter de problèmes scolaires, tout ceci générant une suspicion face au fait que l'élève n'ait aucune relation de *pololeo*¹, signe d'une complète

¹ Au Chili, *pololo* et *polola* sont les termes familiers qui équivalent à *petit ami* et *petite amie* en français, et à partir desquels est construit le substantif *pololeo*, le fait de sortir avec quelqu'un.

normalité pour un âge déterminé. Comme nous l'affirmons, la centralité du fait d'apparaître comme une personne sexuée, sans que la sexualité ne perde le contrôle sur le corps, se confirme, sans que l'école n'en soit pleinement consciente. À la lumière de ce que nous venons de voir, il serait ridicule de supposer que les discours sur le corps n'ont aucun impact sur la conception individuelle de la sexualité, et avec elle de l'intimité et l'affectivité qui l'accompagnent. Nous reviendrons sur ces deux questions dans les chapitres qui suivent.

Nous achèverons cette analyse en signalant juste que dans les écoles catholiques que nous avons observées, nous ne pouvons pas nous référer au corps seulement à partir d'un discours unique. Certains discours peuvent présenter un degré de formalité plus important (la pureté, la sexualité saine) par rapport à d'autres dont les effets normatifs passent inaperçus (le sport, l'éducation physique du corps, l'uniformité de l'apparence). Tous ces discours se conjuguent de différentes manières dans l'espace scolaire. Si pour la perspective foucauldienne le corps fait l'objet d'un projet historique disciplinaire, cela ne saurait être du fait d'un discours unique. En outre, si nous déplaçons notre attention sur la manière dont les individus sont positionnés par rapport à ces différentes normes, nous verrons que le plus important est l'agencement individuel exprimé dans la gestion de l'insinuation de la sexualité, lequel se produit dans des coordonnées sociales spécifiques que l'école semble parfois ne pas reconnaître.

Au-delà des formes traditionnelle de régulation du corps sexualisé – celles qui garantissent la différenciation sexuelles et préviennent tout débordement –, la question qui se pose est celle de savoir comment, dans un contexte où ceux qui veulent apparaître conservateurs sont peu nombreux, cette diversité de discours crée un espace complexe dans lequel l'individu se déplace et où sont générés des mécanismes de distinction qui passent inaperçus. Il ne s'agit pas seulement de l'expression de signes déterminés qui montrent un corps ajusté au moule de la jeunesse, la beauté et la santé qui semblerait être la garantie d'une bonne sexualité, mais plutôt des signes qui révèlent la gestion

adéquate de ses propres désirs. En d'autres termes, la régulation corporelle paraît viser la distinction entre ceux qui sont en possession de leur sexualité et ceux qui ne le sont pas, l'individu intégrant d'une certaine manière le regard des autres – exprimé dans les règles d'un espace social – à sa propre compréhension de la sexualité.

Le repli sur soi de l'école en matière de sexualité s'exprime d'une certaine manière dans cette ignorance de ce jeu de regards, car dans le cas particulier de notre étude, tout ceci se déroule dans une tension cognitive entre le message éducatif de l'Église (avec ses contenus plus ou moins précis) et l'idéal contemporain de l'agencement personnel et cohérent de la sexualité. Se pose alors la question de la manière dont cette tension pourrait être résolue : si cela peut être en récupérant la notion de liberté et responsabilité individuelle dans la confection d'une nouvelle morale sexuelle, ou bien en considérant le discours catholique de don comme une orientation de plus parmi d'autres dans l'idéologie moderne.

Quoi qu'il en soit, ceci requiert sans doute que nous examinions les effets de tout ceci sur l'intimité des individus. Les processus d'individuation et la rhétorique de la gestion personnelle que nous avons vus jusqu'ici s'ouvrent à de nouveaux champs de l'individuation sexuelle. La tension normative, ignorée par une institution repliée sur elle-même, trouvera de nouvelles formes d'expression dans un autre groupe de discours qui organisent l'éducation sexuelle scolaire.

Deuxième partie
Une inspection de l'intimité

Chapitre III : La délimitation du privé

S'il était possible d'utiliser une phrase simple pour décrire notre terrain de recherche, nous pourrions dire que l'éducation sexuelle catholique dans les établissements scolaires d'élite s'efforce de lier activité sexuelle et le travail sur l'intimité. Cette dernière opère comme une sorte de garantie permettant d'éviter que le sexe succombe à la tentation de l'hédonisme que promeut la culture actuelle. Sexe et intimité – celle-ci étant comprise comme l'attention aux sentiments – constituent une dyade privilégiée, celle qui d'une certaine manière discrimine la bonne sexualité et la mauvaise.

Même si nous avancerons plus loin dans l'analyse d'autres éléments implicites dans cette affirmation, nous souhaitons dans ce chapitre nous arrêter particulièrement sur un élément qui n'a pas été mentionné jusqu'alors : la vie privée, qui fonctionne comme une espèce de limite « géographique » permettant la construction individuelle de l'intimité. Des auteurs comme Marcuse (1968) ou Sennett (1978), dans une perspective plutôt matérialiste, tendent à souligner la diminution progressive des espaces pour l'intimité, que ce soit du fait de la banalisation du transcendant, de la transparence croissante de l'architecture fonctionnelle et la gestion de la libido qui en résulte, ou de la prépondérance dans l'espace public du psychologique au détriment du politique. Le résultat de ceci est une critique de l'exposition qui en découle de ce qui demeurait autrefois dans l'espace du privé : dans le processus, soutiennent ces deux auteurs, l'individu a perdu une partie de sa liberté et sa pluridimensionnalité.

Bien que ce point de vue soit lucide dans sa description des changements structurels qui organisent la vie privée moderne – spécialement dans les sociétés organisées en un régime capitaliste –, nous reprendrons pour les effets de notre réflexion un autre point de vue : les possibilités d'agencement individuel que les conditions actuelles proposent. Giddens (2004) affirme que l'intimité, et pas seulement l'identité, constitue un projet réflexif, et c'est pourquoi l'individu a la capacité d'agir stratégiquement lorsqu'il définit ce qui est privé et ce qui ne l'est pas. Dans le chapitre précédent, nous avons conclu que le corps ne pouvait pas être compris à partir d'un discours unique et qu'au-delà des aspects purement formels, l'important était la capacité des individus à montrer leur

capacité pour la gestion de la sexualité, ce que l'école tendrait à ignorer. Dans ce chapitre-ci, nous poursuivrons dans cette lignée, car nous soutenons qu'un phénomène semblable s'applique à la vie privée. Nous essaierons donc d'analyser le travail de positionnement personnel que réalise dans ce sens le sujet ; ceci, dans le cadre des coordonnées qu'offre l'espace sociale que nous examinons (qui commence précisément par la compréhension et la définition personnelle de ce qui est privé et ce qui ne l'est pas). Le contenu de l'intime peut uniquement être compris lorsqu'on analyse la manière dont est tracée la frontière entre ce que l'on révèle et ce que l'on garde pour soi.

Nous disons ceci parce que pour définir ce qui est privé et analyser ce qui survient à l'intérieur des individus, il faudrait délimiter clairement une frontière dedans/dehors, ce qui constitue une question problématique car celle-ci n'est pas une ligne fixe et l'intérieur et l'extérieur ne sont pas des dimensions déconnectées entre elles. Ainsi, le privé n'est pas seulement un élément physique ou topographique, mais une catégorie qui exige une certaine attention, car elle joue un rôle clé dans le positionnement individuel. La limite n'est jamais la même pour tous les individus, la manière de la définir ou d'essayer de la transgresser non plus. L'expérience ce qui est privé peut changer tout au long de la vie, en fonction des rôles joués, selon les modes disponibles pour se présenter dans l'espace public, ce que l'école ne reconnaît pas toujours nécessairement.

Dans son analyse de l'interaction et la présentation de soi, Erving Goffman (2009) définit le concept d'*espace régional*, pour se référer à un espace social où des actions déterminées sont réalisées dans un champ de signifiés spécifiques à cette région. Pour l'auteur, de la même manière que dans un théâtre, les actions visibles dans un espace sont en relation avec des actions invisibles qui ont lieu dans une espèce de coulisse, où est défini le scénario et par conséquent ce que les acteurs peuvent faire. Cette analogie théâtrale nous aide partiellement à comprendre le cas de l'école, où ce qui est formel, observable, cohabite avec des situations opaques dans lesquelles se construit aussi ce programme (les réunions d'équipe qui achètent des programmes, les échanges informels entre professeurs, les conversations avec les parents d'élèves, etc.) et qui génèrent des signifiés qui délimitent le cours de l'action visible pour les élèves. Mais cette métaphore peut à la fois nous permettre de comprendre ce qui se passe avec les acteurs, cette fois avec la limite qu'ils peuvent tracer entre ce qu'ils présentent sur cette scène et ce qu'ils gardent en réserve pour construire leur rôle. Cela nous aide à la fois à illustrer la notion

de repli sur soi que nous avons soutenue jusqu'ici, à travers l'analogie avec l'immeuble où se situe toute l'action, la relation topologique entre amphithéâtre, scène et coulisses. Puis, si ce que l'on montre, ce que l'on voit au théâtre correspond souvent à une mémoire émotionnelle, dans le cas de l'éducation sexuelle nous nous permettons d'avancer que cela est aussi lié à une question discursive : ce que l'on peut dire et ce que l'on ne peut pas, ce que l'on peut montrer et ce qu'il faut occulter, ce qui est exprimé bien que ce ne soit pas dit. Dans une école « repliée sur elle-même », la construction spécifique de ces règles tend à être ignorée.

L'école aura ses propres règles par rapport auxquelles l'acteur individu peut opérer, improviser, mais aussi se trouver limité. Dans les pages suivantes, nous aborderons cette question en nous concentrant sur deux axes principaux : nous verrons tout d'abord ce que nous pourrions appeler le contexte normatif de la vie privée – ce que dit le magistère de l'Église, la question du privé occulte derrière l'approche éthique de la sexualité et la variation des normes autour du privé qu'imposent les changements matériels –, pour ensuite aborder les différentes formes sous lesquelles cette vie privée entre en tension au sein de l'école – à travers la porosité du foyer, l'aspect public de la transgression et la difficulté de parler de sexe d'eux-mêmes qui s'impose aux éducateurs –, en mettant l'emphase dans tous les cas sur l'importance de comprendre que ce qui est privé est aussi le fruit d'un exercice de positionnement individuel.

Ainsi, ce chapitre est peut-être celui qui se concentre le plus sur l'expérience des individus par rapport au quotidien de l'institution, car sont condensées dans la gestion de leur vie privée de nombreuses logiques présentes dans l'espace social scolaire et face auxquelles l'institution ne peut pas toujours intervenir comme elle se le propose. La vie privée, comme d'autres éléments de cette recherche, n'est pas non plus un élément neutre de l'éducation sexuelle.

3.1 Le contexte normatif de la vie privée

3.1.1 Le discours catholique sur la pudeur et le caractère privé de la sexualité

Le privé est un concept fondamental pour comprendre la vision catholique de la sexualité. On le comprend lorsque l'on analyse le rôle de premier plan qu'acquiert dans le discours conservateur la notion de pudeur, attitude personnelle qui est la conséquence « naturelle » du respect de la pureté que nous avons vu dans le chapitre précédent. En termes simples, la pudeur est définie comme « la défense spontanée de la personne qui refuse d'être vue et traitée comme un objet de plaisir au lieu d'être respectée et aimée pour elle-même » (Ibáñez Langlois, 2006, pp. 126-127).

Si le refus d'être traité comme un objet évoque une reconnaissance de la subjectivité individuelle qui gouverne les usages du corps, nous nous concentrerons ici sur la conception de la pudeur en tant que défense, en tant que barrière qui régule ce qui reste visible ou caché au regard extérieur. Autrement dit, nous comprendrons la pudeur comme la disposition à marquer une limite entre un dehors visible et un dedans invisible pour l'autre. La pudeur est la garantie d'une intériorité, où le privé est précisément ce qui est régulé dans son exposition et qui en tant que tel rend compte de la capacité de la personne à se réserver pour le « don de soi ». La pudeur concerne les sentiments, mais surtout le traitement du corps. Pour cette raison, l'église catholique signale que « [l]a pureté demande la pudeur. Celle-ci est une partie intégrante de la tempérance. La pudeur préserve l'intimité de la personne. Elle désigne le refus de dévoiler ce qui doit rester caché. Elle est ordonnée à la chasteté dont elle atteste la délicatesse. Elle guide les regards et les gestes conformes à la dignité des personnes et de leur union » (Catéchisme de l'Église catholique, § 2521).

La pudeur fonctionne comme un régulateur quotidien de la sexualité et de la vie privée. En examinant le catéchisme, nous trouvons les affirmations suivantes :

La pudeur protège le mystère des personnes et de leur amour. Elle invite à la patience et à la modération dans la relation amoureuse ; elle demande que soient remplies les conditions du don et de l'engagement définitif de l'homme et de la femme entre eux. La pureté est modestie. Elle inspire le choix du vêtement. Elle

maintient le silence ou le réserve là où transparaît le risque d'une curiosité malsaine. Elle se fait discrétion. (§2522)

Il existe une pudeur des sentiments aussi bien que du corps. Elle proteste, par exemple, contre les explorations « voyeuristes » du corps humain dans certaines publicités, ou contre la sollicitation de certains médias à aller trop loin dans la révélation de confidences intimes. La pudeur inspire une manière de vivre qui permet de résister aux sollicitations de la mode et à la pression des idéologies dominantes. (§ 2523)

Les formes revêtues par la pudeur varient d'une culture à l'autre. Partout, cependant, elle reste le pressentiment d'une dignité spirituelle propre à l'homme. Elle naît par l'éveil de la conscience du sujet. Enseigner la pudeur à des enfants et des adolescents c'est éveiller au respect de la personne humaine. (§2524)

Nous remarquons trois éléments dans les points précédents pour comprendre le fonctionnement de la pudeur : le premier élément, qui traite d'une « gestion de soi-même », implique également les relations de l'individu, car il exige d'être conscient du regard qu'un autre porte sur l'un (c'est la seule manière d'expliquer pourquoi il faudrait prêter attention aux vêtements, dans la régulation de toute curiosité malsaine). En second lieu, ce travail individuel est validé de nouveau en opposition à ce que seraient les valeurs dominantes de la culture occidentale (pour le moins), comme on peut le déduire de cette distance prise avec la publicité et les modes. Ceci est particulièrement intéressant dans la mesure où le troisième élément – remarquable au point 2524 – souligne cependant le caractère *naturel* de la pudeur : « la défense spontanée de la personne » apparaîtrait avec la conscience humaine de soi-même, en opposition à la variabilité des cultures. L'individu dans ce cas serait responsable de suivre ce qui est inscrit en lui-même avant même sa conscience individuelle.

Néanmoins, il n'est pas difficile de saisir ce que le discours ecclésial laisse de côté dans cette dernière hypothèse. Les derniers points montrent d'une certaine manière une posture contradictoire de l'Église concernant la variabilité culturelle de la pudeur. Dans *Los Usos Sociales del Cuerpo* (1975), Luc Boltanski signale que tout geste de réserve avec son propre corps s'inscrit dans des règles spécifiques que fixe chaque groupe social pour cet effet – les actes de décence, les codes de bonnes manières –, ce que l'auteur explique par le concept de « culture somatique ». Définie comme « un système de

normes qui déterminent les comportements physiques des sujets sociaux (...) [qui] sont le résultat des conditions objectives que ces normes retraduisent dans l'ordre culturel, c'est-à-dire, dans la manière dont il faut agir, et dépendent, plus exactement, du degré auquel les individus obtiennent leurs moyens matériels d'existence » (*Op. cit.* p. 20), la culture somatique permet de comprendre pourquoi d'un comportement pudique devrait être analysée non seulement selon la fonction qu'il joue, mais aussi d'après le signifié que lui octroie le groupe qui est analysé¹. Il nous faut pourtant ajouter que la pudeur ne naît pas uniquement en lien avec la sexualité : dans son travail sur le processus de civilisation, Norbert Elias (2011) rend compte de manière détaillée de la « privatisation » de certains comportements personnels, dans la mesure où des fonctions corporelles déterminées (défécation, sommeil, hygiène) commencent à être reléguées à l'espace privé, définissant une conception sociale de la pudeur totalement novatrice pour l'Occident. Dans le cas particulier du sexe, nous dit Elias, ceci s'exprime dans la redéfinition de la morale autour de la présentation explicite de la sexualité et la régulation de l'instinct sexuel pour construire autour de celui-ci « un mur de mystère » (*Op. cit.* p.399). Le résultat de tous ces processus est – au moins en Occident – la redéfinition de ce que l'on entend par parties intimes du corps² et ce que l'on considère adéquat en termes des lieux et moments pour avoir une activité sexuelle.

¹ Pensons simplement à l'effet exotique que produit pour le regard occidental l'exhibition des seins féminins dans les tribus amazoniennes ou africaines en comparaison au sens transgressif assigné au *topless* sur la Côte d'Azur (Kaufmann, 2011) et nous comprendrons comment est fixée socialement la valeur du privé en lien avec le corps. On peut aussi analyser de la même manière l'usage du maquillage et l'interprétation de l'érotisation du corps qui en résulte selon la classe sociale du sujet (Boltanski, 1975), et voir ainsi comment la décence est une chose qui varie largement au sein d'une même société.

² Il est intéressant de comprendre ceci à la lumière de l'installation de protocoles de prévention de l'abus sexuel dans les établissements scolaires, qui apparaît fortement à partir de l'année 2010. Ces protocoles offrent une délimitation claire de ce qui doit rester visible et, du surcroît, ce qui doit être maintenu dans l'invisibilité. Ainsi, si tous les espaces de l'école, sauf les toilettes, doivent compter avec un certain mécanisme qui empêche que ce qui se passe à l'intérieur soit invisible aux autres (cloisons transparentes, portes vitrées, fenêtres sans rideaux, etc.), les parties intimes du corps – parties génitales, poitrine, anus – doivent rester invisibles. En cas d'accidents, de coups, ou de salissure des sous-vêtements (ce qui peut survenir chez les élèves les plus petits), les protocoles imposent que ce soit les parents qui viennent résoudre la situation ou par défaut que soient présents deux adultes de l'établissement. On évite ainsi qu'un adulte seul ait accès à ces parties du corps d'un mineur. Vinka Jackson, psychologue spécialiste des questions d'abus sexuel sur mineurs et conseillère de divers établissements scolaires en la matière, déclarait ainsi sur la question dans un entretien concédé le 31 octobre 2015 au journal *La Tercera* : « **Comment as-tu fait avec tes filles ? J'ai mis l'accent sur le respect mutuel, le caractère privé de la salle de bain, des chambres, du lit des grands et celui des petits, sur le fait que le baiser sur la bouche était pour les couples et pas avec les enfants, et s'il fallait se laver avec elles, je le faisais avec un maillot de bain, un, du fait des grandes différences entre les corps adultes et infantiles, mais surtout pour insister sur le concept de « parties intimes », celles que couvre ce vêtement ou les sous-vêtements, et ça c'est très important dans les protocoles de prévention. Est-ce que cela n'amène pas à avoir une relation peu naturelle avec le corps ? Cela dépend du poids que l'on lui octroie ou de ce que l'on comprend par « naturel ». Si tu parles du corps avec respect, avec merveille, si tu leur fais des câlins et tu les traites bien, si tu te sens bien dans ta peau, c'est beaucoup plus marquant que se trimballer nus ou pas ou**

Document 10 : Une parenthèse historique : « *Se doucher sans pécher* » par Carla Cordua

Les élèves internes dans les établissements scolaires de religieuses racontent souvent que, quand elles étaient à l'école et sur instruction de leurs supérieures, elles devaient se doucher vêtues de grandes chemises qui les couvraient de la tête aux pieds. Certaines se souviennent encore, souriantes, de cette règle, et interrogées aujourd'hui sur le sens d'une telle institution, elles répondent qu'il s'agissait de se doucher sans pécher. La première chose que pense aujourd'hui celui qui entend cette remémoration est : mais habillé, pourquoi se doucher ? La chemise semble un obstacle en termes de douche, de sorte qu'il paraît contreproductif de le faire en étant habillé et plus l'on est habillé, plus c'est contreproductif.

Bien entendu cette considération ne tient pas compte de la question du péché. Non pas qu'il soit clair que l'on estime la nudité comme répréhensible, mais dans le cas cité il ne s'agissait pas de la nudité en tant que telle mais de celle qui, en principe, était liée à la douche. Il faut considérer la question un peu plus en détails pour en voir l'intérêt. Comme se doucher a toujours été une activité solitaire, et également dans le cas de ces filles soumises au règlement en question, en quoi résidait leur opportunité de pécher ? Certainement pas dans le spectacle provoquant du corps féminin pour un témoin. Peut-être dans le fait que la baigneuse se voie nue ? Mais pour regarder sa nudité propre il y avait aussi de nombreuses occasions en dehors de la salle de bain, au lever et au coucher, en changeant de vêtements et même en enlevant les uniformes et revêtant la chemise de la douche. Les occasions de se voir nue s'avèrent tout aussi impossibles d'éviter que de régler.

La nudité mouillée possède-t-elle une propriété érogène particulière, déjà connue et évaluée par les religieuses ? Certaines femmes qui ont été soumises à l'interdiction de se doucher nues soutiennent aujourd'hui que la fonction des chemises n'était pas d'occulter la nudité propre, chose absurde, mais bien d'éviter que les filles touchent leur propre corps. Avec les mains ? Probablement, mais, peut-être, pas seulement avec celles-ci. Le bras humide qui caresse le téton du sein, par exemple, bien qu'il le fasse accidentellement, que ne peut-il suggérer, réveiller, déchaîner, révéler, induire, étant donnée la susceptibilité au péché, au mal, d'une jeune fille même innocente ?

Diderot publie en 1776 à propos du voyage du naturaliste Bougainville à Tahiti, un supplément au rapport du voyage portant le sous-titre « De l'inconvénient d'attacher des idées morales à certaines actions physiques qui n'en comportent pas ». Il soutient que les sociétés civilisées établissent de telles connexions inappropriées entre l'acte sexuel, par exemple, et les concepts de fidélité, chasteté, pureté et autres notions morales. Parlant de Tahiti, il a soutenu que « [1]a

embrasser tout le monde ou pas ». Cet extrait révèle sans aucun doute comment, au-delà de la pudeur, le caractère privé de parties déterminées du corps est régulé par les interactions sociales auxquelles est confronté un individu. Il soulève de plus un autre aspect que nous verrons plus loin, la question des conditions matérielles qui organisent le privé en matière de sexualité.

religion n'y ferait que détruire la tranquillité que [les Otâitiens] possédaient grâce à l'ignorance ; les lois ne parviendraient qu'à leur faire connaître les offenses desquelles ils n'ont aucune notion ». Rejetant l'association entre le sexuel et le vicieux, il dit : « Enfonce-toi, si tu veux, dans la forêt obscure avec la compagne perverse de tes plaisirs ; mais accorde aux bons et simple Otâitiens de se reproduire sans honte, à la face du ciel et au grand jour ».

Jusqu'où la religion populaire a-t-elle besoin d'élever des coupables pour ensuite les soulager à travers le pardon de leurs fautes inculquées ? Pourrait-on voir subsister un médicament qui empoisonnerait d'abord à moitié les personnes saines pour ensuite leur rendre la santé, un professeur de natation dont les premières leçons consisteraient à enseigner à se noyer à moitié pour ensuite procéder à initier à l'art de la natation ?

Carla Cordua, *Partes sin Todo*, 2005, pp. 133-135.

Nous avons choisi cet extrait d'une compilation d'essais appelée « Tu cuerpo, tu límite » car pour nous il montre bien la préoccupation conservatrice pour le privé qui d'une certaine manière « déguise », recouvre le souci de maintenir sous contrôle le désir, le centre d'attention réel du discours sur la pudeur. Cordua cite Diderot précisément pour réfléchir à l'inconvenance de juger la relation individu-corps en dehors des signifiés que chaque groupe assigne à chaque comportement et au passage pour interroger les intentions institutionnelles de l'Église en matière de domination de la conscience. Bien que les preuves que nous ayons recueillies ne nous permettent pas de vérifier cette dernière hypothèse, la variabilité de la définition du péché qui apparaît lorsque l'on prend ses distances avec la norme nous semble intéressante : aujourd'hui nous nous amusons de l'absurdité d'une règle que personne – d'après ce que l'on devine dans le texte – n'a remise en question ou enfreinte à son époque.

En ignorant la variabilité sociale de la pudeur, le discours du magistère rend occulte d'une certaine manière des structures sociales présentes dans toute interaction sociale et qui dans un sens peuvent produire des asymétries dans la gestion personnelle de cette valeur. Rappelons que pour le discours conservateur, la pudeur serait une chose singulière, mais elle est toujours comprise au sein d'une relation qui fait fortement référence à un autre¹. L'interdépendance de l'individu à ce regard externe (Singly, 2010) explique ce souci de la « gestion » adéquate de ce qui est présenté aux yeux de l'autre.

¹ Martelano (*Problemas actuales de la moral*, 1980 pp. 557-558, cité par Mifsud 2002, p.225) signale par exemple que la pudeur naît « à cause de l'égoïsme, du narcissisme, qui apparaît lorsque l'homme désobéit à Dieu et acquiert de la honte l'un pour l'autre ». Cette citation renforce l'idée que cette protection de soi-même n'est pas problématique en soi, de même que la sexualité et la génitalité qu'ont cachées le premier homme et la première femme après avoir croqué le fruit défendu. C'est la désobéissance au plan de Dieu dans lequel le désir est ordonné et ne requiert donc pas de défenses qui est problématique.

Strictement parlant, pour l'individu, aucune partie de son corps ou sa conscience ne resterait cachée¹. C'est pourquoi – en reprenant la composante sociale –, il apparaît évident que la défense du « soi-même privé » suppose un autre qui d'une certaine manière désire traverser cette barrière du privé et dont la manière de le faire est aussi déterminée par ce qui est culturellement permis à un individu ou un autre. Le sexisme existant derrière le discours conservateur autour de la pudeur en est le meilleur exemple :

« Le grand malentendu entre les hommes et les femmes consiste en ce que celles-ci, en montrant trop, croient seulement attirer les hommes, alors qu'eux peuvent les regarder facilement avec un désir charnel concupiscent. C'est le pourquoi de l'emphase morale sur la pudeur *féminine* (ce qui ne diminue en rien la nécessité de la pudeur virile). Il est naturel et bon qu'une femme veuille avoir une bonne apparence et faire ressortir sa beauté ; il est naturel et bon qu'elle veuille plaire, et de la manière propre dont une femme plaît à un homme ; qu'elle veuille, en somme, tirer pour elle-même le meilleur parti possible en termes de beauté, d'élégance, de grâce, en prenant soin de ne pas tenter l'homme par le regard. (...) Puis la femme ne devrait pas projeter ingénument sa propre sensibilité sur celle de l'homme, ni ignorer cette différence, en croyant qu'en montrant trop (trop pour le regard masculin) elle ne fait que jouer à un jeu esthétique et sympathique, quand en réalité elle a déjà commencé à jouer avec le feu. Que prétend une femme apprêtée : être aimée ou être désirée, plaire ou éveiller le désir chez le mâle ? Parce que pour [obtenir] le second, il suffit de commencer à se dévoiler. De manière métaphorique et non exégétique, la parole du Seigneur pourrait être exprimée inversement : celle qui s'est fait désirer par un homme a déjà péché avec lui dans son cœur. Ceci n'arrive pas parce que l'homme est sale, mais seulement parce qu'il est homme et la femme doit le respecter dans sa différence. (...) [A]ujourd'hui nombreuses sont celles qui restent dans un état de candeur pseudo-innocente, d'innocence niaise, Dieu sait avec quel degré d'ignorance invincible ou de complicité maligne ; le fait est qu'elles excitent excessivement les hommes, et

¹ Cette idée coïncide avec la production de la subjectivité que décrit Foucault (2011) et l'émergence de la *culture de soi*. L'enseignement de la biologie et la psychologie dans le programme scolaire constitue une preuve de ce régime de production de vérité sur l'individu.

leur rendent difficile la vertu, au lieu d'être miséricordieuses dans l'usage de leur beauté ». (Ibáñez Langlois, 2006, pp. 127-128)

« Les mannequins et les artistes en général (sauf d'honorables exceptions) ont contribué à la destruction de la pudeur avec la propagande de sous-vêtements, avec des poses, des postures, des gestes, habituant les jeunes (victimes de la révolution) au manque de pudeur qui arrive aujourd'hui jusqu'à l'enfance. La corruption de la morale a trouvé dans la mode un instrument d'une énorme efficacité pour détruire les vertus. Il n'y a plus d'options, ou elles sont très réduites, pour choisir dans les magasins des sous-vêtements ou des maillots de bain décents, qui n'affectent pas les consciences des mères en les achetant. Parfois c'est le contraire et ce sont les filles qui sont affectées, parce que ce sont les mères qui les incitent à s'exposer pour être à la mode et bien sensuelles. Il est hautement antinaturel que ce soit les mères qui, entraînés par les impositions de la mode, « entraînent » leurs filles avec elles. Des t-shirts qui montrent les bretelles des soutiens-gorge, des pantalons avec la taille tellement basse qu'ils montrent intentionnellement les sous-vêtements (chez les deux sexes), des tissus transparents qui montrent plus qu'ils ne cachent inondent les magasins comme l'unique option pour s'habiller. Le nu et l'érotisme ont été amenés à tous les domaines, et même les femmes enceintes n'échappent pas à cette atmosphère de sensualité, elles qui ont toujours eu ce halo de mystère qui enveloppait l'intimité de leur état. Aujourd'hui nous les voyons dans la rue avec leurs ventres exposés impudiquement à l'air et les mannequins les plus connues posant même nues étant enceintes, même avec leurs autres enfants nus aussi... sur les lits... transmettant seulement des messages chargés de sensualité... Ce manque de souci de l'intimité dans tous les domaines, qui expose au public le corps et tout ce qui est destiné au mystère merveilleux de l'engendrement de la vie, est le thermomètre qui nous indique le niveau de maladie de notre société. (Marta Arrechea Harriet de Olivero, leçons 22 et 23 du cours *Las 54 virtudes atacadas*. Source : <http://es.catholic.net/op/articulos/742/cat/56/leccion-22-y-23-la-modestia-y-el-pudor.html>)

Ces deux citations montrent bien cette relation asymétrique entre la gestion de soi-même et le regard permanent de l'autre. Dans le premier cas, en appelant les femmes à considérer la manière dont fonctionne le désir masculin essentiellement visuel ; dans le

second, en invoquant l'inconvenance de l'exposition de la peau dénudée¹. La provocation, l'impudicité, ne sont pas liées au désir mais à l'incapacité de gérer de manière adéquate l'attractivité propre, tout ceci dans le cadre d'une norme imprécise concernant la présentation personnelle, particulièrement compliquée dans le cas des femmes : elles doivent être élégantes et gracieuses – par conséquent avoir une apparence cultivée ou au moins non négligée – mais à la fois ne pas dépasser la limite de l'audace et l'excès d'attention².

Rappelons que la pudeur est une gestion de la vie privée qui s'entend lorsque l'on incorpore le regard externe à cette sorte d'« intuition externe ». Mais nous voyons un second élément que ce discours tend à ignorer : le changement que peut connaître la subjectivité de l'individu tout au long de sa vie et des expériences sociales qu'il doit affronter :

« ... L'activité sexuelle, si tu la sors de l'intimité du couple et tu l'exhibes, elle apparaît très souvent comme des comportements objectivement super grotesques. Tout a un sens de langage amoureux et de couple dans l'intimité, c'est cette intimité, cette construction, qui te permet d'absorber la honte, de ne pas avoir honte... ou de ne pas être dégoûté... et qu'est-ce qui se passe maintenant : les gamins ont remplacé la construction de l'intimité par la consommation d'alcool, par la consommation de drogues et maintenant c'est l'alcool qui, plus que d'absorber la honte, fait tomber les barrières internes [et] fait que les enfants et les jeunes aient des comportements allant à l'encontre de leurs propres limites internes ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

¹ Nous ne pouvons pas laisser passer l'opportunité de souligner ici le fait que dans divers contextes la réflexion des sujets d'entretien ou d'auteurs sur l'activité sexuelle suppose la nudité comme un élément constituant du sexe, comme s'il ne pouvait avoir lieu à moitié habillé, comme si les vêtements de quelqu'un ne pouvaient pas être aussi générateurs de désir. Nous ne disons pas seulement cela en pensant à ce que les vêtements laissent découvert et l'injonction faite aux femmes de ne pas trop en montrer, mais aussi pour ce que les vêtements suggèrent, ce qu'ils disent de l'individu. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'apparence compte aussi dans la manière dont le corps est présenté et dont le désir est « canalisé ».

² Bien que la seconde citation consignée dans cette analyse soit peut-être « moins officielle » que la première car elle ne correspond pas à un ouvrage ou une publication du Vatican – elle provient d'un portail web hispanophone dépendant d'une organisation de laïcs catholiques sans identification institutionnelle claire –, nous l'avons choisie parce qu'elle nous permet d'apprécier clairement cette opposition aux mandats culturels qui incombent spécialement au sexe féminin, à qui le monde contemporain est présenté comme une source de corruption.

Il apparaît clairement que la question de la pudeur dépend de structures sociales plus complexes que la seule action individuelle. La pudeur peut être mesurée en raison de la protection de la vie privée individuelle et, pour la pensée conservatrice, par la possibilité d'exprimer alors ses sentiments de manière protégée. Nous reviendrons sur ce dernier point dans le chapitre suivant, mais nous nous permettons cependant de souligner ici le fait que, pour ce modèle, la gestion du privé est d'une certaine manière le point d'union entre la dimension corporelle et la dimension affective de la sexualité. D'une certaine manière, la pudeur est une alternative au discours traditionnel du péché et de la tentation, bien que l'on invite en permanence l'individu à soupçonner le désir de l'autre. Au-delà de ce discours, la récupération du projet moderne de la sexualité n'est plus tant déposée dans l'occultation du corps et du désir mais plutôt dans la manière dont l'on réagit face à celui-ci.

Il se peut que l'intime soit lié au privé dans la pensée du magistère, mais nous devons rappeler que la norme sociale de la cohérence s'articule aussi avec d'autres manières de comprendre la sexualité. Dans les sociétés occidentales, l'intime ne doit pas nécessairement être privé et face à cette norme le sujet a une certaine capacité d'agence. L'activité sexuelle et même la peau pourront continuer à être une chose privée, mais la manière de rendre compte de la vie privée ne peut plus restée défendue car tout acte parlerait de l'acteur. La manière de sauvegarder la vie privée révèle d'une certaine manière ce que l'individu pense du sexe et de manière paradoxale rend visible quelque chose qu'il veut maintenir privé.

3.1.2. La cohérence personnelle et la vie privée derrière l'approche éthique

Au milieu de l'année 2015, j'ai eu l'opportunité de réunir un *focus group* formé de douze élèves de classe de première d'un établissement des nouveaux mouvements catholiques. L'objectif principal de celui-ci était que les adolescents me racontent leurs expériences et opinions concernant l'éducation sexuelle fournie par leur école. La conversation en résultant a été très animée et a généré un dialogue participatif entre toutes les personnes présentes. Je dois signaler que j'ai été surpris par la fluidité avec laquelle s'est déroulé l'échange d'anecdotes et par la confiance – telle que je l'ai interprétée – dont faisaient ainsi montre les participants. Ceci s'est vérifié de plus lorsque, à la fin de la rencontre,

l'un des élèves a décidé de m'offrir son dossier de l'atelier d'éducation sexuelle de cette année-là « pour que je comprenne mieux tout ce dont nous avons parlé ». Je l'ai remercié de son geste et ai reçu un résumé d'une dizaine de brefs documents dans un classeur qui n'avait pas plus d'une vingtaine de pages et qui incluait aussi quelques notes personnelles que j'ai décidé de laisser de côté.

Puis, en examinant ce dossier j'allais me rendre compte que la particularité de tous les documents qu'il contenait était l'emphase mise sur la nécessité d'examiner et de comprendre l'éthique chrétienne concernant la sexualité humaine. Dans ce but, des guides de lecture avaient été élaborés par la direction de la pastorale de l'établissement et les élèves avaient reçu de plus des photocopies d'un chapitre d'un livre que je n'ai pas pu identifier, d'un texte sur la Bible et la sexualité avec des notes du moraliste espagnol Marciano Vidal et d'un document intitulé *¿Hasta cuándo y hasta dónde? Una reflexión ética sobre las relaciones sexuales durante el pololeo*¹ du prêtre jésuite maltais installé au Chili Tony Mifsud s.j. Mifsud est un auteur reconnu pour ses travaux sur l'éthique sexuelle et j'ai été relativement surpris de constater la présence des réflexions de ce Jésuite dans le matériel utilisé par un établissement d'ordre plutôt conservateur². Il s'agissait d'une preuve de plus que si l'on analyse les programmes de sexualité, il peut parfois y avoir un certain éclectisme dans les choix des contenus, sans nécessité de suivre un programme unique.

C'est précisément de ce fait que nous nous proposons maintenant d'analyser un aspect sur lequel cette variabilité de programmes tend à coïncider : la question de la « décision responsable » et la mise en relation du comportement sexuel avec une dimension éthique de la sexualité. Bien qu'avec certaines nuances, cette approche prend des

¹ Littéralement : « Jusqu'à quand et jusqu'où ? Une réflexion éthique sur les relations sexuelles avec son petit ami ». Au Chili, le terme *pololo/polola* (équivalent en français de petit ami/petite amie) donne lieu à un verbe et un substantif qui désigne l'activité correspondante : *pololear* et *pololeo* évoquent le fait d'être engagé dans une relation de connaissance mutuelle sans que ce comportement ne mène nécessairement à un engagement matrimonial ou à l'établissement d'une relation de couple, lesquels sont identifiés par Mifsud comme le *noviazgo* (fiançailles) même si dans le langage courant l'usage du terme *novio/novia* (fiancé/fiancée) est plus restreint. Nous pourrions dire en termes généraux que le *pololeo* change de nature lorsque commence une cohabitation, que celle-ci conduise à un mariage ou non. Voir texte en annexe.

² Rappelons que le comportement sexué peut aussi être analysé depuis un point de vue éthique, cohérent avec la thèse de la « formation du caractère » que recherchent les familles d'élite pour l'éducation de leurs enfants (Thumala, 2011). Dans ce sens, il n'est pas incohérent que les réflexions d'un prêtre membre d'une congrégation « libérale » soient utilisées pour éduquer les élèves d'un établissement d'un mouvement « conservateur ».

éléments de l'éthique personnaliste propre à la vision du magistère dans la mesure où elle met l'accent sur la manière dont l'individu prend des décisions¹. D'un point de vue éthique, on peut parler de sexualité sans partir de préceptes absolus ou universalistes mais plutôt se concentrant sur la personne et ses circonstances². Le principal consiste à comprendre la possibilité de discernement dont tout être humain doit disposer face à son histoire : « Face à tout acte, il y a un responsable »³. Puis, la régulation de la sexualité passe plutôt par le consentement personnel (qui ne réduit pas les actions de l'individu à des lois ou principes mais se fonde sur la liberté et la conscience de la personne) et par les mécanismes de décision pour arriver à celui-ci.

« Y compris au sein de l'Église catholique il y a diverses postures, certaines beaucoup plus conservatrices, radicales et d'autres beaucoup plus libérales ou

¹ Dans un article sur l'effectivité de son propre programme, Pilar Vigil et el. (2005), directrice du programme d'éducation sexuelle *TeenStar*, signale que ce programme : « se fonde essentiellement sur le fait de parvenir à ce que les jeunes connaissent et comprennent les messages que leur envoient leur corps en lien avec leur fertilité, tout en leur enseignant à se former et se valoriser en tant que personnes intègres, dignes de tout le respect qu'eux-mêmes, leurs pairs et la société complète leur doivent. Les concepts d'intimité, liberté et responsabilité sont développés. À la fois, les jeunes sont informés des différentes méthodes contraceptives et des manières de prévenir les maladies sexuellement transmissibles. L'information ne leur est jamais niée, on les éduque seulement pour qu'ils puissent la recevoir et l'utiliser de manière responsable. Les programmes d'éducation sexuelle tendant à retarder le début de l'activité sexuelle montrent qu'ils sont efficaces. D'après ces études, les programmes qui développent la valorisation par la personne, ainsi que la décision libre et informée, auraient un impact plus important sur les adolescents. Le programme *TeenStar* a démontré son efficacité pour retarder l'âge de l'initiation sexuelle et il a aussi montré des résultats positifs concernant la discontinuité de l'activité sexuelle et le nombre de raisons qu'ont les jeunes de maintenir une abstinence sexuelle ». Ce dernier élément retient notre attention, car il situe chez l'individu la responsabilité d'argumenter, et c'est pourquoi avoir un répertoire de raisons plus étendu serait meilleur. La rhétorique du péché, de la pureté est inexistante, mais ce programme est néanmoins centré sur la pratique de l'abstinence à partir de l'idée de « se respecter en tant que personnes » et « être en connaissance de soi-même » à tout moment.

² Ainsi, par exemple, le premier document du dossier que j'ai reçu mettait en contexte la morale catholique en citant : « de nombreux systèmes ont défini la morale de manière réductrice, la considérant comme un ensemble de normes, règles et préceptes. Même lorsqu'il existe une réalité normative de la morale, elle ne se réduit et ne se limite pas à ce cadre (...). Pour nous mettre en contexte il est nécessaire de comprendre d'abord que l'analyse que réalise la morale chrétienne part de principes et fondements rationnels qui suivent une posture transcendante. La morale chrétienne recouvre toutes les dimensions des actions humaines ayant ainsi quatre grands thèmes : morale fondamentale, morale sociale, morale de la vie [et] morale sexuelle. Ces grands thèmes sont régis par quatre principes fondamentaux concernant la morale : **elle n'est pas légaliste**, la finalité de l'éthique chrétienne n'est pas légaliste car elle ne réduit pas les actions humaines uniquement au respect de lois et principes ; **respect de la personne**, on doit par-dessus tout respecter le sujet depuis sa liberté, sa conscience et, en définitive, sa décision ; **elle valorise le contexte culturel** dans lequel se trouve le sujet qui réfléchit et agit, sans discriminer aucune réalité *a priori* et encore sans avoir de connaissances profondes et adéquates de celle-ci ; et **elle donne des raisons**, la morale requiert avant tout des arguments raisonnables, convaincants et de dialogue avec le monde non chrétien, sans velléité de supériorité ou dogmatisme prédéfini » (le gras est de l'auteur)/

³ Pour Mifsud (*Una reivindicación ética de la sexualidad*, 2002), il est important de passer en revue cet aspect car « il convient de dépasser une vision fonctionnaliste de la sexualité et de reconnaître une compréhension intégratrice de celle-ci en tant que dimension basique de l'existence de la personne comme membre d'une communauté. Le centre ou le discernement du discours éthique ne peut être autre que la personne communautaire ».

flexibles, donc le plus important ce n'est pas la réponse stricte de mon point de vue, mais la manière dont nous construisons et débattons de cette question avec un regard intégrateur, qu'est-ce qui est bon pour l'être humain, mais aussi qu'est-ce qui éthique ou moral, pas à partir de la morale de la castration, mais à partir de la morale qui cherche à approfondir les questions plus éthiques qui sont dans ces décisions. Donc plutôt que de dire ou non s'ils doivent avoir des relations sexuelles, bon, que signifie se trouver avec l'autre personne, ou s'il est moral ou non d'avoir du sexe oral... parce que c'est [une question] beaucoup plus présente parce que, entre guillemets, ils ne veulent pas cesser d'être vierges, et s'il y a une situation d'oppression ou d'agression ou de suprématie de l'homme sur la femme, bon, ça me paraît plus important de dire si ce type de choses est bon ou est mauvais ».
(Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« ... Par exemple pour nous c'est très clair et nous en avons discuté avec les professeurs principaux, [du fait] qu'ils posent beaucoup de questions sur le sexe oral, enfin... et beaucoup les filles... ça te laisse la sensation que les pratiques de sexe oral sont de plus en plus habituelles, parce qu'elles demandent beaucoup si elles sont vierges ou elles ne sont pas vierges en pratiquant le sexe oral, sur le risque de tomber enceintes en pratiquant le sexe oral, des MST en pratiquant le sexe oral. Alors pour nous ça a été évident. Et très lié à cette chose religieuse aussi, à la perte de virginité, alors finalement ce que nous leur disons, oui, mais ça n'est pas lié à ça parce que la virginité tient à d'autres choses, à des concepts plus abstraits, ça n'a rien à voir avec la question physique ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« ... Bon j'ai eu un seul séminaire de religion, mais je me souviens qu'il m'ont parlé d'éthique avec différents points de vue, la religion, les personnes, la société et blablabla, mais je crois aussi que l'expérience est aussi nécessaire, comme je sais pas... comme des cas, comme... par exemple parler comme ça d'un cas, par exemple genre en étant très ouverte comme : si tu t'exposes genre à cette situation avec quelqu'un, c'est possible qu'après je sais pas... qu'on te brise le cœur et que ça te fasse plus souffrir, raconter ces choses-là et le dire. C'est nécessaire que quelqu'un te dise ces choses-là, pas nécessairement pour dire : “non, n'ayez pas de relations sexuelles ni rien”, mais pour raconter l'expérience des gens. Parce que moi j'ai parlé avec beaucoup de gens et je crois que ça me sert plus de communiquer avec des gens qui ont 30 ans qui sont des gens plus vieux que moi et qui ont plus d'expérience, mais

c'est aussi jeune et ils sont passés par ce par quoi je suis en train de passer. Je crois que c'est nécessaire, donner l'expérience pas nécessairement comme ton père te disait "non si moi je me suis marié une fois et j'ai eu des relations sexuelles avec une personne parce que l'époque est comme ça" parce qu'ils ont 40 ans et ils ne savent pas. Alors, avec qui ? Je vais pas non plus parler avec mes camarades de la même classe parce qu'ils ne savent pas non plus, donc je devrais voir une instance comme... poser des questions à quelqu'un qui a genre 30 ans et qui peut d'expliquer ce qui s'est passé au lieu d'être à moitié perdu ». (Élève, fille, focus group, établissement scolaire catholique traditionnel)

L'insistance du discours sur la cohérence personnelle comme mesure de vertu et sur l'éthique personnelle comme argument pour l'organiser apparaît clairement, laquelle éthique permet de discerner la qualité morale de diverses situations. Il est plus pertinent de gérer ce cadre abstrait et de l'incorporer à son propre fonctionnement que de répéter de manière non réflexive les vieilles règles liées à la virginité et au sexe pré-matrimonial ou à la convenance ou non de positions sexuelles déterminées. Rappelons que, au moins dans les sociétés occidentales, la sexualité contemporaine tend à s'organiser en fonction d'une norme de cohérence personnelle qui est le résultat à la fois de l'introjection du projet réflexif du moi et de l'expérience de l'accouplement et la prise de distance par rapport aux normes que des institutions comme l'Église et l'État insistent pour transmettre (Bozon, 2009). Mais ce travail individuel et réflexif est d'une certaine manière co-construit dans la mesure où les règles de la cohérence s'apprennent aussi à travers les interactions successives et le regard de l'autre est incorporé dans le fonctionnement individuel (Singly, 2010). Être cohérent, dans ce sens, n'est pas seulement quelque chose dont on fait l'expérience exclusivement à l'intérieur car la capacité de démontrer que l'on est en possession de soi face aux autres est une chose qui – comme nous l'avons vu – fait aussi partir des discours qui organisent la sexualité.

Lorsque l'on prend ses distances avec la vision conservatrice de la sexualité et l'argument de la supériorité « naturelle » de l'esprit sur la chair, la gestion de soit acquiert une importance remarquable, car il ne s'agit pas d'une simple maîtrise par conviction mais d'un travail quotidien. Le défi consiste à ne pas séparer analytiquement corps et pensée, et à plutôt incorporer la relation entre les deux dans le comportement sexuel. Nous nous risquons à soutenir que le soupçon pesant sur le désir – propre à une

vision plus conservatrice – peut s'être déplacé vers la suspicion envers la manière dont l'on réagit face à celui-ci. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le corps n'est pas un ennemi à vaincre mais un « compagnon de route » où rien qui ne provienne ne corps ne peut être négatif *per se*, même lorsqu'il faut prendre par rapport à celui-ci une certaine distance réflexive. Dans ce sens, ce que l'éthique propose est un cadre pour prendre des décisions allant vers « un bien supérieur », à travers l'argumentation des comportements et, surtout, celle de la valorisation du consentement en tant que garantie de la liberté de l'acteur.

Geneviève Fraisse (2011, p. 19) signale que le consentement est un acte qui rend compte d'une formation particulière de l'acteur moderne, lequel est compris à partir de la pensée « du soi-même, avec soi-même ». L'épaisseur intérieure de l'individu face aux circonstances qui le meuvent en dehors de lui-même se vérifierait dans le consentement¹. Pour la philosophie, cette épaisseur se vérifie dans la réflexion, dans l'oscillation et dans l'engagement que génère chaque acte. Ici, pour l'auteure, la question de la transparence ou de l'opacité de l'acte importe peu, consentir est une relation de l'individu avec lui-même et un signe simultanément d'intériorité et d'extériorité. Cependant, d'un point de vue éthique, le consentement inclut aussi l'autre. C'est pourquoi, lorsque l'on incorpore l'intersubjectivité, la manière dont l'on comprend la vie privée individuelle associée à l'acte de consentir change. Si le discours de la pudeur est lié à ce qui reste occulte, dans le cas de l'éthique on s'intéresse à ce qui reste visible lorsque l'on agit.

Dans le cadre de la gestion de soi-même, l'individu devrait également comprendre sa sexualité comme le résultat d'une biographie individuelle qui apporte constamment des expériences différentes et singulières qui doivent être agencées dans la norme de la cohérence (Bozon, 2009). Puis, l'approche éthique de la sexualité cherche à assurer cette cohérence en faisant face, et non pas en tournant le dos, au monde contemporain

¹ Fraisse définit de cette manière le consentement : « Consentir, acte intime et singulier, désigne toujours un rapport entre des êtres. Cette définition souligne le mouvement vers une proposition extérieure à soi-même, proposition à laquelle le sujet adhère. Maintenant, tout être a une épaisseur intérieure qui complique l'impulsion de ce mouvement d'approbation, qui montre, avant tout, le consentement comme un accord avec soi-même (...). La délibération et la décision intérieures intéressent de par l'espace qu'elles donnent au sujet, cela est certain ; mais elles intéressent aussi, et surtout, parce qu'elles nous enseignent le consentement comme une expression distante de soi, un objet d'une certaine manière séparé de soi » (*Op. cit.* p. 19, traduction libre de la version en espagnol). Il semble ici clair que consentir rend compte d'une épaisseur de l'expérience qui n'est pas nécessairement visible à première vue.

(« valorise le contexte culturel », « dialogue avec le monde non chrétien »), soulignant encore plus le rôle de l'individu dans le contrôle de lui-même. Ainsi, l'emphase est mise sur le consentement et sur le discernement car, d'une certaine manière, ils exprimeraient beaucoup mieux ce que l'individu veut pour lui-même¹ dans un cadre de décision qui intégrerait les complexités internes et externes. C'est pourquoi nous pouvons dire que de ce point de vue, il est de plus en plus difficile de séparer l'acte de l'acteur, et par conséquent l'expression publique de la sexualité de l'insinuation ce qui se passe à l'intérieur du sujet.

Dans une dernière citation du classeur contenant les textes qui m'ont été offerts, Tony Mifsud s.j. écrit :

« l'éthique chrétienne établit que le geste de la relation sexuelle recouvre son signifié humain et humanisant *authentique* et *plein* lorsque ses protagonistes expriment un don total mutuel. À ce moment, geste et signifié coïncident : on exprime ce que l'on est en train de vivre. Il existe autrement un mensonge existentiel parce que le geste n'est pas avalisé par le signifié correspondant. En d'autres termes, lorsqu'il y a un don corporel sans l'engagement conséquent lié à ce geste, cela revient alors à signer un chèque sans provision. La relation sexuelle n'est pas une simple fusion de deux corps mais une rencontre entre deux personnes dans le contexte d'une relation, le physique (la relation sexuelle) étant une expression d'une totalité plus grande (une relation humaine avec diverses dimensions et différentes expressions correspondantes). Maintenant, l'*institution sociale* qui porte le signifié de don total et définitif entre un homme et une femme, qui, à son tour, devient un seul projet de vie est le *mariage*. Par conséquent, dans le mariage on trouve une coïncidence entre geste-signifié-institution (...). Il ne s'agit pas d'attendre jusqu'au mariage pour avoir des relations sexuelles (vision juridique) mais le mariage est le moment à travers lequel deux personnellement reconnaissent personnellement et publiquement l'engagement de l'amour total, fidèle dans le temps envers l'autre (vision anthropologique). Dans le contexte de

¹ Il s'agit évidemment d'une hypothèse, mais nous l'avancions précisément du fait de la valeur qu'acquiert aussi le contrepied du consentement : la coercition. Nous pensons au cas du mariage catholique qui doit faire l'objet de consentement et pour lequel il faut démontrer que les individus ont choisi l'union librement. Dans le cas contraire, le lien matrimonial peut être annulé. On constate la même chose quant au jugement des conduites que le sujet n'a pas eu la possibilité de choisir : pour l'approche centrée sur la morale, de tels comportements ne peuvent pas être jugés.

l'engagement matrimonial, le geste de la relation sexuelle signifie ce qu'elle exprime : *Je t'aime vraiment et je suis disposé à assumer toutes les conséquences de cet amour pour toi* » (traduction libre, texte original en espagnol).

Le comportement est alors bien plus qu'une simple action, c'est toute une déclaration d'intentions et une expression du débat interne qui précède le consentement et qui rend compte de cette action d'ajustement de la cohérence personnelle en matière de sexualité. La relation sexuelle au sein du mariage synthétise l'engagement de la totalité de l'individu et il n'y aurait aucune opacité dans l'interrelation des conjoints. Cependant, comme le souligne Fraisse (2011, p. 52), il n'y a rien de plus banal que le consentement matrimonial, car l'acte-même est aussi croisé par des logiques sociales qui ne sont jamais symétriques entre les individus et qui, dans le cas des femmes, n'impliquent pas nécessairement une réflexion sur la construction de leur subjectivité féminine lorsque le mariage peut reproduire les inégalités qui le précèdent.

Au-delà de cette suspicion, nous pouvons nous demander également quelles sont les choses qui suivent dans le domaine du privé lorsque l'on essaye de lier sexualité et comportement. Est-ce la manière dont l'on prend la décision ? Est-ce ce que l'on a pensé comme alternative puis rejeté ? Est-ce la distance entre ce que l'on fait et ce que l'on pense simultanément à tout moment ? Ce type de questions, en plus d'interpeller la conception de l'intimité sous-jacente dans l'approche éthique, problématise la notion de caractère privé lorsque l'on parle de sexualité, comme c'est le cas de l'éducation sexuelle catholique où la question du témoignage est présente sous de multiples formes. Nous reviendrons sur ce point vers la fin de ce chapitre. Néanmoins, avant d'observer comment cela fait entrer en tension l'action de l'institution et des éducateurs dans celle-ci, il nous faut incorporer une variable supplémentaire pour répondre à ce type de questions : comment délimite-t-on ce qui concrètement peut ou non être visible ? L'approche éthique invitait à reconnaître le contexte de la décision, le substrat matériel de la vie privée – comme le corps pour la pensée – ne peut pas être laissé de côté.

3.1.3. Le support matériel et la variation de la vie privée

« Pour ça les jeunes sont... je les admire, d'une honnêteté ! Moi ça ne me serait jamais venu à l'esprit de dire à quelqu'un de mon école enfin, je pense maintenant raconter... bon moi j'étais innocente, mais je n'avais pas été innocente je n'aurais pas raconté, je te le dis comme ça, plutôt mourir ! à une professeure ou quelque chose comme ça si je fumais de la marihuana, je ne pas, si je couchais avec mon petit ami, enfin ces questions-là, rien ! Maintenant les jeunes c'est comme s'ils n'avaient pas, la marihuana pour eux n'a pas... au contraire c'est sain, ils n'ont pas ces pudeurs à nous, parce que précisément pour eux ça fait partie de la normalité aussi nous sommes culturellement, enfin, un monde ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Comme le signale notre interlocutrice, l'honnêteté semble être une valeur novatrice lorsqu'il s'agit de faire le récit du comportement sexuel des jeunes. Agir conformément à ce que dicterait sa propre conscience et être capable d'en faire le récit, voilà une chose bien différente de la conception de la pudeur mobilisée par la pensée conservatrice et qui d'une certaine manière rend explicite la cohérence personnelle attendue par l'approche plus progressiste.

En termes matériels, pour Michel Bozon (2009), la grande différence dans l'expérience contemporaine de la sexualité réside dans ce qu'il appelle la fin de la clandestinité de l'érotisme : aujourd'hui, la sexualité est présente à divers degrés dans d'innombrables œuvres culturelles et produits de consommation de masse. Il ne s'agit pas juste d'une transgression ni d'un simple exhibitionnisme mais d'une modification de la mise en scène des nouvelles arènes du désir. Pour Bozon, historiquement, la sexualité, l'érotisme, le désir et le plaisir ont toujours existé, et c'est la manière de les rechercher et les concrétiser qui a changé. De la même manière, les catégories qui sont laissées en marge dans ce processus de reconfiguration sociale de la sexualité ont aussi varié tout au long de l'histoire. Ce type de différenciation est bien visible, par exemple, dans l'opposition créée à partir du XIX^{ème} siècle entre érotisme et pornographie, entre bon et mauvais goût qui est couramment appliquée à chaque catégorie, entre autres distinctions qui affectent habituellement la manière dont la sexualité est présentée publiquement.

Jean-Claude Kaufmann offre un exemple privilégié de la fin de la clandestinité de l'érotisme dans les conclusions de son livre *Sex@mor. Las nuevas claves del encuentro amoroso* (2012). Pour l'auteur, le début du XXI^{ème} siècle a montré un changement important dans la manière de rationaliser le désir sexuel. Les premières décennies du XXI^{ème} siècle montreraient que la massification de l'Internet et la revendication féminine du droit au plaisir transformeraient la manière de comprendre la rencontre sexuelle. Le sexe, émancipé du sentiment (du registre affectif) et transformé par les médias en une technique de plaisir triviale, s'est installé « dans un espace séparé de manière relativement claire, distinct de la question de l'engagement conjugal et consacré uniquement au bien-être. Une nouvelle activité de loisir était née (...) [qui] se présentait sous la forme d'un immense hypermarché de l'amour et/ou du sexe, où tous sont à la fois consommateurs et vendeurs, et manifestent leurs désirs pour les satisfaire de la manière la plus efficace possible » (*Op. cit.*, p. 222, traduction libre de la version en espagnol).

Avec ceci, Kaufmann rend compte du rôle de ce qui est visible en matière de sexualité et de l'impossibilité de comprendre cela en dehors de conditions matérielles déterminées qui apportent la possibilité d'exposer l'érotisme. Suivant Bozon et Kaufmann, nous pouvons affirmer que la variation des normes sur la visibilité de la sexualité ne peut se réaliser indépendamment de la modification des conditions matérielles de toute population. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent – lorsque nous citons les travaux de Nathalie Heinich (2011) –, l'exhibition du corps est réalisée sur la base de dispositifs qui assurent sa visibilité et qui créent dans le processus une différenciation en termes du capital que peuvent accumuler et gérer les individus. Le même phénomène pourrait être étendu à la présentation de la sexualité au-delà du corps sexué (communication des désirs, diffusion des expériences sexuelles, transmission de la manière de prendre des décisions, etc.). La massification des technologies de communications a sans aucun doute des répercussions sur les façons de transmettre des contenus concernant la sexualité mais aussi sur les façons d'accéder à ceux-ci, comme le vérifie l'idée récurrente que les jeunes et les enfants d'aujourd'hui observent des images interdites au même âge il y a seulement une génération.

« La puberté qui arrive de plus en plus tôt, enfin, en général nous le voyons en 6^{ème} ou 5^{ème} lorsque toute la question commence beaucoup plus forte [avec] les réseaux sociaux, l'usage de la technologie et les photos et ouf! Et tout ce qui se dit par là. Tu

*te réfères au harcèlement, mais aussi au sexting et tout ça... Oui, enfin, pas seulement au harcèlement, non seulement à la question du harcèlement, mais aussi très souvent les gamins eux-mêmes des fois se prennent en photo et se les envoient et ils ne mesurent pas les répercussions, comme ce truc du caractère public et sans prendre encore vraiment conscience des risques et de ce que signifie cette image qu'ils envoient et qui reste pour toujours, enfin, nous avons encore beaucoup de mal avec cette question de la protection. **Tu te réfères à l'exposition personnelle ?** Bien sûr, l'exposition personnelle ». (Psychologue, femme, établissement scolaire laïc)*

« Alors ces parents me disent qu'ils avaient envoyé dans ce WhatsApp commun entre garçons et filles [des enregistrements audio] des filles imitant des orgasmes, en cinquième ! Et les parents étaient comme ça, qu'est-ce que je fais ? Je dis à ma fille de sortir de ce chat ? Je lui ai dit, qu'est-ce que tu crois ? Ce qui se passe au niveau du monde adulte est une chose, et ce qui se passe avec les gamines c'est autre chose. (...) On est à des kilomètres de distance. Moi j'ai 49 ans et ces gamines de 12 ans je crois qu'elles ne voient pas les choses très clairement, et c'est un chat mixte, mais c'est les mêmes gamins avec lesquels elles participent aux rencontres et les parents me disaient : qu'est-ce qu'on fait ? Le mieux que tu puisses faire c'est parler avec ta fille, tu n'as pas le choix. **Ces parents sont tombés dessus [sur les enregistrements] par accident ?** Non, non, il y a certains parents qui, ça me semble bien, dont les gamines n'ont pas un accès direct à un portable, mais elles peuvent avoir leur chat sur le téléphone des parents, et il y a des accords préalables, où tous les tant les parents peuvent voir le chat. Et pendant ces révisions régulières, qu'est-ce que fait ma fille ?, ils sont tombés sur ça, alors moi je te dirais que les parents étaient surpris, comme ahuris et [c'est] quelque chose qu'ils ne peuvent même pas imaginer ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Dans la première citation, on remarque un élément qui s'avère très significatif et relativement transversal dans tout notre terrain d'étude : l'idée que l'âge où l'on devrait aborder l'éducation sexuelle avance et que les écoles ne font en réalité qu'« arriver trop tard » ou, ce qui revient au même, qu'« être en retard » par rapport à une connaissance qui est déjà installée chez les enfants et adolescents¹. L'accès aux téléphones mobiles

¹ Cette vision des jeunes comme une génération qui « est différente » tend à essentialiser quelque chose qui fait en réalité l'objet d'une forte médiation par la culture : lorsque l'on essaye d'explorer la sexualité,

avec une connexion à l'Internet¹ aurait donné lieu à un accès de plus en plus facile à la pornographie, qui est actuellement la source d'information – biaisée, partielle, certainement – qui préoccupe le plus les adultes. C'est cette facilité de circulation, stockage, mais aussi production de matériel sexualisé qui obligerait à avancer chaque année les plans et programmes sur la sexualité dans les établissements scolaires². Cependant, cette constatation requiert que la manière dont les élèves utilisent la nouvelle technologie soit aussi connue, soit visible pour les adultes, posant la question de si ce qui est aujourd'hui montré affecte uniquement ceux qui sont éduqués ou bien également les éducateurs. Ce qui survient avec les seconds est probablement plus difficile à admettre dans le contexte d'un entretien.

Le second extrait illustre cet autre aspect tout encore plus intéressant pour notre analyse : la surprise face à ce qui peut survenir lorsque cette technologie réserve aussi pour soi un espace de vie privée. Bien que l'on insiste sur le fait que les médias actuels multiplient les possibilités d'exposer le privé dans l'espace public, il existe encore certains mécanismes qui permettraient, au moins en théorie, de limiter cette exposition. Si nous interprétons correctement la situation décrite par notre interlocutrice, la constatation a eu lieu parce qu'un parent a écouté ces enregistrements audio dans un groupe de chat auquel participait sa fille. Nous pouvons supposer avec un certain degré d'assurance que les autres participants de ce chat étaient au courant de cette condition de « supervision » imposée par le père de cette fille. Ainsi, le concours d'orgasmes a

lorsque l'on cherche à reconnaître son propre corps, lorsque l'on tente de s'approprier les codes culturels en vigueur, et même lorsque l'on essaye de raconter ce que l'on a vécu, cela implique une décision personnelle et un acte de consentement où l'individu se reconnaît lui-même.

¹ D'après le rapport *Resultados Encuesta Nacional de Acceso y Usos de Internet* du 16 octobre 2015 (http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacion_Final_Sexta_Encuesta_16102015.pdf) 70% de la population chilienne compte avec un accès courant à l'Internet, cette proportion étant proche de la moyenne des pays développés. 72% de ce groupe dispose de plus d'un accès à travers des dispositifs mobiles, vérifiant ainsi la massification de cette technologie, en particulier dans les contextes urbains.

² Il convient de signaler que cette avancée s'accorde avec la diminution progressive de l'âge de l'initiation sexuelle au Chili. Montero (2011), citant des données de l'Institut national de la jeunesse, signale que l'âge moyen du début de l'activité sexuelle impliquant pénétration est passé de 16,9 ans chez les garçons et 17,8 ans chez les filles en 2006 à 16,3 et 17,1 ans respectivement en 2009. Les causes n'en sont pas du tout claires, qu'il s'agisse de raisons purement biologiques et sanitaires – en 2015, Gaete et al. ont réalisé une étude qui démontre que corporellement, le début de la puberté des jeunes Chiliens survient de plus en plus tôt mais que la fin de celle-ci n'est pas nécessairement plus avancée – ou bien que ce phénomène obéisse au bombardement d'images sexualisées dans la culture, des images qui, comme le signale l'auteure, ont un impact sur la définition de la personnalité adolescente. Mais il est certain que la sexualisation du comportement apparaît plus tôt qu'il y a quelques décennies.

probablement eu lieu au sein d'un groupe qui partage un code spécifique pour interpréter cette activité, qui existe dans la mesure où tous ont conscience d'être entre pairs¹.

Ce que nous avons présenté jusqu'ici est surtout lié à la modification des conditions pour comprendre la vie privée en matière de sexualité. Et bien que, comme nous l'avons signalé, la vie privée ne soit en aucun cas un équivalent conceptuel de l'intimité, elle constitue une partie fondamentale de cette dernière. Nous ne devons pas oublier que, comme l'indique Giddens (2004), l'intimité contemporaine se construit sur une modification des structures économiques, qui établissent une séparation claire entre milieu domestique et milieu du travail, créant ainsi le lieu privé. Sibilia (2008) établit la même réflexion lorsqu'elle analyse la valeur de l'espace privé (la chambre et le bureau) pour comprendre, par exemple, l'exercice réflexif réalisé par les romanciers bourgeois du XIX^{ème} siècle et la contrepartie de l'« information sans narration » que promouvrait le contexte matériel actuel où la technologie rend beaucoup plus facilement poreuses les anciennes limites du privé, et où il n'est pas nécessaire d'être isolé du regard extérieur pour reconnaître l'intérieur véritable².

Comme ces deux analyses permettent de le deviner, si les conditions matérielles sont productrices de vie privée, on ne peut pas affirmer que tous les individus d'une société affrontent le même contexte pour tracer la limite du privé et par conséquent organiser leur intimité. De la même manière, nous pourrions avancer que tous les individus ne sont pas touchés de la même manière par les changements que promeuvent les nouvelles technologies ou les nouvelles conditions matérielles pour exposer la sexualité. Une intervenante d'un programme d'éducation sexuelle nous en offre une illustration claire lorsqu'elle signale :

¹ De fait, c'est l'une des principales raisons pour lesquelles des situations de *grooming* ou harcèlement sexuel à travers de l'Internet peuvent se produire, car des adultes, se faisant souvent passer pour des mineurs, parviennent à établir des relations virtuelles d'amitié avec des enfants mineurs, pour ensuite obtenir des images à contenu pornographique qui sont utilisées comme mécanisme de chantage pour recevoir plus de matériel. Ce qui au départ semble être une rencontre normale entre personnes égales acquiert une autre connotation lorsqu'il est révélé que l'un des deux participants au dialogue est en réalité une personne adulte, et que ce qui a été partagé jusqu'alors ne permet pas de faire marche arrière.

² Pour l'auteure, il est seulement possible de développer une narration du monde, un récit, lorsqu'il existe cette possibilité de retraite et rencontre avec soi-même qui permet l'émergence du narrateur, celui qui a la possibilité de prendre ses distances avec le monde. On retrouve cette même idée derrière la retraite chrétienne et l'ascétisme exprimé dans une telle action. Si l'on prend Weber et ses négations religieuses du monde, toute action de renoncement aux plaisirs sociaux est liée à la découverte de sa propre valeur selon un récit qui transcende l'expérience quotidienne (comme c'est le cas du salut pour l'éthique puritaine). Loin du monde, on découvre un sens au monde.

« Alors au père tu lui dis : regardez monsieur, vous avez un portable avec Internet alors l'enfant peut visiter une page ou même trouver des choses... il faut avoir beaucoup de contrôle, les parents se préoccupent de l'ordinateur mais ils ne soucient pas du téléphone, parlez avec vos enfants, faites le filtre, prenez ça en charge (simulant la réponse des parents) : Oui, non, [tu as] tout à fait raison, incroyable cette présentation, bravo ! Alors une mère me dit, je te parle d'une femme très éduquée, pas une dame pauvre des hauteurs de Purranque (un petit village du sud du Chili), elle me dit : regarde je n'ai aucun problème parce que la vérité c'est que mes filles n'ont pas de téléphone avec l'Internet, elles ont seulement des téléphones avec le Wi-Fi, OK ? (expression de stupéfaction). Donc à partir de là, comment est-ce qu'on ne va pas éduquer les parents ! ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

En plus de réitérer la nécessité d'affronter les nouvelles conditions que la technologie impose pour l'éducation sexuelle des jeunes, cet extrait nous montre un élément qu'il ne faut pas ignorer, précisément car il insinue une asymétrie sociale : il s'agit de l'idée que l'on peut attendre un comportement différent d'une mère éduquée qui assiste à une présentation formelle et d'une dame (pauvre) de la campagne qui ne connaît pas ces dispositifs éducatifs et dont on ne peut par conséquent pas exiger qu'elle fasse preuve d'un contrôle similaire. Bien que cette citation fasse plus référence à un imaginaire social qu'à la réalité – il existe aussi à Purranque la connexion à l'Internet et la téléphonie mobile –, elle n'en illustre pas moins les supposées différences entre les groupes sociaux au sein d'une société comme celle du Chili, et entre les générations qui la composent.

En termes d'éducation sexuelle, cependant, la variabilité des conditions matérielles productrices d'espace privé n'est que très peu examinée. D'une certaine manière, dans un espace socialement homogène comme celui que nous étudions, il est difficile de supposer que tous les membres d'une société font face au même contexte. Parallèlement, le traitement des nouvelles technologies comme une chose « neutre » s'articule à partir de l'hypothèse selon laquelle celles-ci présentent également des avantages et des inconvénients, indépendamment du groupe qui les utilise, la responsabilité individuelle étant la clé de leur administration. Nous ne pouvons pas ignorer le fait que des différences sociales existent dans l'accès et les attentes d'utilisation de tels médias.

Jusqu'où montrer ou que montrer, que déclarer pour séduire constitue sans aucun doute une aptitude qui n'est pas innée, mais est bien le fruit d'un apprentissage par la socialisation (Kaufmann, 2012). Sabilia (2008), Heinich (2011) et Dorais (2013), entre autres, insistent sur l'idée que le canal de transmission influe nécessairement sur les caractéristiques de ce qui est transmis, et même si cela était certain, il faut aussi considérer le fait que tout individu, tout groupe, dote également de signification et s'approprie de manière particulière un même canal.

L'hétérogénéité qui en résulte est plus importante que ce que l'on peut considérer au départ. Si le contexte matériel peut être variable, les expériences du privé le sont encore plus. Nous avancerons précisément en nous penchant sur la question de la manière dont cette hétérogénéité problématise la définition de la vie privée dans l'opération courante de l'école. Se montrer cohérent et affronter différentes conditions matérielles pour exposer ou réserver l'intimité est peut-être la source de l'une des particularités les plus importantes auxquelles fait face l'éducation catholique en matière de sexualité.

Document 11 : L'asymétrie du caractère privé

J'ai très souvent participé à des travaux bénévoles, que ce soit en tant qu'élève d'un établissement scolaire catholique, ou en tant qu'étudiant à l'université en accompagnant des élèves d'écoles catholiques, ou encore en tant qu'observateur participant pour cette thèse. Dans le cadre de cette recherche, j'ai pu assister à deux activités de ce type, dans deux établissements distincts, à des moments différents de l'année, pour une période de cinq à six jours. Dans les deux cas, j'ai pu me rendre compte qu'en vingt ans, l'expérience avait très peu changé, l'organisation était fondamentalement la même, le grand changement étant peut-être l'apparition des téléphones portables pour communiquer entre équipes de travail, ou bien l'abandon de la construction d'installations sanitaires pour se concentrer plutôt sur l'amélioration des logements de familles vulnérables en dehors de la ville de Santiago.

Néanmoins, ce qui allait être la nouveauté la plus remarquable de mon point de vue serait la manière de considérer le lien avec les familles de cet endroit, non pas parce que la dynamique aurait changé mais parce que c'était la première fois que j'y participais. Pendant les travaux, il était normal d'entrer dans les maisons, de connaître la composition des familles, de poser des questions sur leurs habitudes afin d'organiser le mieux possible les travaux qu'il fallait réaliser et également pour briser la glace de cette cohabitation. Habituellement, tous les travaux bénévoles

comptent avec une visite préalable dans le secteur réalisée par des professionnels de l'école, qui se chargent de définir les logements où seront réalisées les tâches, très souvent en coordination avec la municipalité locale. Cette visite de terrain permet parfois d'obtenir des informations préalables sur ce qui se passe à l'intérieur de chaque maison, mais pendant le déroulement des travaux diverses actions permettent d'entrer plus avant dans l'intimité des foyers : nous avons ainsi connu les liens de ces familles avec leurs voisins, certaines histoires de paternité non assumée, de mères célibataires, d'insinuation ou de dépassement de la violence domestique, parmi d'autres situations qui pouvaient survenir dans une variété de foyers.

Bien que j'aie participé très souvent à des travaux bénévoles dans ma vie, je n'ai pas pris conscience de cette entrée dans l'intimité de personnes étrangères avant la finalisation du relevé ethnographique de cette recherche, lorsqu'en révisant mes notes je me suis souvenu que j'avais dû avec des élèves transporter des tiroirs contenant les sous-vêtements de la maîtresse de maison. Nous devions vider la plus grande chambre de la maison pour pouvoir travailler à la réparation des murs et installer de plus un faux plafond, donc nous avons à plusieurs déplacé le lit, le téléviseur, et démonter un meuble qui contenait les vêtements de cette femme. Nous avons aussi dû discuter avec elle de la manière dont elle allait s'arranger pour dormir avec ses enfants pendant que sa chambre était en réparation. Elle nous a ainsi raconté comment elle s'entendait avec chacun d'entre eux, justifiant au passage pourquoi elle avait décidé de partager le lit de son fils adolescent et non pas celui de ses filles plus jeunes (cette justification n'a pas pour autant évité que certains membres de l'équipe trouvent très « bizarre » qu'une mère dorme avec son fils de 17 ans, invoquant quelque chose comme l'inconvenance de ne pas avoir résolu à ce stade-là le complexe d'Œdipe).

Ce même constat m'a rappelé aussi que j'avais dû enjoindre à la discrétion une élève dans un autre établissement, après que celle-ci se fût plainte à haute voix de la manière dont la femme de la maison où elle travaillait avec son équipe traitait sa fille. J'ai demandé à cette élève d'être discrète car elle parlait devant des voisins dont elle n'avait pas remarqué la présence. Ses récriminations évoquaient une histoire de violence familiale ainsi que son jugement estimant peu fiable cette jeune femme car elle avait « deux enfants de pères différents et désormais un troisième amant, qui ne travaillait quasiment pas ». Je me suis aussi souvenu de cette anecdote que racontait une élève au cours d'un *focus group*, décrivant le travail qu'elle avait réalisé chez une femme qui avait « deux maris », qu'elle appelait ainsi devant l'équipe et dont tous les voisins du bidonville connaissaient l'existence.

Je retranscris ici ces éléments afin de bien montrer la manière dont, sans qu'on le remarque, l'activité des travaux bénévoles établit une certaine asymétrie au moment où se font face les vies

privées des deux corps qui se rencontrent alors : entrer dans une maison pour la réparer octroie un accès inégal à l'intimité familiale, car il est rare que les bénéficiaires de l'aide puissent apprendre autre chose que la quantité de frères et sœurs des jeunes venus aider ou des anecdotes mineures sur leur vie. Cette asymétrie est encore plus importante si l'on considère l'accès à l'information, partielle ou complète, sur la sexualité et les réseaux affectifs de la maison. Cependant, ce qui pourrait constituer un élément de jugement appréciable sur les conditions qui permettent la construction propre de l'intimité à partir d'un accès différencié à la vie privée n'est jamais analysé par les plans et programmes d'éducation sexuelle des établissements scolaires. Il s'agissait dans ce sens d'une opportunité privilégiée – il n'est pas nécessairement commun que des élèves d'écoles chiliennes participent à ce type d'activités –, mais la possibilité de développer une vision critique de ces deux concepts sous-jacents dans toute pédagogie de la sexualité qui insiste sur la pudeur ou la prise de décisions dans un contexte matériel que l'on considère comme neutre n'était pas exploitée.

Il convient de se demander jusqu'à quel point l'incorporation de cette différence visible et ce privilège d'observation dans les programmes d'éducation sexuelle pourrait être avantageuse dans des établissements scolaires qui, dans leurs programmes de formation, incluent ces activités de bénévolat et travaux solidaires de manière permanente (Thumala, 2007 ; Madrid, 2013). Ce n'est pas que les « pauvres » ne jouissent pas d'une intimité ou une capacité à développer des stratégies de résistance face à l'intrusion, mais la question qui se pose immédiatement est de savoir si les élèves sont conscients ou non de l'importance de disposer d'espaces privés dans leur propre foyer pour pouvoir organiser de manière spécifique leur vie privée individuelle. On se trouve peut-être ici face à un aspect de réflexivité intéressant.

3.2. Les tensions de la vie privée dans l'espace scolaire

3.2.1. La vie privée poreuse du foyer

« Regarde, on organise une journée de réunion pour les parents, pour le sujet dont je m'occupe c'est une sorte de journée pour les parents et des cours avec les enfants. Moi je le vois en formation et après les parents, à part, ont une journée le samedi pour parler de la question. Et c'est comme s'il n'y avait pas de lien, comme si les parents et les enfants étaient deux entités distinctes, comme si c'était deux mandats

(sic) différents. Moi je crois qu'une proposition pour l'année prochaine, pour les quatrièmes, c'est de faire une journée intégrée. Pour moi ça aurait beaucoup de sens de mener une réflexion en incorporant aussi les enfants. De fait cette année (...) nous avons fait une journée d'intégration avec des parents d'élèves et des enfants, qui a très bien fonctionné, on a beaucoup travaillé la question du dialogue, et les parents étaient surpris des réponses que donnaient les enfants et tout ça. Et j'aimerais proposer pour cette année, qu'on aborde [la] sexualité, que les enfants viennent aussi et qu'on ait cet espace d'analyse de cas, y compris des représentations où les parents peuvent être acteurs ou où les enfants peuvent être acteurs, aussi [pour] naturaliser le sujet parce qu'il y a encore beaucoup de tabou. Par exemple les gamins [quand ils ont su que] les parents venaient à une journée sur la sexualité ils ont été surpris, "s'il vous plaît ne leur dites rien !" (rires) ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« ... Ce n'est pas qu'avant il n'y avait pas d'éducation à la sexualité et l'affectivité, on a toujours éduqué ou on a toujours essayé, ce qui se passe c'est qu'on ne le faisait pas de manière aussi explicite, c'est plutôt une chose implicite au sein du plan de formation de l'école, au milieu de plein de choses dont on supposait qu'elles se passaient à la maison. Nous avons toujours eu l'idée que les premiers, pas seulement sur les questions d'éducation à l'affectivité mais pour tout, les premiers éducateurs sont les parents, ça fait partie des principes et fondements des écoles du réseau et sur ces questions de l'affectivité aussi, ou encore plus ! Alors l'école avait toujours adopté une attitude plutôt distante, comme si elle essayait de soutenir les parents et de les former en tant qu'éducateurs, plutôt que de mener des actions concrètes d'éducation [sexuelle]. Maintenant ça a changé, non pas parce que nous croyant que [ce que nous faisons] avant était mauvais, ça ne devrait pas être comme ça. Nous vivons aujourd'hui une époque différente où nos élèves sont plus exposés, ils sont plus bombardés, il y a une culture ou une société qui éduque moins (...). Nous avons plus de familles divisées que ce que nous avions au début, aujourd'hui la réalité c'est que le père et la mère travaillent, alors qu'avant c'était plutôt la mère [qui] tendait à être à la maison et ça nous a fait penser que si nous ne menons pas, toujours conjointement avec les parents et en accord avec eux, si par hasard nous ne menons pas une action plus forte... nous n'atteignons pas nos élèves, nos élèves ne terminent pas suffisamment bien formés en la matière ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Ça m'est arrivé avec la prof de religion de cinquième, qui me disait : “Ma sœur, il y a des questions de sexualité que je ne sais pas comment aborder avec les enfants, parce que je ne sais pas ce que les parents leur disent à la maison. Donc j'ai besoin de savoir quoi dire, quelle est la posture de l'école”, et je lui ai dit bon, nous allons devoir en parler et voir ça avec la psychologue. Et je lui ai proposé de faire une journée de réunion avec les parents, pour que tous aient finalement la position de l'école. Dans ce sens, nous sommes une école catholique, une école de l'Église, nous sommes favorables à la vie, à toutes les positions de l'Église, mais sur certains sujets nous sommes super ouverts et c'est ça que nous inculquons ». (Enseignante, religieuse, établissement scolaire catholique traditionnel)

L'une des ambiguïtés majeures à laquelle fait face l'éducation sexuelle dans tous les établissements étudiés et l'attribution croisée des responsabilités entre le foyer¹ et l'école. Bien que tous les programmes observés considèrent que les deux acteurs doivent participer à l'éducation sexuelle des enfants et adolescents, il n'existe pas de consensus quant à la limite que chacun doit avoir, quant à l'ordre dans lequel ils devraient participer et principalement, sur la question de savoir *qui est le plus responsable* en la matière².

¹ Nous utilisons ici le terme *foyer* pour nous référer à l'espace domestique où les élèves vivent au quotidien. C'est un terme plus précis que celui de famille, car dans certains cas tous les membres d'un groupe familial ne coïncident pas nécessairement en un même espace géographique, ou des « familles reconstituées » peuvent habiter dans un même foyer. Rojas (2010, p. 739) signale que le terme foyer a été utilisé méthodologiquement pour désigner les personnes qui partagent un budget et une cuisine communs, définition qui en tout cas renforce la notion de « noyau » de moins en moins dépendant de relations de parenté étendues et plus assujetties aux changements des structures économiques.

² Il s'agit d'une préoccupation de longue date. Déjà, en 1916, Georg Simmel (2008, pp. 182-183) écrivait : « ... c'est une opinion complètement erronée de vouloir déléguer à la maison l'illustration sexuelle qui est permise dans chaque cas. Ce sera une exception lorsqu'elle se donnera là d'une manière correcte, et c'est là indiscutablement plus difficile également, parce que l'enfant pense alors immédiatement à son père et à sa mère, et cette pondération personnelle rend les représentations plus stimulantes et facilement plus inconfortables. Il s'agit précisément d'éviter ce discernement et on obtient cela de la meilleure manière à travers la généralisation la plus large possible, qui nivelle ces représentations, qui aplanit leur saillie concernant les cercles usuels de représentation » (traduction libre de la version en espagnol).

C'est ce type de débats qui reste présent dans les programmes d'éducation sexuelle. Si l'on prend, par exemple, ce qu'indiquent certains des sites Internet des « sept programmes » analysés dans notre premier chapitre, nous trouvons des affirmations qui montrent le positionnement différent des parents dans la tâche qui consiste à éduquer sexuellement leurs enfants. Ils présentent des possibilités depuis une complémentarité avec le travail de l'école jusqu'à une utilisation de cette dernière uniquement comme « prétexte » à ce que le foyer doit réaliser de manière autonome en son sein :

Étant donnée la complexité de la question de la sexualité aujourd'hui, les parents ne sont pas les personnes indiquées pour donner une information sérieuse et de la manière dont leurs enfants en ont aujourd'hui besoin. Cette information est donnée par l'école. Cependant les parents doivent accompagner leurs enfants dans les situations concrètes qu'ils vivent. À travers un matériel divertissant et attrayant pour eux, nous leurs transmettons ce que leurs enfants apprennent, de sorte que parents et enfants

Ce type de « débat » doit être entendu dans un contexte historique, particulièrement dans le cas des établissements que nous analysons. Vers la fin du XIX^{ème} siècle, les philosophes de l'éducation catholique exposaient ouvertement leur défiance face aux parents, face au foyer, l'identifiant comme un espace de mauvaises habitudes et préjudiciable pour la construction du chrétien idéal. C'est par exemple de là que provient la défense féroce de l'institution totale que représentait l'internat catholique (Lacroix, 2010). Au contraire, aujourd'hui, lorsqu'il s'agit de comprendre l'éducation affective et sexuelle des élèves, les écoles catholiques tendent à se concevoir elles-mêmes comme une « communauté éducative », autrement dit ouverte à un ensemble d'agents qui coopèrent dans la formation de l'individu¹. Cette définition de la « communauté » étant relativement récente, il n'est pas surprenant que les anciennes inerties soient toujours cristallisées dans la structure de l'organisation scolaire. La

acquièrent un langage commun, et puissent discuter des situations réelles qu'ils traversent à ce moment-là. (CESI)

L'Université, suivant sa logique de conception, expérimentation, recherche et développement, se propose d'avancer dans des conceptions spécifiques pour d'autres acteurs du milieu scolaire. Elle formule une conception pilote de formation destinée à répondre à une demande dont elle estime qu'elle émergerait de la formation de pères, mères et parents d'élèves. Il s'agit ainsi de contribuer à ce qu'ils se trouvent dans de meilleures conditions pour favoriser dans leurs communautés scolaires le développement d'activités éducatives, destinées à contribuer au renforcement des compétences des élèves face aux situations dans lesquelles se trouvent engagées la sexualité et l'affectivité. La méthodologie a été similaire à celle utilisée avec les enseignants. (PASA)

L'éducation à l'affectivité et la sexualité est une nécessité d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Celle-ci doit se concentrer sur la centralité de la personne humaine et non pas sur les intérêts économiques, politiques et sociaux. On ne peut accepter aucune atteinte contre la vie humaine ni le droit à la santé dans un sens hédoniste. En tant qu'êtres humains, nous sommes appelés à créer des instances au niveau familial et social pour promouvoir l'éducation centrée sur une conception éthique fondée sur la personne, qui assure le bien commun et la défense des droits fondamentaux des personnes, en commençant par le droit à la vie. (Aprendiendo a Querer)

¹ On en trouve normalement des preuves dans les définitions de la famille qu'utilisent les services pastoraux ou les directions de la formation à propos des activités de formation destinées aux parents (retraites, présentations, cours). En examinant certains sites Internet des établissements étudiés dans cette recherche, nous trouvons des textes comme ceux qui suivent :

Nous désirons partager la vie, confronter les opinions, nous soutenir dans nos décisions, car il est indispensable que les parents participent de la responsabilité d'être éducateurs non seulement de leurs propres enfants, mais aussi de la génération à laquelle ils appartiennent. (École Sagrados Corazones de Manquehue)

Considérant que la famille est l'animatrice et la responsable principale de la formation de garçons, filles et jeunes, le département socio-affectif organise pour chaque niveau les journées de réunion des parents, lesquelles constituent un espace de formation pour les adultes, destiné à remettre les outils qui aident à la compréhension des enfants, en visualisant les complexités et possibilités de chaque étape de développement et en promouvant la relation d'aide et d'orientation auprès des enfants. (École San Ignacio Alonso Ovalle)

La pastorale familiale veut être un soutien dans le travail de formation que réalise l'école avec ses élèves, en aidant les familles à atteindre leur plénitude de vie maximale dans sa dimension humaine et chrétienne. En plus d'assister et accompagner les familles dans le renforcement de leur projet matrimonial et familial inspiré par les valeurs chrétiennes, elle veut prendre soin avec sollicitude et générosité des familles dont la situation signifie pour elles une lourde charge. Elle développe une réflexion permanente sur les principaux problèmes qui touchent la famille, dans la perspective de croissance dans le Christ. (Écoles Monte Tabor y Nazaret)

relation entre les agents de la communauté éducative n'est jamais aussi fluide dans la réalité que sur le papier¹.

Même si pour le discours catholique le plus conservateur il existe une hiérarchie naturelle et indéniable qui fait passer les parents avant l'institution scolaire², dans la pratique, la question des rôles qui doit jouer chaque agent est toujours une question de négociation. Les citations qui ouvrent cette analyse permettent de le vérifier : il s'agit d'inclure les parents (*nous avons fait une journée d'intégration avec des parents d'élèves et des enfants, qui a très bien fonctionné, on a beaucoup travaillé la question du dialogue ; si nous ne menons pas conjointement avec les parents une action plus forte, nous n'atteignons pas nos élèves*), mais à la fois de maintenir une position claire (*je ne sais pas ce que les parents leur disent à la maison*). On constate ici une tension évidente et qui s'oppose d'une certaine manière à la vie privée domestique avec l'intrusion des spécialistes dans le fonctionnement du foyer, élément que l'on retrouve dans divers mécanismes des politiques publiques comme l'éducation sexuelle, l'hygiène, la nutrition, entre autres (Forstenzer, 2012 ; Cienfuegos, 2015). Indépendamment de ceci, pour qu'une telle discussion se justifie, il faut d'abord considérer un élément fondamental qui organise l'opposition entre foyer et école : l'existence d'une différence physique et sociale entre l'espace domestique et l'espace scolaire. Les relations qui opèrent dans chacun d'eux sont, pour des questions géographiques, relativement privées pour l'autre. Et nous disons relativement car les écoles observées ne cessent jamais de tenter

¹ L'article 9 du décret ayant force de loi DFL2 relatif à la loi 20.370 reconnaît l'existence de cette communauté dans l'ensemble du système scolaire. Malgré cela, l'usage courant du terme peut varier car d'une certaine manière la « communauté » lorsque l'on intègre de manière visible et consciente la famille à l'institution, ce qui n'est pas toujours le cas, comme le démontre l'unilatéralité dont font preuve les équipes dirigeantes des établissements dans le choix d'un programme d'éducation sexuelle.

² La déclaration *Gravissimum Educationis* (1965), publiée après le Concile Vatican II, signale clairement le rôle subsidiaire qu'ont les institutions face à la responsabilité éducative première des parents : « Les parents, parce qu'ils ont donné la vie à leurs enfants, ont la très grave obligation de les élever et, à ce titre, doivent être reconnus comme leurs premiers et principaux éducateurs. Le rôle éducatif des parents est d'une telle importance que, en cas de défaillance de leur part, il peut difficilement être suppléé. C'est aux parents, en effet, de créer une atmosphère familiale, animée par l'amour et le respect envers Dieu et les hommes, telle qu'elle favorise l'éducation totale, personnelle et sociale, de leurs enfants. La famille est donc la première école des vertus sociales nécessaires à toute société. (...) [C]'est là qu'ils font la première expérience de l'Église et de l'authentique vie humaine en société. [C]'est par la famille qu'ils sont peu à peu introduits dans la communauté des hommes et dans le Peuple de Dieu. Que les parents mesurent donc bien l'importance d'une famille vraiment chrétienne dans la vie et le progrès du Peuple de Dieu lui-même ». Avec cette affirmation, on comprend en tout cas l'existence d'une continuité entre le bien-être social et le bien-être familial.

d'observer et de comprendre le fonctionnement interne du foyer pour enrichir et améliorer leur propre gestion¹.

Cienfuegos (2015) indique que l'une des hypothèses qui sous-tend la conception euro-péo-occidentale de la famille est précisément cette notion de vie privée qui est donnée par sa situation dans une demeure indépendante et apparemment fermée par rapport aux autres réseaux de socialisation. La conception « idéale » de la famille requiert d'une certaine manière la représentation de la maison en tant que « territoire » représentant le foyer comme une sorte d'espace imperméable aux influences qu'exerce la société sur chacun de ses individus ou aux relations que chacun d'eux établit de manière différenciée avec son environnement. Le foyer est entendu à partir de l'intime, de l'intérieur, depuis, comme le signale aussi Valdés et al. (2006), une nouvelle vie privée qui se définit par les accords, négociations et comportements de ses membres entre eux.

Il existe une littérature importante sur le sujet, mais nous nous limiterons ici à expliquer ce point en utilisant les postulats de François de Singly (2012), auteur sur lequel se fonde l'affirmation de Valdés. D'une certaine manière, Singly « ouvre » la compréhension de ce qui est domestique, lorsqu'il déplace le centre de l'analyse depuis la configuration fonctionnelle de la famille vers ce que nous pourrions appeler l'« expérience » familiale (au sens de l'expérience selon Dubet), soulignant les stratégies de subjectivation qui ont lieu en son sein. Pour le sociologue, affirmer que la « famille traditionnelle » ait toujours existé ne signifie pas que cette famille ait rempli les mêmes fonctions tout au long de l'histoire ou que la régulation des relations entre les sexes et les générations ait toujours été la même. C'est pourquoi aujourd'hui la variable relationnelle est plus pertinente pour comprendre le lien que le seul statut de chacun au sein d'une configuration familiale attendue.

Pour Singly, la famille est de moins en moins organisée en fonction de la transmission (exclusive) du patrimoine économique, et recrée son esprit dans le « mode de vie » partagé par parents et enfants. Cependant ce mode de vie ne se crée pas spontanément mais naît en référence à d'autres structures sociales. Ainsi, par exemple, la centralité des

¹ Comme je l'ai signalé dans l'introduction de ce manuscrit, c'est précisément cette position qui m'a permis d'obtenir l'accès à mon terrain de recherche. Mon expérience en tant que consultant et la possibilité de connaître les familles à travers une enquête m'a donné accès aux écoles où j'ai pu développer les observations ethnographiques.

personnes, comme l'émancipation de la famille nucléaire par rapport à la famille étendue ou le voisinage, se développent parallèlement à une logique croissante de dépendance envers l'État, ce dernier se transformant en un « facteur de la vie domestique » (*Op. cit.* p. 15). Les différents débats autour de la parentalité qui s'organisent actuellement au nom de « l'intérêt supérieur de l'enfant » constituent la meilleure manière de vérifier cela. De sorte que des questions comme celles des formes de correction ou punition, du contrôle des habitudes et de l'amélioration des compétences de chaque parent définissent un schéma qui problématise de manière évidente la fonction protectrice des parents et font parfois l'objet d'enquêtes de la part de l'institution scolaire. C'est pourquoi cet auteur affirme que la famille moderne est à la fois « publique et privée ».

Dans le cas du Chili, les circonstances politiques approfondissent peut-être cette tendance. Dans un article intéressant sur les changements de la consommation de programmes télévisés durant les années 1980, Jorge Rojas et Gonzalo Rojas (2010) rendent compte de la manière dont la massification de l'équipement technologique – une sorte de démocratisation du téléviseur –, ajoutée à la contraction des activités de sociabilité et de loisir générée par les conditions politiques de la dictature, entraîne une nouvelle manière de comprendre la rencontre à l'intérieur du foyer et de générer une opposition entre ce qui survient à l'intérieur et ce qui survient à l'extérieur de la maison. La dictature, pour les auteurs, a eu un impact significatif sur la compréhension du privé, « en plaçant le sujet en connexion avec de nouveaux patrons culturels et en éloignant toute une génération d'un contact quotidien avec la vie politique et le débat idéologique » (*Op. cit.* p. 421). Si pendant la première partie de la dictature (les années 1970), la peur et la censure cohabitaient avec une image de recherche d'un succès économique, c'est durant les années 1980 qu'un certain pessimisme a replié les individus vers le foyer et la cohabitation familiale, asseyant les bases d'une représentation qui perdure jusqu'à aujourd'hui¹.

¹ Le succès télévisé de la série *Los 80* (2008-2015), qui dépeint le destin d'une famille de classe moyenne entre 1982 et 1990, est une démonstration claire de cette nostalgie. Dans ce récit des mœurs de l'époque, une grande partie des conflits est résolue à l'intérieur du foyer : c'est dans le salon, dans la salle à manger, dans la chambre ou le patio intérieur qu'étaient vécues les disputes conjugales, qu'étaient confessées les fautes, que se retrouvait la famille. Dans un clin d'œil involontaire à cet article, le premier épisode de la série s'ouvre sur le cadeau d'un téléviseur couleur du patriarche de la famille à son épouse le jour de leur vingtième anniversaire de mariage.

Du fait de cette apparente orientation « vers l'intérieur », la relation école-foyer fonctionnerait à partir d'une certaine présomption stéréotypée du foyer de la part de l'école¹. Ainsi, on attend par exemple – presque toujours – du foyer qu'il corresponde à une famille biparentale, et que la famille qui l'habite présente une sorte d'exemplarité². Divers points de vue soutiennent cette idée : depuis une perspective psycho-sociale, Santander et al. (2008) signalent qu'il existe une forte corrélation entre la perception de dysfonctionnements familiaux et les comportements à risque comme la consommation d'alcool, de drogues, et l'activité sexuelle précoce parmi les écoliers chiliens. D'après ces chercheurs, des symptômes émotionnels déterminés rendraient compte de ces dysfonctionnements, et la solution à ces problèmes passerait par le traitement intégral du noyau familial, car la qualité de l'interaction familiale agit comme facilitateur d'un développement sain. D'un point de vue moral conservateur, Ruiz-Tagle (2010) signale que l'absence d'un équilibre adéquat entre vie professionnelle et vie familiale donne lieu à une négligence envers les enfants qui se « sentiront déplacés » et à la perte, par manque d'exemple, d'un sens réel de la vie. C'est une vision partagée par Uzal (2010), qui estime que l'absence d'un exercice adéquat de l'autorité paternelle – du fait du renoncement du père, d'un travail subsidiaire de la mère – crée une relation conflictuelle avec les enfants, avec des effets psychologiques et psychopathologiques qui pourraient se résumer par une « éternelle adolescence » de ceux-ci.

Au-delà de la logique derrière ces réflexions, c'est la relation qui s'établit entre individu, risque et fonctionnement familial qui nous intéresse ici. S'il existe des relations

¹ J'ai signalé que le processus d'élaboration d'enquête auprès des parents dans les établissements où j'ai réalisé les observations ethnographiques s'est fait avec le consentement et la collaboration de ces mêmes écoles. Désireuses de connaître leur environnement externe – c'est-à-dire les caractéristiques des familles de leurs élèves –, l'une des préoccupations fondamentales était de déterminer le pourcentage de familles de parents séparés ou dans d'autres situations différentes de celle du foyer traditionnel avec un père et une mère mariés à l'église. Lors des trois reprises où j'ai présenté les résultats, j'ai remarqué que les établissements constataient eux-mêmes que leur estimation des foyers « non traditionnels » était bien supérieur à ce que montrait finalement l'enquête (25% attendus vs. 10-12% vérifiés). La raison en était relativement simple : l'école tenait un registre informel à partir des observations de chaque enseignant dans sa classe, ce qui faisait qu'une famille avec plus d'un enfant inscrit dans l'établissement était comptée deux, trois ou même quatre fois. Mis à part l'aspect strictement technique, les conversations montraient la prévalence de de modèle traditionnel : même si l'école était ouverte à la différence, le pourcentage de déviation était une question transcendantale car il fallait justifier la niveau de ciblage d'une politique interne.

² Ceci a un impact y compris au-delà de la culture. Dans son analyse du rôle assigné aux chefs de famille dans les politiques publiques des gouvernements de la Concertation, Forstenzer (2012) décrit clairement comment on attend de ceux-là un certain comportement protecteur, centré sur la maintenance du bien-être matériel et psychologique du foyer, question prise en compte par les critères d'assignation de subventions et autres avantages sociaux. Pour l'auteure, le type-idéal de famille propre à la représentation culturelle méconnaît même la réalité concrète de ceux que l'on prétend aider.

dysfonctionnelles au sein du foyer, l'école doit le remarquer. Dans le cas de la sexualité, ceci s'accroît lorsque les comportements visibles révèlent une disposition interne des individus. C'est pourquoi la vie privée est protégée, dans une certaine mesure, si la famille ne s'éloigne pas trop du type-idéal qui sous-tend le modèle, du comportement attendu pour cette normalité, sans attirer, par conséquent, une attention particulière sur elle.

« ... Bon, ce garçon avait des comportements trop sexualisés pour son âge, il y a eu tout un problème parce qu'il a commencé à trop regarder le pénis de ses camarades quand ils faisaient pipi aux toilettes. La professeure l'a remarqué, et aussi les parents d'un autre garçon qui sont venus se plaindre de cette situation. Bref, après avoir parlé avec la psychologue et convoqué les parents, elle a découvert que ce garçon [qui était en maternelle] restait seul à la maison avec son grand frère [qui était en terminale]. Il n'y avait pas de bonne¹ et les parents travaillaient donc le frère était responsable [de lui]. Mais le frère avait une petite amie et ça faisait un certain qu'elle allait chez eux et les deux avaient des relations sexuelles. Apparemment le garçon les a vus à plusieurs reprises. Je ne dis pas qu'il y a eu abus ou que c'était intentionnel, mais les grands n'ont jamais pris les précautions qu'ils auraient dû prendre. C'est pour ça que le petit faisait ce qu'il faisait après ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Le professeur principal m'a dit tout de suite : "ce gamin a des sérieuses difficultés avec ses parents", bien sûr, il devait amener une photo de sa famille pour une activité extra-scolaire et il ne l'a pas fait. Quand je suis allée le voir il ne regardait pas en face et moi j'ai dit qu'il lui arrivait quelque chose... je ne le connaissais pas encore bien, évidemment j'ai regardé le nom, je suis venue le jour suivant et j'ai dit au directeur du cycle et au professeur principal : "regardez nous avons un cas ici". Alors là on le voit en tant qu'équipe et le professeur principale parle avec lui, s'il y a une difficulté on convoque la famille et on voit qu'il y a quelque chose, bon, là en tant que cycle nous déterminons comment l'accompagner ; alors soit on le dérive

¹ Il nous semble important à ce propos de remarquer explicitement le fait que l'on fasse mention de la figure de la *nana* (l'employée domestique) comme faisant partie du fonctionnement quotidien du foyer. Les foyers qui font partie de cette recherche se caractérisent par la présence permanente d'employés domestiques, que se soit sous le régime « *puertas afuera* » (l'employée a un domicile propre et travaille tous les jours dans la maison de ses employeurs) ou « *puertas adentro* » (l'employée vit chez ses patrons). L'importance de la personne de la *nana* dans les habitudes quotidiennes du foyer – et les tensions que cela implique pour l'administration des relations au sein de celui-ci – a été magistralement dépeinte par le cinéaste chilien Sebastián Silva dans son film *La Nana*, sorti en 2009.

pour que la psychologue lui fasse un examen, soit si nous voyons qu'il est seul et tout, je le prends moi. D'abord pour voir que s'il y a quelque chose, parce que peut-être le gamin... des fois nous tombons... c'est la tendance de cette école, et de beaucoup je crois, mais ici aussi, de tout psychologiser et là moi je dis non, beaucoup d'enfants n'ont pas besoin de psychologues, ils ont juste besoin d'être écoutés et c'est tout. Parce qu'il y a tellement d'enfants qui sont seuls, parce que les parents sont séparés, parce que des fois ils n'ont pas de bonne, ils arrivent à la maison et personne ne les écoute, ils mangent seuls et alors des fois c'est une solitude, des fois ils ont besoin d'une oreille qui t'écoute, qui te reçoit, un câlin et c'est tout, et beaucoup de problèmes sont résolus ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Il apparaît clairement que la vie privée familiale peut être pénétrée à travers diverses fissures qui rendent compte de son fonctionnement interne. Dans le premier cas, un comportement permet d'accéder à la sexualité d'un autre individu du foyer ; dans le second, un comportement projette les relations familiales complètes. Nous n'essayons pas ici de dire que l'école devrait négliger ce type d'informations, mais nous cherchons à problématiser les conséquences d'une telle opération sur la protection de la vie privée. Nous souhaitons ajouter un dernier élément. Palacios (2006) établit que la famille est le principal référent symbolique des Chiliens, dans la mesure où c'est à elle que l'on consacre la majeure partie du temps libre, et que l'identité personnelle se construit à travers un « dialogue » avec elle : toute forme de subjectivité qui consolide la famille est appréciée. Au contraire, pour les sujets en son sein, l'individualisme est posé comme le grand « autre » de l'idée de famille. Cette opposition de forces apparentes amène, paradoxalement, des sentiments d'anxiété et de culpabilité personnelle, car les individus tendent à mesurer leur succès ou échec en tant que personnes « selon s'ils ont personnellement réussi à obtenir ou non cette famille idéale » (*Op. cit.* p.110). S'il en est ainsi, il convient de se poser la question de la manière dont les individus, en particulier les adultes, mettent en évidence les tensions qu'ils ressentent, surtout dans un contexte qui propose de manière plus ou moins explicite un seul type-idéal de configuration familiale.

Malgré l'homogénéité sociale qui résulte des processus de sélectivité opérant dans le système éducatif chilien, nous ne pouvons pas dire que tous les foyers au sein de l'école

sont égaux. Rien ne saurait être plus éloigné de la réalité. Néanmoins, l'hétérogénéité des situations ne parvient à remettre en question les représentations, car le discours producteur de différence tend à être irréflexif. Ceci s'applique également lorsque l'on analyse un autre type de déviations face à la norme dans l'environnement de l'école. Le facteur commun ? Le fait peut-être que la transgression ouvre la porte qui permet d'entrer dans l'intimité du transgresseur et, à l'inverse, que l'observance des règles assure aussi une meilleure protection de la vie privée de celui qui les respecte.

3.2.2. La vie privée poreuse du transgresseur

L'un des constats les plus récurrents durant le déroulement de cette recherche n'est pas venu des techniques de collecte d'information envisagées dans le travail de terrain, mais des réactions d'autres personnes n'ayant pas de rapport avec les entretiens ou les observations ethnographiques. À d'innombrables reprises, lorsqu'une personne apprenait quel était le sujet de ma thèse, elle me disait « quel sujet ! » et partageait avec moi ou me demandait ensuite des anecdotes de cas saugrenus observés sur le terrain. « C'est vrai que les gens de l'Opus Dei continuent à dire aux filles qu'elles peuvent tomber enceinte en se baignant dans une piscine ? » ; « est-ce qu'il y a toujours dans telle école ce curé qui prenait les élèves nus en photo dans la piscine ? » ; « tu savais que les filles de cette école tellement bourgeoise se mettent des tampon avec du pisco dans le vagin pour être saoules plus vite dans les fêtes ? » sont seulement quelques-unes des questions que j'ai pu retenir. Je tends aussi à interpréter ceci comme une tentative de pénétrer un espace social relativement hermétique, même si beaucoup de ces commentaires provenaient d'anciens élèves de ce même groupe d'établissements. D'une certaine manière, on cherchait à constater les failles de l'autre, dans une même logique de positionnement comme celle de l'« ailleurs conservateur » évoqué dans notre premier chapitre. Ce constat m'a amené à porter un nouveau regard sur ce que j'avais collecté dans le travail de terrain. La question de la « vérité inconfortable » fonctionnait aussi à l'intérieur des écoles, insinuant la manière dont fonctionne la norme sur la sexualité correcte, cette fois en lien avec les opacités qui existent au sein même de l'institution.

« De fait en ce moment-même nous avons un dilemme avec une fille, c'est pour ça que nous sommes en réunion par-ci et par-là, nous savions tous, nous avons entendu

qu'elle avait une tendance lesbienne. Il s'avère que je l'avais entendu, mais je n'avais pas pensé que c'était important. Alors j'ai appelé la psychologue pour lui demander si elle savait ou non... **Tu dis que tu savais, que tu l'avais entendu parce que les profs en parlaient ou parce que les élèves en parlaient ?** Par la psychologue, de toute façon juste en regardant [l'élève] ça se voyait. Mais au-delà de ça, elle me l'avait dit, [cette élève] un jour est venue parler avec moi et le sujet a été abordé, mais je n'en ai pas parlé directement avec elle. Mais jeudi je suis allée la voir ouvertement dans la cour. J'étais justement avec une coordinatrice et le prof principal arrive et me dit : "regarde elle est là" et moi je suis restée comme ça "oh". **Tu l'as vue avec une camarade?** Avec une camarade, elles se prenaient dans les bras, elles tournaient là, alors... et il y avait beaucoup de petits gamins autour, alors nous avons dit : "qu'est-ce qu'on va faire" et en plus se rajoute le fait qu'elle a un poste de représentation des élèves. Alors maintenant nous sommes précisément face à un dilemme, parce que les parents de la fille avec qui elle a une relation viennent se plaindre "comment l'école ne nous a pas avertis de ça !". Alors maintenant... qu'est-ce qu'on fait, parce qu'à aucun moment nous, nous l'avions tous entendu mais c'était quelque chose de tellement normal, zéro préjugé, rien. Parce que jusqu'à présent elle avait été prudente, mais aucun de nous n'a pris le soin de se rendre compte que la fille de terminale est déjà majeure, elle a déjà 18 ans et l'autre c'est une fille de seconde, alors ce matin nous avons les parents de la fille de seconde ici... ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Et moi en octobre ou novembre... bon, à cet autre garçon, je l'ai toujours diagnostiqué, par bon sens, comme Asperger, un garçon très en retrait, avec des difficultés très claires, de claires difficultés sociales pour établir des relations, un garçon très difficile, et un jour sa professeure principale m'appelle et me dit "je sais que tu sais qu'il est gay, mais je dois te raconter autre chose...", "avec (il nomme un autre élève) ils ont eu une rencontre sexuelle", là je m'aperçois que [cet autre élève] aussi, il avait au moins de la curiosité (...). Après toute une agitation s'est créée, je n'ai pas réussi à le comprendre sur le coup, mais un des deux est sorti de la communauté qu'ils avaient, et pourquoi il en sort ?, non, "c'est que l'autre sait mais il ne veut pas le raconter". Bon, moi j'ai dit ah, ce garçon est contrarié, ciao, ne t'en occupes pas maintenant, et après j'ai compris, évidemment, il est sorti [du groupe] parce que l'autre garçon plaisait à ce garçon, et le premier ne plaisait pas à l'autre,

c'était un problème amoureux ». (Enseignant, établissement scolaire catholique traditionnel)

Les citations précédentes ne rendent pas seulement compte du traitement de la faute – avoir des comportements inappropriés, affronter les problèmes personnels par la colère – mais révèlent aussi la clé de visibilité qui permet d'interpréter l'expérience de la transgression ou de ce qui est inattendu. La faute peut parfois être connue de toute la communauté scolaire, mais très souvent elle reste circonscrite à l'observation d'un groupe spécialisé pour de tels effets.

« Ici il y a eu un cas de grossesse d'une fille de troisième. On a remarqué qu'on ne parlait pas du père du bébé mais d'elle, [qu'elle était] un peu la prostituée de l'école et en plus quand elle a eu sa fille elle a mis fin à sa relation avec son petit ami. C'était une fille de quatrième, et à cinq mois la professeure principale de troisième s'est rendu compte qu'elle était enceinte. Cette fille est arrivée en mars et la professeure principale, qui faisait partie de mon équipe, s'est rendu compte qu'elle était enceinte et la prof principale avec la conseillère d'orientation l'ont dit aux parents. Une fille qui était en vacances ! Comment les parents ne s'en sont pas rendu compte ?! Après un temps le père du bébé a été expulsé parce que c'était un fauteur de trouble et après elle s'est retrouvée à avoir des relations sexuelles dans les dépendances, je ne sais pas si explicites, mais avec un garçon X. Après elle ses parents l'ont emmenée, quand tous [les gamins] vont à des fêtes et ont des relations sexuelle depuis petits enfin, je sais pas, tout est dissocié... ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Je vais revenir sur ce sujet. J'avais une question, peut-être à propos de ce que tu racontes qui s'est passé avec les Légionnaires, dans ce sens, comment sont abordées les situations, disons, en dehors de la norme de sexualité et affectivité dans les écoles ? Je pense aux abus, aux grosses adolescentes... De manière super privée, tellement privée que je te dirais que très peu de gens sont au courant, très, très peu de gens. Je ne sais pas à quel point les parents aussi parlent de ces questions avec les professeurs, il y a une sorte de zèle de la vie privée et si quelqu'un ne te raconte pas, tu ne demandes pas. Je me souviens d'une situation ponctuelle, je n'ai pas su tous les détails, mais j'ai su qu'il y a eu une de ces explorations typiques de petites filles en CE1 et des parents ont été très alarmés et ils sont allés parler avec

la coordinatrice et elle a parlé avec ces parents et la professeure principale ne l'a jamais su, et personne d'autre, enfin, ça n'est pas allé plus loin. **Deux filles se sont touchées entre elles ?** Apparemment, parce que je ne suis pas bien sûr, comme ça fait plusieurs années, on t'en parle comme tu savais et jamais on ne te l'avait dit. Certains parents disent : « cette chose qui s'est passée » et tu n'as jamais su ce qui s'était passé, c'est traité de manière super privée, ça n'est jamais public. Je me souviens que l'année où j'ai quitté cette école, une autre fille de terminale est tombée enceinte, je crois que c'est la seule fois qu'une chose comme ça s'est passée à l'école. Cette fille n'a pas pu continuer à aller à l'école, elle a été retirée. **Les parents l'ont retirée ou ça a été un accord ?** J'imagine que ça a été un accord, mais je crois que cette fille n'a plus jamais pu entrer à l'école, je ne sais pas si ses amies l'auront vue enceinte. Je l'ai su parce que le petit frère qui était en CE1 était dans l'autre école [où je suis parti]. C'est pour ça que je te dis, ces choses sont traitées de manière super, super privée ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Moi je crois que c'est la manière, la première approche que les enfants peuvent avoir, de fait quand j'appelle les élèves ici ils arrivent apeurés du genre "qu'est-ce que j'ai fait !", et pourquoi il devraient avoir fait quelque chose de mal pour venir ici, alors créer le premier lien et de là après ils se le racontent "écoute non, va parler avec la sœur, elle peut t'aider", et c'est même arrivé avec une petite, elle était en cinquième, elle m'amenait toutes ses copines qui étaient mal "raconte-lui à elle parce qu'elle va t'aider". C'est une question de les écouter simplement mais ça, c'est la proximité et montrer ce Dieu, la religion un peu plus proche et ça, ça suffit pour que les enfants après aient confiance pour raconter tout ce qui leur arrive » (Enseignante, religieuse, établissement scolaire catholique traditionnel)

Dans une certaine mesure, ces citations démontrent une manière spécifique de traiter l'information et de mettre en tension les limites du privé et du public. Les transgressions sont connues en suivant un canal « formel », protocolaire, qui n'aborde cependant pas les choses uniquement en fonction de la norme sur la sexualité correcte. L'attention se déplace ici vers la manière dont l'on traite l'information. Comme le montre le dernier extrait, la contrepartie de la surveillance suppose la fourniture d'un espace sûr et imperméable à d'autres regards, ce qui permet de traiter de la bonne manière une information compliquée (ceci est particulièrement marqué lorsqu'il s'agit de protocoles

de dénonciation d'abus sexuel). Dans d'autres cas, c'est le secret absolu ou la discrétion dans la gestion des faits. Ceci aura des conséquences importantes non seulement pour la définition d'atmosphères propices ou non à parler de sexe, mais aussi pour la maintenance de structures qui déterminent la réserve personnelle¹. Le privé ne se définit pas uniquement en fonction de l'individu mais également de ses relations et de la manière dont est intégré le jugement que les autres peuvent exprimer.

Document 12 : L'anonymat de la boîte aux lettres

Au début de l'année 2015, j'ai pu assister à une conférence sur la sexualité pour des parents d'élèves de cinquième (11-12 ans) dans l'un des établissements catholiques traditionnels où je menais mes observations ethnographiques. L'objectif de cette activité était d'enseigner aux parents comment parler de sexualité face à leurs enfants qui traversaient la puberté. Pour pouvoir offrir une contextualisation adéquate à cette journée, la psychologue responsable – employée spécifiquement pour l'occasion – a montré à l'auditoire le résultat d'un exercice qu'elle avait réalisé au cours des semaines précédentes avec les classes des enfants dont les parents étaient présents.

L'activité était très simple : chaque élève pouvait déposer au moins une question de manière anonyme dans une boîte aux lettres confectionnée spécifiquement à cet effet. Puis, elle allait montrer aux parents une compilation des questions les plus fréquentes, séparant celles provenant des garçons de celles posées par les filles. La réaction de l'auditoire fut immédiate, la majorité ne pouvait pas croire le type de questions projetées au tableau : Le sexe oral fait-il mal ? Le sexe anal est-il dangereux ? Quelle est la longueur normale du pénis ? À quelle distance doit arriver l'éjaculation ? Il y a eu une sorte de silence suivi de quelques rires nerveux et de commentaires

¹ Dans son livre *Sexo y Poder. El extraño destape chileno* (2004, pp. 181-185) le journaliste Juan Pablo Meneses se réfère au cas du prêtre José Andrés Aguirre Ovalle, connu comme le curé Tato, dénoncé pour abus sexuel sur des mineures en 2003, qui a réalisé des travaux pastoraux dans au moins trois des établissements scolaires analysés dans cette recherche. « Le curé Tato a révolutionné l'école. Il arrivait en moto ou dans un 4x4 Toyota, bronzé, il allait à la neige et à Santo Domingo invité par les familles de ses élèves. Avec certaines il était très proche et beaucoup d'autres l'évitaient », transcrit l'auteur à partir d'un témoignage livré à la revue *Qué Pasa*. La transcription se poursuit : Certaines petites filles de dix ans ont dit à leurs mères qu'elles ne voulaient plus se confesser avec le père Tato, parce que c'était un dégénéré qui les asseyait sur ses genoux et il les palpaient. Nous avons formé un groupe de parents demandant son renvoi. Mais tous n'étaient pas d'accord, surtout ceux de la pastorale qui le défendaient et disaient que c'était une invention des filles ». La manière dont ce « capital de visibilité sexuelle » que nous avons proposé dans le chapitre précédent peut influencer la perception d'un fait et la pondération du comportement public et de l'information qui circule est, nous semble-t-il, mis en évidence. Le profil « moderne » du curé paraît – d'après ce que suggère le témoignage – avoir contribué dans un premier temps à écarter les suspicions, de même que la faible crédibilité qu'a, supposément, la parole d'un mineur.

et blagues du type : « ça c'est ton fils, pas le mien », « mais c'est pas possible, si ce sont des gamins », « vous être sûrs que ces questions ne sont pas inventées ? ».

La psychologue précisa que la diapositive était seulement un résumé non hiérarchisé des questions posées dans la boîte et que les parents ne devaient pas douter des questions que leurs enfants posaient car celles-ci démontraient, au moins, les intuitions que les enfants avaient et également le type d'information qui circulaient parmi eux. Cependant, le débat sur ce point se poursuivit même après la fin de la réunion. La question qui revenait le plus était de savoir si les élèves avaient inventé ces questions parce que personne n'allait les corriger après. Indépendamment de ceci, cette préoccupation reflétait précisément l'impact qu'a la visibilité sur la manière dont s'organise la présentation de la sexualité dans l'espace social. La technique de la boîte aux lettres et les questions anonymes sont largement utilisées lorsqu'il s'agit de parler de sexualité. Inventées ou non, l'anonymat de la boîte aux lettres permettait de toute façon d'exprimer quelque chose qui ne l'aurait peut-être pas été à visage découvert.

La manière de traiter l'information de manière « prudente » contraste avec la gestion de celle-ci réalisée en dehors des canaux formels. Nous nous référons ici au commérage et à la circulation informelle d'histoires qui produisent et reproduisent de nouvelles normes sur ce qui est correct et sur ce qui définit la limite du privé et de ce qui ne l'est pas. Rappelons que le commérage fonctionne sans la connivence de la source d'information.

« Les chefs d'équipe nous convoquent pour une réunion générale, il y a une personne, il y avait une enseignante ici qui avait un nom de famille bien comme il faut, une femme super top, elle était dans la pastorale responsable de communautés pour les parents, cinq garçons tous parfaits, tous ont reçu des prix, et cette dame, nous disent-ils, enfin... je ne vais te dire son nom... s'est séparée [de son mari] et moi je pense qu'est-ce que ça peut me faire, tu vois ?... c'est j'ai pensé toute seule, avec l'air intelligent, toujours avec l'air intelligent, mais le problème c'est qu'elle a un autre partenaire et cet autre partenaire était un type qui faisait sa sortie du sacerdoce, et c'était ça... (elle fait une longue pause). Cette enseignante s'est séparée [de son mari] mais le problème c'est qu'elle est partie avec le curé. Bien sûr tu dis que, elle dans des communautés de couples, avec son mari, et ce monsieur, c'est super bizarre, et les enfants... moi j'ai pensé quelle horreur pour les enfants, mais on ne parle de la sexualité, qu'elle est partie avec le curé parce qu'elle était chaude,

parce que personne ne quitte son mari et ses enfants, sauf si la chose est enflammée... ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Nous critiquons le fait que la congrégation a toujours su, pas cette question, mais elle a toujours su que (il nomme un prêtre) commettait des actes bizarres, au départ il avait au moins bizarre avec une des femmes... tu connais l'histoire, dans le fond le père est mort et il a pris en charge l'accompagnement pastoral. Ce type arrivait pour laisser la gamine de deux ans en maternelle à huit heures du matin avec les cheveux mouillés en la tenant par la main, et la congrégation a toujours un peu fermé les yeux sur la question, et ça se ressent. La congrégation est aussi peu ferme, ils sont trop bons, de fait un autre curé, en 1992, a dit "ou la situation de (il nomme de nouveau le prêtre) est résolue, ou je quitte la congrégation, ce n'est pas possible que ce curé arrive avec les cheveux mouillés à déposer la petite fille", enfin, 99% pensent que c'est sa fille. Bien sûr, et il accompagnait cette femme aux réunions de parents d'élèves, et les deux assis avec la gamine, enfin, ça laissait à penser ». (Enseignant, établissement scolaire catholique traditionnel)

Il est clair que lorsqu'une transgression survient, tout ne suit pas nécessairement le protocole. Les citations ci-dessus montrent bien l'intérêt que suscite la circulation de l'information en dehors des canaux prévus à cet effet et comment celle-ci exprime aussi la norme sur la sexualité correcte. Dans le premier cas, en raison de ce qui n'est pas dit dans une réunion formelle ; dans le second, à travers les ragots qu'entraînent les comportements inattendus d'un prêtre. Il n'y avait en aucun cas des preuves réelles, plutôt des insinuations, des rumeurs, des images confuses qui acquièrent cependant une certaine validité dans une relation d'échange d'information, cette fois pour asseoir la vision propre de la sexualité de chacun.

Dans ce sens, il est intéressant de consigner le rôle clé que joue le commérage – terme que nous pouvons utiliser pour classifier le contenu des extraits d'entretiens précédents – dans le contrôle social. D'un point de vue anthropologique, Bernard Conein (2011) signale que le langage permet le développement de facultés sociales et la génération de liens entre individus qui forment des groupes : le commérage remplit là la fonction de création de réseaux sociaux virtuels (on parle de quelqu'un qui n'est pas là) en élargissant les liens des sujets, mais surtout en projetant les normes sociales concernant les représentations publiques de ce qui est correct et ce qui est incorrect. Du point de

vue psychosocial, David Watson (2011) suggère que le commérage a pour fonction de fournir un mécanisme de *locus* de contrôle externe, c'est-à-dire une projection des normes sociales qui régulent le comportement individuel, indiquant que ce qui peut être identifié au « *pelambre* » ou « *cahuín* »¹ est plus probable chez les individus manquant de clarté quant à eux-mêmes (*unclear sense of Self*) que chez ceux qui se sentent en conformité avec la complexité de la norme sociale.

De notre point de vue, cependant, ce « manque de clarté quant à soi-même » ne devrait pas être compris comme une qualité purement individuelle. Nous reprenons à cet effet la réflexion sociologique proposée par Martuccelli et Araujo (2012) sur le « *chaqueteo* » – jeter le discrédit sur les personnes pouvant réussir – dans les contextes de travail de la société chilienne. Attribué aux changements structurels du marché du travail, comme à l'extension de la philosophie de compétition dans les contextes professionnels, le *chaqueteo* est une pratique tendant à réguler les canaux de reconnaissance en faisant appel à des éléments personnels qui vont au-delà de ceux établis par les compétences professionnelles. Le *chaqueteo* est d'une certaine manière une administration du mérite et de la réussite. Si nous devons être extrêmement prudents dans l'extrapolation du terme – dans le cas de l'école, les extraits que nous avons présentés ne se réfèrent pas à des questions professionnelles –, nous pourrions utiliser cette conceptualisation pour formuler, par analogie, une hypothèse : la diffusion d'une logique de gestion individuelle de la sexualité fait que les circonstances atténuantes ou aggravantes des situations présentées ci-dessus sont formulées en fonction d'une continuité entre « une vie sexuelle et affective bien gérée » et « une autre qui ne l'est pas ». Si le commérage renforce le *locus de contrôle externe*, c'est du fait de l'accent mis sur le respect ou le non-respect de la règle plutôt que sur la réflexion sur la construction de cette même règle. Ainsi, si le *chaqueteo* est un « acte d'affirmation individuelle » (*Op. cit.* p. 40) qui repose sur la reproduction et la circulation de jugements fondés sur le mérite d'un autre, la transmission de « vérités » sur les autres suit cette même logique en permettant un certain positionnement individuel : je peux parler de l'autre parce que j'ai respecté ce qui est nécessaire pour être reconnu. Au passage, la vie privée propre reste intacte alors que ce n'est pas le cas de celle de l'autre. Cela peut faire penser à de l'hypocrisie, mais ce n'est pas nécessairement l'intention de ceux qui font circuler ces histoires.

¹ Termes d'argot chilien pour se référer au commérage avec un certain degré de mauvaise intention.

Qu'est-ce qui fait qu'il est intéressant de parler de la vie privée de l'autre ? Byung-Chul Han (2013) expose de manière un tant soit peu provocatrice que :

« transparence et vérité ne sont pas identiques. Cette dernière est une négativité car elle se pose et s'impose en déclarant faux tout le *reste*. Plus d'information ou une accumulation d'information en soi-même n'est aucunement une vérité. Il lui manque une direction, à savoir un *sens*. (...) L'hyperinformation et l'hypercommunication rendent compte du *manque de vérité* et même du *manque d'être*. Plus d'information, plus de communication n'élimine pas l'imprécision fondamentale du tout. Cela l'aggrave plutôt » (*Op. cit.* p. 23, italiques de l'auteur, traduction libre du texte original en espagnol).

C'est peut-être la perception de la gestion individuelle comme une chose atomisée, où il est difficile de reconnaître la direction ou le sens qu'apporterait le récit social de la sexualité, qui rend plus intéressant la recherche d'information sur les autres pour entrer dans une sorte de compétition qui permet l'auto-reconnaissance.

Ce que l'on dit de la transgression fait office de véhicule d'une norme sociale, car cela non seulement transmet un contenu moral mais fonctionne aussi comme un mécanisme de contrôle de la norme. La particularité de ce discours dans le contexte de l'école catholique tient peut-être à une manière propre de comprendre le comportement sexuel et également de penser la manière de prendre des décisions personnelles. Cette question nous amène à penser au rôle qu'acquiert l'« exemplarité » individuelle. C'est peut-être pour cela que, pour reprendre la distinction établie par Byung-Chul Han, il est si difficile de parler depuis *l'être*.

3.2.3. « Parler de soi, sans pouvoir parler de soi » : la problématisation de la vie privée du formateur et la difficulté de parler de sexe à l'école

Si l'éducation sexuelle est aussi entendue comme une éducation affective et une éducation à l'intimité – comme le soutient le discours catholique –, il est alors nécessaire de comprendre les particularités que cette approche impose aux éducateurs et à leur vie privée. Claude Lelièvre (2006) estime ainsi que l'éducation sexuelle devient une

« question intégrale » dans la mesure où elle fait appel à divers savoirs disciplinaires et divers membres de la communauté. Dans le contexte particulier de l'école catholique, nous avons vu que ceci est confirmé par l'importance de la « communauté éducative ». Néanmoins, au sein de celle-ci, la norme de la vie privée n'est pas nécessairement neutre ni toujours pareille. Si le foyer est observé dans son fonctionnement interne, et la vie privée de tout individu qui échappe à la norme est également inspectée, il est évident que l'on ne peut pas non plus attendre que la vie privée des éducateurs ne soit pas l'objet d'attention (en particulier lorsque nous reprenons l'idée que l'éducation sexuelle non conservatrice repose sur une conception éthique liant de manière indissoluble actions et acteur). Ce que fait un éducateur est révélateur d'une intériorité mise au service de son travail.

Nous avançons ceci car nous analyserons de manière critique l'apparente neutralité du témoignage personnel comme une manière d'obtenir une éducation sexuelle efficace ; ceci du fait de l'insistance de nos interlocuteurs sur un point particulier : la principale qualité d'un bon formateur serait sa capacité à créer un climat de confiance dans la salle de classe et dans la relation éducateur-élève. Ce qui signifie que cette confiance est gérée par la capacité à écouter, mais aussi par la capacité à parler de soi-même de manière adéquate, en se montrant comme une personne proche tout en sachant poser des limites. Prenons en considération les citations suivantes qui illustrent cette idée :

« Pour bien comprendre, pensez que je ne suis pas prof et j'ai besoin de plus d'exemples pour comprendre. Lorsque vous dites qu'on peut voir qu'un prof ou une prof a vécu des choses similaires à “ce que nous vivons nous-mêmes”, comment vous rendez-vous compte de ça ?

E : Parce qu'avec nous au moins, notre miss (titre de leur enseignante) elle se tient devant nous et elle nous raconte “regardez les filles je sais que vous buvez, parce qu'à votre âge je buvais toujours et après j'essayais de ne pas boire parce que je sortais avec les amis de mon frère” et toi tu dis, qu'est-ce qui se passe ? [Elle] raconte des histoires et je sais pas si elles te sont arrivées à toi mais elles sont comme pareilles ou très proches, alors toi tu dis que la miss est géniale et après par exemple, elle n'était pas mariée quand elle a commencé à travailler avec notre classe et elle disait “vous pouvez pas savoir comme je suis avec mon petit ami”, je sais pas quoi, genre elle arrivait avec son anecdote à nous raconter toute mignonne, alors toi

tu disais genre c'est génial qu'elle arrive et fasse ça et tu disais bon, moi aussi je vais parler avec elle. Elle commençait par te remettre sa confiance, te dire les choses et toi tu disais genre c'est génial !

E : Ou elle commençait "les filles je sais que vous buvez, à moi il m'est arrivé ceci et pour que ça ne vous arrive pas faites je sais pas quoi".

E : Ils se mettent à ta place, elle est très jeune, elle sait beaucoup plus de choses et quelqu'un qui te raconte t'inspire plus confiance. Je sais pas, il nous est arrivé des cas [d'enseignants] qui disaient : "moi je n'ai pas confiance en vous et je ne vais rien vous raconter de ma vie" et ça commençait comme ça, donc c'est foutu... C'est comme si tu voyais tout de suite que tu ne peux pas trop parler à un prof qui est trop dans le mouvement Schönstatt, tu vois ? Ça va pas être comme... Je vois des professeurs, je sais pas de quelle classe, mais tu vois qu'ils sont trop super attachés à leurs valeurs et ils ne vont pas accepter autre chose, c'est important qu'ils soient plus ouverts d'esprit et qu'ils acceptent notre réalité, je sais pas, au déjeuner on parle toujours du week-end et la miss : "Ah ! OK ! Combien vous avez bu ? Comment tu fais ça ? C'est qu'il faut manger avant !"... avec beaucoup de confiance ». (Élèves, filles, focus group, établissement des nouveaux mouvements catholiques)

« **Et les plus grands parlent directement de leur initiation sexuelle ?** Oui, ce sont des choses ponctuelles, mais une fois j'ai parlé avec ma classe de terminale et je leur ai demandé si quelqu'un avait eu des relations sexuelles, et oui... il y en a un qui levé la main et il a dit "vous racontez d'abord" (rires), il m'a eue ! **Et qu'est-ce que tu as fait alors ?** Oui, j'ai pas donné de détails, mais par chance j'étais dans une relation, ça faisait longtemps, avec beaucoup d'amour, et en vérité ça a été une situation très chouette, préparée et discutée. Alors oui, moi je pars du principe que la sexualité a toujours été un truc, un sujet tabou de plus, ça a été vu comme une chose sale et quand on explique comment mettre un préservatif, tout le monde dit : "c'est dégueulasse !". Mais ici non, les gens de cette école te permettent de parler de ça, de la pilule du lendemain, des contraceptifs, de la capote, en tant que capote et pas préservatif. (...) À partir de là [je peux] dire aussi, oui la sexualité fait partie de notre vie, nous sommes des êtres sexuels et nous devrions pouvoir parler la sexualité et la vivre sans peur ni honte, depuis là où nous nous trouvons ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Ça m'est arrivé : "miss, vous avez déjà fumé ?", ou alors "miss, à quel âge vous avez commencé à avoir des relations sexuelles ?" ou "miss, vous.... ", enfin, ils

*essayent de te placer face aux questions qui les préoccupent, comme pour valider d'une certaine manière l'information qu'ils ont, qu'elle soit propre ou des médias, OK ? Alors il faut faire attention au fait que la question les concerne et qu'il y a un niveau de confiance que nous pouvons entretenir et un autre qui sûrement sera maintenu dans la réserve de la personne. **Et comment tu fais pour gérer ça dans le fond, pour marquer la limite dans ces situations ?** Bon, j'essaye de leur rappeler que la question aujourd'hui c'est eux, que je peux les accompagner peut-être dans leur réflexion sur quelque chose, que beaucoup des réponses sont liées à mon expérience mais tiennent aussi à une vision pédagogique et une vision d'orientation face à ces questions, plus que personnelle. Ils le comprennent, ils ne sont pas embêtants (...) et moi je suis bien réservée en plus, je marque beaucoup les limites avec eux. Je suis affectueuse avec eux, mais stricte [quant au point] jusqu'où ils peuvent aller. **Si tu devais illustrer une situation ?** S'ils m'interrogeais sur ma propre expérience, je leur dirais que ce n'est pas un sujet de conversation, que je ne vais pas partager des questions personnelles avec eux, que notre relation se fonde principalement sur mon travail de prof et pas d'amie et qu'ils feraient mieux de demander ça peut-être à un père ou une mère. Moi je ne suis ni leur père ni leur mère et je vais les accompagner dans tout ce que je peux, je vais leur donner l'information, mais ils doivent respecter les limites qu'il y aura pour ça ».*
(Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Dans les citations ci-dessus, on retrouve les notions de partage de l'expérience propre et de la limite entre ce qui peut être raconté et ce qui ne peut pas l'être. Néanmoins, comme nous l'avons vu jusqu'ici, il semble difficile que la limite s'impose uniquement du fait d'une décision personnelle : dans un modèle d'éducation sexuelle qui insiste sur le travail de l'individu sur lui-même, tout acte constitue un témoignage de ce que fait le sujet, de son intériorité exprimée à travers un comportement. Ceci est peut-être accentué dans le contexte des établissements catholiques où l'on attend de l'enseignant, du professionnel, qu'il soit à la fois un formateur éthique. Cependant, on devine que l'asymétrie propre à la relation pédagogique peut mettre en tension ce principe de manières pas si évidentes qu'il n'y paraît. À propos d'une proposition sur la façon de maintenir un climat d'affectivité et d'autorité dans le cadre de l'éducation salésienne en France, Avanzini (2010) estime que cette dernière est « l'influence que l'on doit à une personne, à ses qualités ou à la compétence reconnue. « Faire autorité » c'est susciter

l'adhésion sans avoir à contraindre, être considéré détenant légitimement ses pouvoirs » (*Op. cit.* p. 12). Pour conserver cette autorité, il faut remplir quatre conditions : l'authenticité, la crédibilité, la cohérence et la compétence, soit, ce qui revient au même, être sincère, être fiable, faire ce que l'on dit et être à la hauteur de son rôle, respectivement, ce qui permet d'obtenir la confiance qui naît du fait « d'être aimé et non d'être craint » (*Idem*, p. 13). Ici, le comportement affectif est fondamental et c'est pourquoi parler de soi n'est jamais un acte neutre ou purement individuel : révéler quelque chose s'inscrit aussi dans une logique de témoignage de crédibilité, d'authenticité et de cohérence.

Prenons comme exemple les deux dimensions du témoignage qu'analyse Paul Ricœur (1972, cité par Lythgoe, 2008). Intéressons-nous à ce concept quant à la qualité de témoin qu'acquiert un éducateur lorsqu'il révèle une chose personnelle dans un contexte de formation à la sexualité. Pour Ricœur, l'acte de témoigner se caractérise par « l'asymétrie épistémique » qui existe entre témoin et auditoire quand ils sont tous deux présents dans une même situation¹ : celui qui déclare a un privilège par rapport à l'auditoire car il fait l'expérience – ou vécu, dans ce cas – de l'évènement déclaré et les auditeurs doivent donc se fier à sa parole. Néanmoins, Ricœur affirme que le témoignage n'a jamais la même qualité que d'autres sources de connaissance car toute narration des perceptions aurait un caractère quasi empirique dû à l'échange de subjectivités : « il élargit nos connaissances d'une manière que ni la raison, la mémoire ou les sens ne peuvent le faire, mais au risque de perdre une partie de son poids épistémique. Le témoignage en tant que récit se trouve ici dans une position intermédiaire entre une constatation faite par un sujet et une croyance acceptée par un autre sujet sur la foi du témoignage du premier » (Dans Lythgoe, 2008. p. 38).

Ceci évoque une seconde dimension épistémologique du témoignage. Pour Ricœur, tout témoignage s'insère dans un débat argumentatif. Dans le contexte strictement judiciaire – qui est celui que l'auteur analyse –, toute déclaration prendra toujours position en faveur de l'une des parties : « le caractère oculaire du témoignage ne parvient pas à constituer son sens de témoignage ; il faut qu'il y ait non seulement constatation, mais aussi un récit qui serve pour prouver une opinion ou une vérité » (Lythgoe, 2008, p. 38).

¹ Ce phénomène s'applique aussi au commérage, où l'autre n'est pas présent et où l'information circule sur la base d'un locuteur qui sait ce que l'auditeur ne sait pas.

En effet, puisque tout témoignage s'inscrit dans un débat, on ne raconte comme tel que les déclarations qui jouent le rôle de preuves pour un récit qui excède la seule déclaration du témoin. Ceci est lié à l'intérêt moderne pour « la preuve de l'expérience » que décrit Joan Scott (2014) et qui laisse de côté la manière dont se construit un récit. Dans ce sens, lorsqu'il est nécessaire qu'un éducateur parle de lui-même, on estime qu'il peut rendre compte de sa cohérence personnelle – le récit qui excède le simple témoignage – à travers ses expériences vécues qui sont révélatrices d'une intimité. Le problème, cependant, est que la cohérence personnelle n'est jamais quelque chose de neutre, de même que la disposition personnelle à montrer ce que l'on voudrait maintenir privé. C'est pourquoi éviter l'ambiguïté n'est pas chose facile.

« Laisse-moi te raconter l'histoire, une fois un professeur nous a appelés à nous a dit quel est le profil du moniteur TeenStar, et nous avons passé environ trois jours à penser quel était le profil du moniteur TeenStar, et la seule réponse que nous avons pu apporter est que c'est une personne, et qu'il a le souci de pouvoir se former à ça, même pas de vouloir venir, non, le souci de vouloir apprendre sur l'affectivité et la sexualité. (...) Nous avons eu l'expérience d'une école où tous les concierges et les auxiliaires de l'école ont été formés, à Coquimbo, au départ j'ai dit "ma sœur, je trouve l'initiative géniale, mais pourquoi", parce que les filles parlent avec tous les auxiliaires et des fois elles leur racontent plus de choses à eux qu'à nous, et nous avons décidé de les former. Moi j'ai trouvé ça génial parce que les enfants parlent beaucoup aux concierges, au type des clés, au type de la salle, au type du ménage, alors elles ont voulu les inclure. Alors c'est comme ça que nous avons formé [tout le monde], depuis les concierges jusqu'au proviseur, et c'est ça notre profil, enfin, que ce soit vraiment une personne et qu'elle ait le souci d'enseigner ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

« Moi je crois que, les gamins ce qu'ils retiennent le plus, c'est l'autorité par rapport à la situation, plus que [savoir] si tu es religieux ou non. Alors si un religieux ou une religieuse vient, ce qui à moi me semble plutôt bien sur la question, qui est engagé, qui sait ce qu'il fait, qui peut dissiper les doutes, je crois qu'il n'y a pas de raison qu'il y ait des difficultés, à moins que ce soit un religieux qui a clairement une vision polarisante de la situation, là je crois que... il me semble que ça serait un désavantage, parce qu'il y a comme la réalité d'aujourd'hui, d'une certaine manière il devra d'adapter à ces questions, sinon il ne sera même pas écouté par les élèves.

Je sens que ça dépend de comme il est, avec une autorité sur le sujet ». (Conseiller d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

*« ... Je crois qu'un religieux peut former à cet aspect, précisément parce que je crois qu'un religieux est une personne sexuée comme toute le monde, et à partir de son expérience de sa sexualité, qui dans ce cas serait le célibat apostolique bien sûr, que je comprends non pas comme une abstinence forcée, non pas comme [une personne] castrée, logiquement, mais comme une personne normale, homme ou femme, un homme comme tous les hommes, et une femme comme toutes les femmes, avec les pulsions qu'ont tous les hommes et toutes les femmes. Parce qu'il vit un état propre ou une manière de vivre sa sexualité avec une finalité mais qui ne renie pas cette sexualité, ce qui me paraît une manière saine et normale de vivre le célibat. Dans ce contexte, tu peux parfaitement éduquer parce qu'il y a une expérience... Quand je disais que je pensais à une personne qui n'aurait pas de barrières, qui n'a pas de barrières, qui soit normale, je pense aussi à ce religieux qui lui a des barrières, il me semble qu'il éduque très mal à la sexualité, mais de même un homme marié qui a des barrières éduque mal aussi. **Quand tu dis barrières, à quoi les voit-on ?** Je sais pas, dans cette vision absolument négative [de la sexualité]. Ça me semble aussi ingénu, il me semble qu'une personne ingénue [pour qui] il suffit d'aimer, du pur amour, mais qui ne répond pas non plus mais... nous avons des pulsions qui des fois sont très fortes et qui peuvent nous amener à faire des choses que nous ne voulons pas faire... je ne sais pas si je m'explique bien. Maintenant, dans cette école nous n'avons pas de religieux parce que l'Opus Dei n'est pas une institution religieuse... elle est plutôt laïque, la seule chose religieuse pour un religieux c'est un esprit laïc, ce sont les prêtres qu'il y a, nous essayons spécialement à cause de ça que la formation sexuelle des élèves ne retombe pas sur les prêtres, ils sont dans les confessionnaux à confesser ce qu'il faut confesser, alors non... très souvent les professeurs cherchent un peu le prêtre pour, par exemple, un professeur de biologie, “nous devons parler de ce sujet, pourquoi vous n'en parlez pas vous et vous leur parlez”... en aucun cas, tu es l'homme marié, le père de famille, tu es le mieux placé, moi je peux leur parler mais je peux leur parler depuis la chaire disons, dans le confessionnal d'un problème de conscience qu'ils ont, mais qu'est-ce que je vais aller leur parler du mariage, si je peux parler du mariage, mais qu'est-ce qui est mieux qu'un homme marié qui peut leur parler du mariage ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)*

Nous avons choisi les citations précédentes car elles introduisent, en utilisant des mots précis, certains éléments qui représentent cette difficulté inhérente pour parler de sexualité au sein de l'école catholique : éviter l'ambiguïté en parlant de sexualité, être également ouvert à diverses postures mais transmettre à la fois la posture personnelle, être une personne avant d'être un éducateur, avoir une sexualité relativement normale d'après les valeurs qui sont transmises, entre autres. Mais elles rendent aussi compte de nouveau d'un exercice de positionnement à l'intérieur de l'espace social : le formateur en matière d'éducation sexuelle peut être un religieux, un professeur ou tout autre adulte, l'important étant la manière dont il occupe un espace spécifique et par conséquent les limites de son authenticité et sa vie privée au moment de délivrer son propre témoignage, compris comme ces aspects de sa vie et son opinion personnelle qu'il décide de montrer. Si l'expression d'une cohérence personnelle est la meilleure manière d'assurer une transmission efficace de l'éducation sexuelle, c'est par ce que l'on suppose que la manière de la montrer est la commune pour tous. Cependant, il y a toujours des questions qui resteront dans le domaine du privé et de plus, on oublie que la cohérence est d'une certaine façon variable selon le rôle¹ que l'on joue, et on ne peut donc pas parler totalement de soi lorsque l'on essaye d'éduquer à la sexualité.

Il en résulte un contexte où l'« on doit parler de soi-même, sans jamais pouvoir parler de soi-même ». Nous entendons par cette formule proposer une synthèse de cette ambivalence qu'imposent la compréhension de la sexualité liée « à la totalité de la personne » et la méconnaissance organisationnelle quant au fait que la vie privée personnelle s'articule en fonction de rôles spécifiques et d'asymétries entre les personnes. De même, il faut dire que méthodologiquement nous n'aurions pas pu atteindre la vie privée des formateurs en matière de sexualité car ils se sont prêtés à des entretiens en vertu de leur rôle et non pas de leur biographie. En d'autres termes, cette

¹ À ce propos, Singly (2010, p. 166) indique : « La demande d'expression personnelle n'implique pas un renoncement à l'identité statutaire, le dévoilement n'a pas de sens que parce que l'individu a, par ailleurs, une « carapace ». L'identité personnelle peut être perceptible dans les espaces publics sans menacer l'identité statutaire qui constitue la légitimité de l'occupation d'une position ». Il apparaît clairement dans cette affirmation que la logique du témoignage répond à certaines nuances. Lelièvre (2006) présente des arguments similaires lorsqu'il signale que l'école laïque a reproduit le caractère « exemplaire » de l'école religieuse, sacrifiant la sexualité de ses enseignants. En observant l'école comme une sorte de « sanctuaire moral », on annule la visibilité de la sexualité des adultes qui vivent en couple, y compris des homosexuels. Lelièvre soutient qu'en l'absence de normes susceptibles de s'imposer à tous, le normatif tend à se déplacer vers l'éthique personnelle ou la capacité d'auto-gouvernance et de démonstration de cohérence.

formule fait référence au fait qu'il est pratiquement impossible dans les écoles de témoigner lorsque l'on joue un rôle.

Document 13 : La posture de l'établissement scolaire

À plusieurs reprises, durant les entretiens et en particuliers lors de certaines observations ethnographiques, j'ai pu vérifier l'importance de la *posture de l'établissement scolaire* en tant que manifestation normative d'une vérité sur la sexualité. Rappelons que, dans notre champ d'étude, la différenciation des établissements opère sur le plan des valeurs, sur une manière d'interpréter la réalité sociale de façon diverse, que la communauté reprend pour elle-même dans certaines de ses stratégies de positionnement. Sur un plan plus opérationnel, ces valeurs doivent être exprimées clairement lorsque se produit une controverse en matière d'éducation sexuelle. Ainsi, par exemple, durant une présentation où une psychologue parlait de manière problématique de l'homosexualité – « ils souffrent de cette condition, ce sont des choses qui arrivent, mais il faut que ton fils comprennent clairement qu'ils ne vont jamais être heureux », « tu dois voir clairement que ta fonction de père est de montrer à ton fils qu'il y a des jeux pour les garçons et des jeux pour les filles » –, un rude débat a vu le jour entre deux groupes de parents d'élèves, l'un en faveur et l'autre contre les propos de l'intervenante. Lorsque l'argumentation a semblé arriver à un point mort, l'un des participants a demandé à la directrice de formation qui était présente : « mais dites-moi, quelle est la posture officielle de l'établissement ? ». Cette même question allait être répétée quelques mois plus tard de lors de la réunion de la « boîte aux lettres », où l'une des mères présentes s'est empressée de demander aux autorités scolaires qui accompagnaient l'intervenante : « il semblerait que l'école est d'accord avec tout ce qui passe ici. Comment l'établissement conciliera ces situations avec ce que dit l'Église ? Parce que nous inscrivons nos enfants ici précisément parce que c'est une école catholique et par conséquent l'enseignement du magistère et le fait que l'école ait une posture claire sur ce sujet font sens pour nous ».

Dans le premier cas, j'ai pu vérifier après la présentation l'impuissance de la directrice qui n'avait pas pu répondre clairement à l'interpellation : « l'école n'a pas défini ces choses », m'a-t-elle dit. Dans le second cas, la réaction a été différente : « les parents exigent des choses qui sont impossibles à suivre, le discours de l'Église ne prend pas encore en charge ce qui se passe avec la génération de ces enfants, nous faisons ce que nous pouvons, comment pourrions-nous traiter correctement ce qui se passe avec des rigidités ? S'ils veulent une posture encore plus proche du magistère, ils peuvent le faire chez eux ». Dans les deux cas, la question « *quelle est la posture de l'établissement ?* » révèle une situation d'interpellation de l'institution, exigeant

d'elle un positionnement, lui attribuant une opinion univoque ou monolithique, presque un comportement individuel. Or, une organisation complexe peut difficilement agir de cette manière. C'est précisément du fait de cette complexité qu'il s'avère aussi difficile d'évaluer les réponses des représentants des établissements : dans quel cas la personne aurait-elle pu réellement parler d'elle-même sans engager au passage l'institution ou au moins ses bonnes relations avec celle-ci ?

L'éducation sexuelle centrée sur l'individu s'ajoutant à un positionnement institutionnel qui prend en permanence ses distances du discours conservateur donne lieu à une sorte de débat pour l'hégémonie du discours, non pas uniquement centré sur l'organisation des arguments mais aussi sur la possibilité personnelle de l'exprimer de manière adéquate. La simple transmission d'information – ce qu'exige la loi dans la pratique – ne sera jamais suffisante.

« Une fois je suis allé observer un professeur et justement il était sur la question de la sexualité et bien sûr, j'ai dû intervenir pas mal. Malheureusement le professeur en vérité ne s'était pas préparé, il a abordé la question parce que j'étais là, alors là tu te rends compte de la réalité, des caractéristiques personnelles, même avec tout dont dispose un professeur de niveau lycée... j'ai dit "il a laissé passer cette richesse", parce que le sujet était super intéressant. Les enseignants ont une influence sur ça, donc si je n'avais pas été là, peut-être qu'il n'y aurait pas donné d'importance, aucune importance. Alors quand il m'a vu, enfin, moi avec la connaissance que j'avais et grâce aux questions des gamins, ils ont accroché. (...) Alors c'est très lié à la manière dont le professeur s'engage, parce que c'est lui qui d'une certaine manière fait que le truc fonctionne ou ne fonctionne pas dans la salle, parce qu'on ne peut pas être toujours là, on donne tout, la motivation, le matériel, mais finalement l'enseignant ferme la porte et c'est lui qui voit ». (Conseiller d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Et les gamines prêtent beaucoup d'attention au vocabulaire qu'on utilise. Tu peux être du service de psychologie, comme c'est le cas pour nous, les psychologues, et elles te posent des questions de biologie, et elles te posent des questions de morale. Ce qui se passe c'est que l'espace de psychologie est un espace plus détendu, plus flexible, où les gamines peuvent demander des choses sans se sentir jugées par ce

qu'elles demandent. Il y a beaucoup de confiance qui est générée, elles peuvent demander certaines choses qu'elles n'ont pas bien compris en biologie, qui sont des réponses pour lesquelles clairement c'est possible que je n'aie pas une connaissance précise de ça, mais elles ne veulent pas une connaissance précise, juste une explication plus proche. Là on ne peut pas utiliser un langage proche d'elles, le langage doit être super sérieux et avec des mots que peut-être on n'utiliserait pas, en tant qu'adulte au quotidien... il ne faut pas être pressé de répondre. Enfin, je crois que tu dois avoir la clarté mentale de dire à une gamine ça on peut en parler au prochain cours si tu ne te sens pas préparée, ou si tu te sens préparée... attendez, et prendre quelques secondes pour bien réfléchir à l'idée, parce que le vocabulaire qu'on utilise est super important, moi elles m'ont posé des questions dont tu te dis, comment je réponds ?, et qui ont à voir avec la relation sexuelle à proprement parler, et ça doit être d'une manière super adéquate et tu ne pas arrêter de répondre non plus ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« La vérité c'est que les professeurs ont un certain degré d'insécurité ou une certaine pudeur avec ça, il y a toujours la question de qu'est-ce qui se passe s'ils me demandent si je suis passé par là, je dois répondre ?, qu'est-ce que je dois répondre ?, ou quelle est l'opinion de l'établissement sur le sujet ?, nous voulons l'opinion de l'établissement ou de la congrégation, de l'Église, sur l'usage des préservatifs ou non, alors avant les journées de réunion nous avons toujours cette discussion, alors moi je leur dis, mais quelle réponse, depuis quelle église veux-tu qu'on te réponde ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« E : Moi je crois que les cours comme maintenant ce qui se passe en religion et tout ça, en même temps c'est bien parce qu'on est dans une école catholique et tout mais, par exemple ce qui m'est arrivé à moi c'est qu'ils ont commencé à parler d'amour et tous ces trucs et moi j'étais pas d'accord avec certaines choses et j'ai demandé la parole pour pouvoir en parler et ils m'ont dit "nous voyons seulement le point de vue de l'Église, toi tu ne peux pas donner ton avis maintenant". Ça m'a énervée... parce qu'ils me disent tout ça et je ne peux même pas avoir un avis.

E : Aussi les profs passent sur la question comme... j'ai entendu en cours que des fois ils disent genre : "je ne suis pas vraiment d'accord avec ça, mais c'est comme ça", enfin, moi non plus je crois pas que ce qui s'est passé là c'est plus genre "nous pouvons en discuter plus tard", mais réellement c'est ça qu'ils transmettent, c'est pas

“ce que moi je te transmets” ».(Élèves, focus group, établissement scolaire catholique traditionnel)

Les extraits ci-dessus démontrent bien l'importance de la position depuis laquelle on parle. En tant qu'enseignant, on ne peut pas agir de n'importe quelle manière, ce qui conditionne évidemment la façon dont l'on peut exprimer une vérité personnelle sur la sexualité. Ajoutons à cela une complexité supplémentaire, le fait que le modèle ultime de personne, le formateur exemplaire, Jésus-Christ, soit quelqu'un qui parle mais ne témoigne pas nécessairement de sa sexualité. À propos de la chasteté – la manière dont l'on identifie la vie sexuelle de Jésus – Ibáñez Langlois (2006) estime que celle-ci est un symbole d'engagement apostolique envers la construction du Royaume, mais il n'apparaît pas clairement comment cette rhétorique pourrait être comprise s'il n'y a pas de référence préalable quant à la façon dont le Christ a agi face à son désir, si celui-ci était aussi une manifestation de son humanité¹. Pour sa part, Mifsud (2002), d'un point de vue plus progressiste, évoque la manière dont il faut imiter l'amour du Christ sans aucune référence à sa dimension sexuelle : l'important est de comprendre que son modèle d'amour transcende l'expérience humaine². De ce point de vue, il est difficile d'imaginer comment le travail individuel d'un formateur peut incorporer l'expérience d'une personne dont le vécu n'est pas nécessairement partagé et où l'adhésion aux valeurs institutionnelles se décline dans sa capacité pédagogique.

¹ Nous doutons sérieusement que l'auteur veuille traiter ces questions. Il se réfère lui-même à la manière dont le Christ parle de sexualité humaine et ses difficultés en traçant une frontière d'expériences « face au jugement final du Seigneur sur le divorce et l'adultère, ses propres disciples réagissent de manière « humaine, trop humaine ». Si les choses sont tellement exigeantes, ils lui disent alors « il n'est pas avantageux de se marier » (Mt. 19, 10), cela ne convient pas. Jésus ignore entièrement ce commentaire au ras du sol, et l'utilise comme un simple lien ou prétexte pour effectuer une pirouette formidable vers un autre plan de la réalité, l'ordre surnaturel : il établit face aux siècles une forme de vie sans précédents dans les temps anciens : la virginité et le célibat par amour de Dieu » (*Op. cit.* p. 51). Au-delà du fait que l'argument d'Ibáñez Langlois se réfère ensuite aux paroles de Jésus sur ceux « qui se font eunuques pour le Royaume des Cieux », cette mention de l'humanité des apôtres et de la manière dont ils révèlent un mode d'agencement de leur vie affective et sexuelle qui semble être la même que celle de ceux avec qui ils partagent leur humanité nous semble intéressante.

² Mifsud indique : « Si nous sommes croyants, l'amour exigera de nous d'approfondir en lui jusqu'à toucher son fond transcendant et trouver en lui un mystère grand et secret, le Christ. (...) Dans les époques précédentes, l'amour a été vu plus dans son versant pathologique de péché, que comme une tâche positive et enivrante. Actuellement, plus que d'éviter les péchés de l'amour, c'est prendre conscience de l'énorme capacité à aimer qu'il y a en l'homme qui intéresse » (p. 209). La dimension exemplaire de l'amour du Christ, cependant, n'offre toujours pas de modèle attestant de la manière dont le maître a vécu sa sexualité. La difficulté que nous signalons n'est pas résolue.

En synthèse, si former n'est pas la même chose qu'informer – car pour le premier un travail personnel, une gestion de soi-même qui serve d'exemple pour qui est éduqué sont requis –, parler de soi-même ne revient pas non plus à dire la vérité. Le comportement personnel peut être authentique au sein de la relation scolaire, et cependant cela n'implique pas qu'il reste des espaces de vie privée que l'acteur réserve pour lui-même, surtout lorsque toute transgression – par exemple – ouvre la porte à l'infraction de la limite du privé par différents canaux. Pour les effets du témoignage, l'éducation sociale de l'école est un récit distinct à la vie et la sexualité personnelles. Mais ce « parler de soi, sans parler de soi » ne constitue pas nécessairement toujours un problème. D'une certaine manière, les individus peuvent mettre au point des stratégies en la matière. Précisément dans la manière dont ils établissent les limites et dont ils conçoivent leur propre intimité. C'est peut-être pour cette raison que les sentiments acquièrent plus d'importance : ce que l'on peut révéler de soi-même pour cultiver l'autorité qui nécessite authenticité et cohérence est précisément l'affectif, ce qui ordonne le désir dans une conception éthique de la sexualité.

Dans son article *Figures de la domination*, Danilo Martuccelli (2004) estime que pour comprendre la logique de la domination contemporaine, deux grands axes analytiques doivent se croiser. Il s'agit pour le premier des formes de domination ouvertes perçues certainement comme infranchissables, et pour le second, de l'expression paradoxale de « consentements critiques » desquels se dégagent les processus de responsabilisation personnelle. Pour l'auteur, la domination ne s'exerce pas sans une relation de consentement. Au-delà de l'inculcation ou l'alignement idéologique avec lesquelles la sociologie tend à comprendre ces processus, il est nécessaire d'élargir notre point d'attention et d'examiner la manière dont le sujet, à travers la notion de projet et de choix, observe la norme comme une exigence mais aussi comme une opportunité d'auto-reconnaissance. C'est peut-être pourquoi il convient d'observer le comportement affectif, pour comprendre comment est résolue l'adhésion à des principes qui semblent parfois contredire les exigences du monde.

Afin de clore ce chapitre, nous pouvons signaler que la difficulté pour parler de sexe à l'école en repose pas uniquement sur l'apparente contradiction qu'impose le discours et les valeurs catholiques autour de la sexualité et les normes culturelles sur le sexe qui entourent l'école. Si c'était le cas, il suffirait de prendre parti pour une norme ou l'autre face à toute situation. Néanmoins, la réalité s'est révélée plus complexe. Que ce soit du fait du poids de la logique personnaliste, du discours éthique qui lie acteur et action, ou à cause de la centralité assignée au « témoignage » du formateur, des questions comme celle de l'impact des conditions matérielles, ou de la porosité du privé qu'offrent les situations hors norme tendent à être ignorées. Protéger la vie privée, dans ce sens, ne dépend pas uniquement d'une norme explicite sur la pudeur et ne se réfère pas à une limite unique entre un intérieur et un extérieur. La vie privée est également le résultat d'un exercice de positionnement, le fruit du rôle que chaque individu joue dans un espace social comme l'école, et la conséquence des discours qui pèsent sur les actes que chacun réalise et qui ne sont pas nécessairement observés de manière réflexive.

Nous pouvons supposer, à la lumière de ce que nous avons examiné, que les individus utiliseraient différentes stratégies pour sauvegarder leur vie privée, lesquelles sont parfois paradoxalement présentées comme universelles et par conséquent publiques. En considérant de telles stratégies, nous pouvons affirmer que la vérité n'est en aucun cas tout ce qui est dit, ce qui est connu ou ce qui est montré. Nous nous risquons à penser que c'est peut-être à partir de là que l'on peut comprendre le *double standard* (deux poids, deux mesures) qui est typiquement attribué aux écoles catholiques. Il y a certainement des occasions où l'on peut parler de tromperie et d'abus lorsqu'il s'agit de se présenter d'une manière et de se comporter d'une autre, mais ces questions se nourrissent probablement de la difficulté de montrer ce qui n'est pas cohérent en matière de sexualité et qui, dans cet espace, empêche finalement de parler de sexualité avec la transparence véritable et « neutre » que le modèle institutionnel exige apparemment.

Byung-Chul Han (2013, p.67), reprenant à son compte la critique de Sennett des « tyrannies de l'intimité », estime que l'on a perdu toute possibilité « de jouer avec les images externes de nous-mêmes et de les décorer de sentiment ». À la différence d'un théâtre où les émotions sont représentées mais ne sont pas exposées, le contexte actuel exigerait une transparence qui ne permet pas de comprendre les fractures de l'expérience réelle. Si cette exigence d'authenticité affecte le privé, elle a sans doute aussi des

impacts sur la seconde composante de l'intimité que nous voulons analyser ici. Nous nous arrêterons donc sur ce qui est conçu comme la substance de l'intime : les émotions, l'affectivité, et les stéréotypes qui résolvent la complexité des expériences subjectives. En suivant l'analyse de Byung-Chul Han, nous verrons comment l'individu joue aussi avec cette partie de lui-même.

Chapitre IV : La cohérence affective

David Le Breton (2004) signale qu'en Occident, les émotions tendent à être considérées comme l'expression de l'intimité la plus authentique du sujet. Cependant, cette affirmation s'éloigne beaucoup de ce qu'implique réellement ce qui est émotionnel pour la construction de la subjectivité. Pour l'auteur, « les gestes qui alimentent le rapport au monde et colorent la présence ne relèvent pas ni d'une psychologie pure et simple, ni d'une seule psychologie, l'une et l'autre s'enchevêtrent à une symbolique corporelle pour leur donner sens, ils se nourrissent d'une culture affective que le sujet vit à sa manière » (*Op. cit.* p. 9). En d'autres termes, les émotions, bien que paraissant exclusivement individuelles, correspondent à une dimension du sujet qui est aussi modelée culturellement et socialement. C'est ce phénomène que nous pouvons appeler affectivité, celui-là-même que les établissements scolaires que nous étudions abordent d'une manière spécifique dans leur programme formel. Comme d'autres éléments que nous avons analysés jusqu'ici, l'affectivité produit aussi un positionnement particulier du sujet à partir de la manière dont on suppose l'individu et ses affects.

Le Breton indique que raison et affect sont des phénomènes étroitement imbriqués dans une relation d'accouplement mutuel. Puis, tout comme la raison, les émotions devraient toujours être interprétées dans une particularité sociale et un *ethos* qui diffèrent entre les groupes et générations selon le changement des orientations collectives, que les deux forces participent à modeler. Pour illustrer ceci sur le plan subjectif, Le Breton signale que l'individu « ne souffre jamais d'une situation » mais qu'il contribue constamment à la définir à travers un processus complexe qui implique à la fois émotions et discours rationnels comme la religion, l'art ou la science, fournissant tous des normes qui modèlent chez l'individu cette capacité d'agence et de construction de sa propre subjectivité, qui finit ensuite par affecter ces mêmes discours rationnels et les expériences émotionnelles.

Ceci étant dit, nous aborderons dans ce chapitre ce que nous pourrions appeler la « composante affective » de l'intimité, pour ainsi rendre compte d'une relation spécifique entre l'individu qui recherche une cohérence personnelle et le système qui, en

établissant des catégories pour reconnaître les émotions comme l'amour ou le désir, hiérarchise des comportements déterminés et des stratégies personnelles en fonction de cette cohérence. Dans le contexte spécifique des écoles que nous étudions, l'éducation affective peut être définie comme *une manière de transmettre des contenus pour que le sujet reconnaisse sa singularité et la façon dont il est appelé à entrer en relation avec les autres*. Ceci incluant la sexualité personnelle, l'école catholique propose un ordonnancement de celle-ci au sein d'une rhétorique de l'amour et aussi du mariage. Néanmoins, cette orientation est loin de représenter l'unique manière d'organiser la sexualité dans le monde contemporain, et c'est pourquoi sont nécessaires au sein des établissements que nous analysons certains discours et opérations spécifiques pour faire de l'amour et du mariage un idéal qui peut être atteint dans le contexte de la modernité et de cette manière d'organiser l'intimité, assurant au passage la cohérence individuelle mais aussi institutionnelle. Ces opérations produisent à la fois un type d'individuation spécifique en fonction du projet éducatif dans un processus qui n'est pas toujours vu de manière réflexive.

Même si l'institution du mariage derrière un tel discours ne constitue pas le cœur de notre analyse, nous devons cependant comprendre une question fondamentale : la manière dont peut être comprise la relation matrimoniale actuellement. Dans son essai *Sociologie du couple*, Jean-Claude Kaufmann (2011) décrit comment la compréhension de la conjugalité se modifie à partir du XVIII^{ème} siècle, où l'émergence d'un « modèle bourgeois » fondé sur le lien matrimonial consenti et naissant d'un amour entre les conjoints devient la norme dominante, remplaçant l'ancien ordre articulé par des opérations de nature économique (protection du patrimoine) et/ou politique (établissement d'alliances entre groupes). Néanmoins, la conception de l'amour change tout au long de l'histoire. Kaufmann signale que le processus de modernisation signifie que l'amour au sein du mariage se présente actuellement sous la forme d'une « passion domestiquée », d'un « sentiment tendre et raisonnable » (*Op. cit*, p. 34). L'impulsivité et la conception céleste de l'amour matrimonial seraient alors déplacées par des visions qui mettent plutôt l'accent sur l'expérience individuelle et la manière dont l'amour est présenté et négocié aux yeux de l'autre, ce que reconnaît également Giddens (2004) lorsqu'il décrit son modèle de relation « pure » fondée sur un principe de choix mutuel entre les conjoints.

Il est important de tenir compte de ceci car c'est ce modèle d'amour conjugal qui constitue le cadre dans lequel on entend la valeur de la monogamie, du mariage indissoluble, mais aussi du mariage fondé sur un amour véritable, toutes ces valeurs étant promues par les écoles catholiques. En considérant aussi bien le discours des écoles comme la compréhension moderne du lien matrimonial, et en observant le discours de l'amour et du mariage, il convient de se pencher particulièrement sur la manière dont est construit l'individu qui arrive à une telle relation. C'est ce dernier point que nous allons maintenant approfondir.

Pour cette raison, et dans le contexte des établissements faisant l'objet de cette recherche, nous travaillerons dans ce chapitre sur les différents discours qui sont mobilisés pour traiter la dimension affective de la sexualité – le discours du magistère en lien avec l'amour et le sexe, la critique de la représentation hédoniste de la sexualité et la notion d'amour précautionneux derrière le discours affectif progressiste –, pour ensuite entrer dans les complexités associées à la manière dont se construit un individu à partir de l'éducation affective de l'école – les différentes tensions pour définir l'autorité pour parler de sexualité, les discours sur le genre qui touchent l'éducation affective et l'illusion de particularité qui produit les profils d'homme et de femme spécifiques à une école –, questions qui restent parfois invisibles derrière les éléments précédents, lesquels tendent à limiter la compréhension de l'éducation affective à un débat purement normatif entre l'idéal romantique de la modernité et le discours du magistère. Le repli sur soi institutionnel s'exprimerait dans cette compréhension de l'affectivité qui tend à être circonscrite à la manière de résoudre ce conflit. Cependant, le processus d'individuation que produit l'éducation affective dépasse largement cette discussion.

4.1 Un débat discursif pour réguler l'affectivité

4.1.1 La vision amoureuse de la sexualité

Il est toujours nécessaire de rappeler la règle d'or que propose le discours du magistère pour vivre la sexualité : abstinence jusqu'au mariage. La créature humaine étant conçue à l'image et la ressemblance du créateur et celui-ci étant compris à partir d'une vision de sa nature éminemment amoureuse, le discours du magistère centre surtout sa conception de la sexualité sur la manière dont celle-ci est subordonnée à l'expression d'un tel amour. Conformément à la théologie derrière le catéchisme, la trinité chrétienne exprime cette disposition constitutive de l'amour chrétien car Dieu lui-même est une communauté d'amour. Ainsi, toute action humaine est indéfectiblement inscrite dans une relation :

« Dieu est amour et il vit en lui-même un mystère de communion personnelle d'amour. En créant l'humanité de l'homme et de la femme à son image et en la conservant continuellement dans l'être, Dieu inscrit en elle la vocation, et donc la capacité et la responsabilité correspondantes, à l'amour et à la communion » (Familiaris Consortio 11). « Dieu créa l'homme à son image, (...) il créa l'homme et la femme » (Genèse 1, 27). « Soyez féconds, multipliez » (Genèse 1, 28) ; « lorsque Dieu créa l'homme, il le fit à la ressemblance de Dieu. Il créa l'homme et la femme, il les bénit, et il les appela du nom d'homme, lorsqu'ils furent créés » (Genèse 5, 1-2).

La sexualité affecte tous les aspects de la personne humaine, dans l'unité de son corps et de son âme Elle concerne particulièrement l'affectivité, la capacité d'aimer et de procréer, et, d'une manière plus générale, l'aptitude à nouer des liens de communion avec autrui.

Il revient à chacun, homme et femme, de reconnaître et d'accepter son identité sexuelle La différence et la complémentarité physiques, morales et spirituelles sont orientées vers les biens du mariage et l'épanouissement de la vie familiale. L'harmonie du couple et de la société dépend en partie de la manière dont sont vécus entre les sexes la complémentarité, le besoin et l'appui mutuels. (Catéchisme de l'Église catholique, § 2332-2333)

Le discours du magistère insiste ainsi sur cet ordonnancement de la sexualité à travers le concept de *lien*. Si nous avons vu dans les chapitres précédents que cette relation nécessite de s'orienter en permanence vers le « don de soi », il apparaît ici plus explicitement que ce don requiert une certaine réciprocité, qui serait donnée par la nature sexuelle différenciée entre hommes et femmes, ainsi que par leur complémentarité qui se manifeste dans les notions d'harmonie, d'appui et de communion entre les personnes qui établissent une relation conjugale. N'oublions pas que la sexualité est comprise comme un moyen – jamais comme une fin – car comme nous l'avons vu dans le chapitre II, elle permet à l'individu de sortir de lui-même pour aller à « la rencontre de l'autre ».

« ... En considérant que [pour] l'être humain, ils parlent de quatre dimensions : une dimension physique, son corps ; une dimension psychologique, ses affects, ses sentiments, ses émotions ; une dimension spirituelle qui est son intelligence et sa volonté ; et une dimension sociale. Alors ils s'attachent à ce que l'enfant doit atteindre. Ce que nous devons faire en tant qu'éducateurs, c'est parvenir à ce que ces quatre dimensions grandissent de manière harmonieuse, de manière intégrée et seul celui qui grandit dans ces quatre dimensions de manière adéquate a un développement intégral, il devient une personne intégrale, une personne mûre. Alors nous ne pouvons pas nous concentrer uniquement sur le corps, nous ne pouvons pas apporter une éducation affective qui ne soit que sentiment, qu'émotion ; nous ne pouvons pas être seulement intellectuels... ou moraliste du type « ça c'est bien ou ça c'est mal parce que mon intelligence dit que ça c'est bien, ça c'est mal » ; ça ne peut pas être que la volonté ce qui peut-être est une des erreurs du passé où tout est vertu, vertu, vertu sans émotions, sans sentiments... et aussi en considérant que l'être humain est un être social, disons qu'il vit dans un groupe d'autres, qu'il ne vit pas seul et qu'en plus toute la finalité ultime de sa sexualité est de se donner aux autres pour construire la société qu'est le mariage ou la communauté de personnes ».
(Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« L'acte sexuel a, la rencontre sexuelle a un sens très profond de, dans le fond, victoire sur la solitude. Nous naissons et nous mourons tous seuls, l'acte sexuel est l'un des moyens de vaincre cette solitude. D'un autre côté, l'acte sexuel satisfait de toute manière le besoin de liaison qu'a tout être humain. Si notre relation [avec nous-mêmes] était satisfaisante, personne n'aurait besoin de chercher un homme ou

une femme parce que la rencontre sexuelle est plus entière même du point de vue du plaisir avec un autre, c'est une rencontre de personnes, ce n'est pas une rencontre de corps. Et ça signifie une liaison, ça te génère de toute manière un lien et l'être humain a besoin de lien, il a besoin dans sa construction plus pleine [d'un] autre et c'est un type de relation très spécial, donc elle a besoin d'un contexte spécial où je la construis. Je l'illustre toujours aux élèves, si je veux qu'un pommier donne des pommes je dois suivre un processus, je dois préparer la terre, je dois l'arroser, la fertiliser et je dois attendre le moment le plus indiqué dans la saison de l'année pour, dans le fond, mettre les graines, pour que cette graine soit ce qu'elle est appelée à être, une pomme et pas autre chose ou un hybride ou un pommier dans le fond vermoulu ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

De notre point de vue, ces deux extraits résument bien la transposition plus directe de ce discours du magistère vers le fonctionnement opérationnel des programmes d'éducation sexuelle et affective que certaines des écoles étudiées mettent en œuvre. Ainsi, pour parvenir à une rencontre pleine, certains éléments préalables sont nécessaires. D'une part, il faut éduquer de manière « harmonieuse » à la sexualité ; d'autre part, comprendre que le temps personnel ne dépend pas uniquement du sujet (*ils s'attachent à ce que l'enfant doit atteindre ; je dois attendre le moment le plus indiqué dans la saison de l'année pour, dans le fond, mettre les graines*) ; et, enfin, admettre que la subjectivité de l'individu ne dépend pas uniquement de la souveraineté personnelle mais de la conscience d'être une créature placée face à un espace personnel où il est impossible de s'auto-définir (*en considérant que l'être humain est un être social, disons qu'il vit dans un groupe d'autres, qu'il ne vit pas seul ; pour que cette graine soit ce qu'elle est appelée à être, une pomme et pas autre chose*). Se sentir en harmonie, se savoir appartenir à communauté, ou reconnaître un appel qui vient de l'extérieur de soi nécessiterait quelque chose de plus que la seule raison, quelque chose qui raisonnerait à l'intérieur du sujet afin de garantir sa cohérence personnelle. Ici, la question du désir canalisé dans le cadre d'une vocation est fondamentale, de même que la nature des valeurs¹, car ces deux éléments fonctionnent comme un ordonnancement interne qui dépasse le simple respect d'une norme¹.

¹ Nous pensons à ce sujet à la manière dont sont conçus les différents états de la chasteté. Le catéchisme de l'Église catholique établit dans son paragraphe 2349 : « Les personnes mariées sont appelées à vivre la chasteté conjugale ; les autres pratiquent la chasteté dans la continence : « Il existe trois formes de la vertu

Si nous revenons sur le contexte politique que nous avons présenté dans notre premier chapitre, il apparaît clairement que les programmes d'éducation sexuelle doivent entendre cette compréhension amoureuse de la sexualité de diverses manières, selon les valeurs qu'ils veulent représenter.

« Maintenant nous travaillons avec des écoles jésuites et nous avons travaillé avec [l'école] San Juan Evangelista, différents établissements catholiques. [Je peux te raconter] le dialogue que nous aurions dans cette formation [dans les écoles] : quand quelqu'un dit « mais il faut révéler l'amour et il faut dire que l'amour est sacré parce que Dieu nous a faits ainsi et il a créé l'homme en société », moi je dis : « OK ça cadre parfaitement dans le moment informatif, mais parle aussi de l'amour dans d'autres religions, parle de la manière dont on considère l'amour dans ça et ça, et parle aussi de la tradition chrétienne » ... et là on dit « de cette manière ça cadre dans ce modèle, de cette manière ça cadre, alors tu peux dire que, je sais pas, que le catholique pose la virginité et considère ceci ». C'est ce qui nous a permis de faire que la méthode soit conçue de manière particulière. [Ce] dont des écoles où tu comprendras que ce n'est pas parce qu'ils ne connaissent pas [d'autres programmes] qu'ils travaillent [avec] cette méthode, ils les connaissent. En plus la méthode de l'Université Catholique (elle se réfère à TeenStar) présente un paradoxe, c'est une méthode qui travaille avec les valeurs à partir d'une anatomie du corps, des humeurs, des humidités, des cycles, pour arriver à l'abstinence et au contrôle extrême sur le corps ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

« Nous oui, nous allons les inviter évidemment à avoir leur première relation sexuelle quand il seront préparés, nous n'allons pas leur dire qu'ils seront préparés quand ils vont se marier, ou quand ils ont cinquante ans, ou quand il ont dix ans, ça on va le leur laisser. Nous oui, bien sûr, nous allons essayer qu'ils voient que pour

de chasteté : l'une des épouses, l'autre du veuvage, la troisième de la virginité. Nous ne louons pas l'une d'elles à l'exclusion des autres. [...] C'est en quoi la discipline de l'Église est riche » (Saint Ambroise, *De Viduis* 23). Tout de suite après, dans le paragraphe 2350, le même document donne une orientation quant à ceux qui vont contracter le mariage, rappelant en tout cas que leur vocation ne justifie pas encore un changement de comportement. Les fiancés sont appelés à vivre la chasteté dans la continence. Ils verront dans cette mise à l'épreuve une découverte du respect mutuel, un apprentissage de la fidélité et de l'espérance de se recevoir l'un et l'autre de Dieu. Ils réserveront au temps du mariage les manifestations de tendresse spécifiques de l'amour conjugal. Ils s'aideront mutuellement à grandir dans la chasteté ».

¹ Rappelons que, comme nous l'avons dit dans le premier chapitre de ce manuscrit, les écoles catholiques se conçoivent elles-mêmes comme formatrices d'un *ethos* personnel qui implique certaines notions de compétence, conviction et cohérence qui font du respect des normes – par exemple, des règles explicitées par le catéchisme – une chose plus complexe que leur seule application face à une dimension déterminée : il s'agit de comprendre la vie et la morale comme un tout à chaque instant.

avoir une relation sexuelle complète ils ne vont pas être préparés à quinze ans, et que quand ils ont une relation sexuelle en quinze minutes ça n'est pas une relation sexuelle, c'est la réponse sexuelle de l'homme, ça n'est pas la réponse sexuelle de la femme. **Dans cette distinction que tu fais, dans ce qui est normatif, il est dit qu'il est bon d'avoir cette relation sexuelle après s'être marié ?** Je ne sais pas si marié, mais après dix-huit ans quand tu es capable de subvenir aux besoins (il se réfère aux enfants), parce que marié, ça c'est vraiment la décision de l'Église catholique. Maintenant, plus que le mariage ou le non mariage, c'est jusqu'à ce que tu puisses subvenir à leurs besoins, jusqu'à ce que tu puisses avoir une maison... enfin différentes normes, ça peut être n'importe laquelle. Au Chili le plus normal c'est après le mariage. Et nous ce que nous faisons c'est les inviter à ça, mais pas leur dire que c'est à cause d'une norme, mais qu'ils le prennent comme une décision propre, et que s'ils ne le prennent pas comme une décision propre ils sont tout aussi valorisés, tout aussi aimés, tout autant que tous ceux qui sont assis à côté et qui eux prennent [cette décision]. Alors nous leur enseignons fondamentalement à accepter que s'ils vont prendre une décision, à en accepter les conséquences aussi. Nous allons les inviter à certaines choses, oui, mais nous n'allons pas les stigmatiser s'ils ne veulent pas les faire, tu vois d'une certaine manière que nous sommes bien en marge de l'Église ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

« On parle aussi sur une éducation beaucoup plus compréhensive des enfants, qui peuvent comprendre la sexualité sans que celle-ci soit réprimée, nous prenons aussi beaucoup en compte du facteur de l'amour, moi je crois que l'amour et tomber amoureux c'est un facteur clé pour pouvoir consolider une bonne base affective à l'avenir, et pouvoir avoir une qualité de vie... que les enfants puissent sentir qu'à travers l'amour, les sentiments positifs avec la pulsion sexuelle, on peut construire véritablement une bonne base de l'éducation et de la sexualité, [c'est] comme établir un peu ces fondations dans ce sens. Il y a d'autres programmes qui eux insistent plus sur la question des grossesses, des MST, ils parlent sur l'abstinence, ce programme, dans ce sens, a aussi une vision des relations sexuelles depuis l'amour, depuis le fait de tomber amoureux, et il est aussi beaucoup lié à la question de l'âge, du début de l'âge, de quand il est bon que les gamins s'initient aux activités sexuelles ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

Rappelons que, face à cette offre et à la nécessité d'insister sur la relation entre sexualité et affectivité, les établissements peuvent se différencier en fonction des valeurs qu'ils veulent accentuer chez l'individu. La « question des valeurs » n'est en tout cas pas anodine parce que *l'un des éléments différenciateurs de la sexualité par rapport à d'autres besoins fondamentaux du corps est précisément la nécessité de cette éthique interpersonnelle*. Comme le signale Ana de Miguel (2015), la différence avec d'autres besoins de base ne réside pas dans le fait que l'on dise que l'on peut vivre sans sexe (affirmation qui réduit la sexualité au coït uniquement), mais dans ce que, à la différence de l'alimentation, du sommeil ou de la respiration, la sexualité implique nécessairement un autre individu pour être satisfaite, même si c'est sur le plan des représentations et des fantasmes, comme le démontre Hubbard (2002). Le problème de la pensée conservatrice, à la lumière du travail d'Ana de Miguel, est probablement la simplification de cette éthique qui est réduite à une question uniquement personnelle et non pas sociale et produite de manière dynamique.

Considérant ce dernier point, nous devrions ainsi nous intéresser à la variabilité des contextes sociaux et aux circonstances historiques et matérielles qui les délimitent. D'anciens problèmes acquièrent alors un nouveau langage pour leur description, à la fois qu'apparaissent de nouvelles préoccupations auparavant indéterminées.

« [Nous avons fait une enquête avec] des enfants de CP et CE1, que nous avons faite sans aucune valeur scientifique, nous n'avons pas pu utiliser une méthodologie adéquate... et deux choses très importantes sont apparues sur les questions de la construction de l'identité. D'abord, qu'indépendamment du niveau socioéconomique du groupe familial, les enfants qui ont comme référent principal, en matière de sexualité, les parents ou les écoles en général, ont une vision super positive de la sexualité dans le sens où ils la relient à la possibilité d'avoir des enfants, à la possibilité de se marier, ce qui à cet âge est avoir un engagement ou une vie de couple. Les mêmes enfants, indépendamment de la couche sociale ou de la composition familiale, qui rapportent comme principale source d'information leurs camarades ou les médias ont une vision terriblement négative de la sexualité qui se réduit fondamentalement à deux mots qui apparaissent en permanence : dégoûtante et violente. Ça leur fait peur. Nous avons même des enfants, je te dis que c'est indépendant du niveau socioéconomique ou du groupe familial ou de l'origine de la

famille, des enfants d'écoles catholiques qui nous demandent pourquoi Dieu a fait une chose tellement dégoûtante pour avoir des enfants, alors la question est : [qu'est-ce qui se passe] quand tu as cette première approche de la sexualité, quand ton expérience de vie de la sexualité se fait à travers l'abus, à travers la pornographie, à travers une chose que tu considères comme violente ? Parce que beaucoup d'enfants nous ont demandé pourquoi, par exemple, ma mère laisse mon père lui faire ces choses... là tu as une sensation de rejet et de négativité super difficile à inverser, après, comment toi tu abordes un gamin qui a peur, qui est dégoûté face à un phénomène comme la sexualité. Qu'est-ce qui se passe avec cet enfant à la puberté, à l'adolescence... qu'est-ce qui se passe avec ce gamin qui a un adulte absolument silencieux (elle se réfère au fait qu'on ne lui enseigne pas de normes) et la seule manière qu'il a de se connecter avec la sexualité c'est à travers ce qu'il découvre lui-même dans son corps, mais avec cette expérience de vie depuis le dégoût, depuis la violence et l'abus, depuis la soumission. Regarde, s'il y a quelque chose qui caractérise la sexualité féminine dans ce siècle c'est la soumission, exactement comme il y a cinq cent ans. Demande-toi pourquoi le succès de Cinquante nuances de Grey, qui est Christian Grey, c'est une personne qui obtient son plaisir à travers la soumission et la douleur de l'autre, et l'autre est heureuse parce qu'il la rend heureuse, tu vois ? Et c'est ça aujourd'hui qui est présenté comme le prince charmant, (...) c'est ça le nouveau prince charmant ». (Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

Cette dernière citation – d'une intervenante d'un programme lié à un nouveau mouvement catholique – non seulement réitère une distinction un tant soit peu manichéenne concernant le lien entre affectivité et sexualité, mais nous prévient aussi que nous ne pouvons pas avancer dans l'analyse de ce qui se passe à l'école sans tenir compte de ce qui est défini comme adéquat – par exemple, la conception de l'amour, de la sexualité positive en opposition à la sexualité négative –, cette norme étant comprise dans un espace et un temps historiques spécifiques. Cette insistance sur la description du problème indépendamment du niveau socioéconomique et culturel des enquêtés (le problème serait universel) ainsi que l'analogie entre Christian Grey et le prince

charmant (le problème change avec l'histoire) révèlent cette nécessité d'aborder cet aspect dynamique de l'éthique sociale¹.

Michel Bozon (2009, pp. 221-222) le résume clairement lorsqu'il dit que « [c]'est au XVIII^{ème} siècle que s'amorce un processus à l'issue duquel l'amour deviendra non seulement un sentiment attendu entre conjoints, mais la raison même d'un choix, effectué par les intéressés eux-mêmes. L'amour n'est plus l'apanage des relations extraconjugales. Au XX^{ème} siècle, l'Église en vient même à proclamer que la relation sexuelle est une expression de l'amour conjugal ». Tout ce que nous avons passé en revue, dans ce sens, répond à une structure discursive relativement récente dans l'histoire du catholicisme. Néanmoins, nous devons rappeler qu'à tout effet, le discours du magistère est présenté comme une éthique de nature universelle et atemporelle. C'est cette éthique qui est mise en tension avec la moralité que l'on observe dans la pratique des sujets. On comprend ainsi pourquoi des formes déterminées de transgression de ce principe sont plus attendues que d'autres. Nous examinerons tout d'abord le cas de la pornographie dont la production et la diffusion se sont massifiées ces dernières années à travers les nouvelles technologies de la communication et qui est traitée comme l'une des manières les plus hédonistes de vivre la sexualité. La pornographie exposerait plus que jamais l'intimité dans l'espace public et présenterait la sexualité sans aucune mention de l'amour et du lien conjugal. Ceci est inacceptable du point de vue que nous venons d'évoquer.

Analyser la manière dont est considérée la sexualité sans affectivité à l'école révèle aussi la manière dont l'on transmet cette norme dominante.

¹ À ce propos, il est intéressant de confronter l'hypothèse élaborée par Illouz (2014b) concernant le rôle de Cinquante nuances de Grey dans le cadre d'une autoconstruction de l'affectivité et la sexualité. En effet, sont révélées ici des prescriptions où le BDSM (*Bondage, Domination, Sadism, Masochism*) vient résoudre les tensions de l'hétérosexualité moderne : de même que face au prince charmant, la femme peut continuer à se sentir libre, mais pas tant que cela.

4.1.2. « Sexe sans amour¹ » : la critique de l'hédonisme de la sexualité

*« Regarde aujourd'hui je te dirais que les questions les plus communes, et qui sont celles qui aujourd'hui nous posent la question du besoin de commencer avec un plan d'éducation à la sexualité depuis petit, ce sont des questions assez casuistiques comme : que peut-on ou ne peut-on pas faire, c'est ça la question... peut-être pas une question tellement de fond comme : quelle est le sens ultime de la sexualité (...). Mais ça, enfin tu ne l'enseignes pas du jour au lendemain alors il y a beaucoup de questions sur ce que l'on peut faire avec un petit ami ; qu'est-ce que la virginité réellement, enfin, jusqu'à quand ou que devrait faire une femme pour ne plus être vierge et des fois des questions assez explicites enfin, je sais pas, par exemple : "une femme qui a pratiqué le sexe oral est-elle toujours considérée comme vierge ? Parce qu'elle n'a pas eu de pénétration vaginale, mais elle a fait de tout avec tout le monde", tu vois ! Il y a aussi des questions comme : "qu'est-ce que ça a de mal ?" ... Ils ont bien intériorisé au moins dans cette école ce qui est bien ou ce qui est mal, mais ils ne savent pas nécessairement pourquoi. Ils ont beaucoup de questions en lien avec ça : la masturbation, les relations sexuelles avec un petit ami, beaucoup de choses avec la pornographie. Aujourd'hui, le plus grand problème que nous avons aujourd'hui c'est la quantité de pornographie qu'ils regardent... le téléphone, l'Internet, le portable, des parents qui ne sont pas à la maison, des bombardements de toute part et chez certains on voit l'effet de toute cette pornographie consommée, ils ont une vision extrêmement dénaturée du sexe, une vision dénaturée de la femme. **Comment te rends-tu compte de ça ?** Dans les attentes qu'ils ont par rapport au mariage, ils pensent que ça va être un film pornographique ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)*

« D'où ça vient ? Je crois que c'est aussi très lié à ça, dans l'autre établissement ils téléchargeaient des films et je crois que de plus en plus tôt. Un gamin me disait... quand ils prennent confiance, ils sont tellement innocents en CMI ! "Miss (terme utilisé par les élèves pour désigner les autorités féminines dans certains établissements chiliens), il y a un site où on voit des hommes avec des femmes, des femmes avec des femmes, ou des hommes avec des animaux, vous voulez que je vous

¹ Nous paraphrasons ici le titre d'un film chilien de l'année 2013 qui résumait bien une question qui apparaît avec une certaine régularité dans les débats télévisés, les magazines ou les conversations entre amis comme une sorte de problématique philosophique universelle : le sexe est-il plus satisfaisant avec ou sans amour ?

montre Miss ?” “non, ne t'inquiète pas !” (rires). Mais ce même garçon en 6^{ème} ne m'aurait probablement pas offert de me donner le site pour que je le voie. Ils sont [de plus en plus] exposés à des images et contenus qui les perturbent. Je voyais cette même gamine (elle se réfère à une élève qui a été surprise recevant des contenus érotiques via WhatsApp) dont les parents me disaient ça : que pour cette gamine ça avait été un choc, mais que pour celle qui l'a fait, pour celle qui a envoyé [les contenus] et qui a des frères et sœurs plus âgés, elle le prenait comme un jeu. Je crois que c'est ce qui se passe, c'est comme une cascade, des enfants plus grands qui vont inclure les autres dans cette expérience plus précoce, avant qu'il soit temps [et] dans certains cas oui, c'est difficile de les protéger ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Moi je crois que le grand défi c'est la manière dont nous collaborons, nous discutons, nous réfléchissons avec les élèves sur la gestion éthique des sources d'information, c'est ça je crois. Je ne sais pas si nous travaillons tellement ça avec eux, parce que c'est impossible de freiner l'usage de l'information, et dans ce sens de l'affectivité et de la sexualité. Le pouvoir de l'enseignant n'est pas lié au fait de transmettre l'information, parce que l'information est disponible tous les jours pour les jeunes, la question c'est la manière dont nous problématisons cette information disponible (...), si avant c'était peut-être le camarade qui avait un magazine pornographique, ou le grand frère, l'ami du grand frère qui te disait quelque chose, bon, maintenant c'est beaucoup plus disponible et il suffit de mettre porno ou de mettre sexe [sur l'Internet] et des tonnes d'images et d'informations vont apparaître. Je crois que de nouveau cette question de comment dialoguer, c'est la clé, et comment est la présence active des parents aussi, pas nécessairement pour censurer mais pour offrir aussi des espaces de rencontre ; dans l'affectivité et la sexualité il faut être très présent avec les enfants les plus petits. Parfois c'est complexe parce que les parents autorisent les enfants très petits à avoir Facebook et ils ne se rendent pas compte s'ils sont préparés ou non en termes de capacités sociales et informatiques, ou de conduites éthiques ou jusqu'où ils peuvent visibiliser à travers ces médias, et ça c'est un travail que je crois que nous devons faire à l'école, mais c'est aussi une question à laquelle nous devons réfléchir à la maison ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

L'un des éléments qui met le plus en tension l'éducation sexuelle des écoles catholiques est peut-être la manière de traiter la pornographie, définie dans ce cas comme la consommation d'images sexuelles explicites (non liées à l'affectivité ou la reproduction) qui auraient pour objet le traitement hédoniste de la pulsion sexuelle. Weeks (2011) signale que l'une des définitions possibles du terme « pornographie » est celle d'« activités illicites destinées à stimuler le désir sexuel (comme une insinuation implicite vers l'activité masturbatoire). Ce terme est lié à un autre mot, *obscène*, qui a une longue histoire, et une application plus générale qui suggère lascivité, indécence, répugnance et illégalité à différents degrés » (*Op. cit.* p. 201). Cette définition nous aide à comprendre certaines idées derrière les témoignages précédents : le fait que la consommation de matériel pornographique semble être hors de contrôle de par les nouvelles technologies de diffusion (*le plus grand problème que nous avons aujourd'hui c'est la quantité de pornographie qu'ils regardent ; il suffit de mettre porno ou de mettre sexe [sur l'Internet] et des tonnes d'images et d'informations vont apparaître*), et de plus, que les élèves consomment ces images de manière acritique, uniquement mus par un désir sans orientation (*elle le prenait comme un jeu ; la question c'est la manière dont nous problématisons cette information disponible ; ils ont une vision extrêmement dénaturée du sexe, une vision dénaturée de la femme*).

Le souci pour la consommation de pornographie ne repose pas nécessairement sur le sens strict de l'interdiction universelle qu'établit le catéchisme¹. Pour les écoles progressistes, le problème réside dans les conséquences qu'aurait la manière de se présenter les individus dans le porno sur la cognition des élèves. En d'autres termes, il est important d'aborder à l'école la consommation hédoniste d'images sexuelles car la culture actuelle, à travers ses moyens de communication et des stimuli dépourvus de contexte, fournirait des impressions incorrectes sur le sexe requérant donc une supervision permanente de la part des adultes de la communauté contemporaine². L'idée

¹ Le catéchisme de l'Église catholique, dans son paragraphe 2354, établit ainsi : « La *pornographie* consiste à retirer les actes sexuels, réels ou simulés, de l'intimité des partenaires pour les exhiber à des tierces personnes de manière délibérée. Elle offense la chasteté parce qu'elle dénature l'acte conjugal, don intime des époux l'un à l'autre. Elle porte gravement atteinte à la dignité de ceux qui s'y livrent (acteurs, commerçants, public), puisque chacun devient pour l'autre l'objet d'un plaisir rudimentaire et d'un profit illicite. Elle plonge les uns et les autres dans l'illusion d'un monde factice. Elle est une faute grave. Les autorités civiles doivent empêcher la production et la distribution de matériaux pornographiques ». La « prohibition universelle » est précisément liée à une réglementation allant au-delà du spectateur en touchant à l'industrie et la loi civile.

² Cette information devrait être contrastée par un fait décrit par Rodrigo Moletto en 2003 (*La pornografía entre los jóvenes adolescentes chilenos*) qui signale que l'accès des adolescents à la pornographie – avant

que la pornographie perturbe le développement correct de la sexualité est de nouveau centrée la gestion individuelle de la pulsion sexuelle et déplace le regard critique porté sur les conditions sociales de la production et reproduction de ce matériel, question qui apparaît centrale si l'on veut parler de la « culture moderne » et sa vision pornographique du sexe.

Michel Dorais (2013) signale à ce propos :

« Affirmer que la pornographie incite à l'imitation, et ne fait que cela, est simpliste. Elle peut tout aussi bien amener à un questionnement critique, au rejet même des mises en scènes qu'elle propose. Les dénonciateurs les plus volubiles de la pornographie n'ont de cesse de lui opposer une *sexualité saine*, sans pour autant en définir le contenu (...) il est souvent question d'une sexualité axée sur la réciprocité et la complémentarité, le respect de soi et de l'autre, toutes choses avec lesquelles on ne saurait être en désaccord. Il n'en demeure pas moins que tout un chacun possède sa propre définition de ces concepts-là. Sans compter qu'une relation en apparence raisonnable peut être porteuse de soumission ou de violence, alors que des pratiques publiquement décriées (le multi-partenariat ou l'échangisme, par exemple) peuvent être le fait des personnes en harmonie avec elles-mêmes et avec leurs partenaires» (*Op. cit.* pp.78-79).

Ce raisonnement de Dorais peut être compris, par exemple, en considérant la difficulté permanente que connaissent les systèmes judiciaires pour délimiter la frontière entre ce qui est pornographique-obscène et ce qui est simplement érotique-explicite, ce qui montre bien la variabilité de ce que l'on entend par désir et provocation (Weeks, 2011). L'auteur affirme de plus que l'une des caractéristiques des sociétés occidentales contemporaines est la *pornification*, soit l'invasion dans l'espace quotidien d'images explicites et sexuellement provocantes, ce qui va dans le même sens que les propos de Bozon (2009) concernant la fin de la « clandestinité de l'érotisme ». Néanmoins, pour Dorais, cette visibilité ne dépend pas tant de la modification des valeurs autour de la

l'irruption de l'Internet – était généralement assuré par des adultes, souvent des oncles ou membres de la famille des parents plus proches en âge, fournissant ce premier matériel. Nous ne pouvons certainement pas établir que ceci ait été le cas pour les établissements que nous étudions, mais nous pouvons au moins affirmer qu'il est clair dans le contexte actuel que la perte de contrôle tient plus à cet accès qu'à la nature ou non du matériel pornographique en soi.

sexualité – avec aujourd'hui une « meilleure » prise en compte du désir – mais du caractère spectaculaire attribué à la sexualité. Si la peau dénudée a gagné une visibilité inédite par rapport aux générations immédiatement précédentes, le plus intéressant, de son point de vue, est cette mise en scène de l'activité sexuelle en tant qu'indicateur d'un rendement personnel (la capacité à réaliser des prouesses corporelles) où le registre de l'émotionnel et en définitive de l'érotique manque totalement d'importance¹. Ceci, non pas parce que l'émotion n'existe pas, mais parce que le porno traite d'un corps et non pas d'un visage pouvant exprimer une personnalité. Le problème éthique, toujours selon Dorais, ne résiderait pas dans la consommation ou la production de pornographie en soi, mais dans l'élimination de toute subjectivité autour de celle-ci.

On retrouve également ce type de critique dans les travaux de Florian Vörös (2009, 2012, 2014), qui analyse ce qu'il appelle « l'invention de l'addiction à la pornographie ». Pour Vörös, le contrôle de la consommation de pornographie va à l'encontre de l'attention qui devrait être prêtée à la reproduction constante de stéréotypes de genre que mobilise la production de ce matériel. L'opposition actuelle à la consommation adolescente de pornographie s'inscrit dans la même lignée que l'obstruction de la *carte postale érotique* des années 1900 ou des cinémas érotiques et des sex-shops dans les années 1970 (2012, p. 16). Bien que l'argument utilisé soit toujours le même – protéger la jeunesse d'une vision déformée de la sexualité –, le fond révèle un argument sociopolitique plus important : assurer la vitalité des jeunes hommes en conduisant bien leur pulsion érotique vers l'âge adulte, en évitant leur « usure » ou leur dysfonctionnalité. Ceci apparaît clairement, par exemple, dans l'idée qu'un excès de masturbation donne lieu à un adulte souffrant d'éjaculation précoce, ou que les femmes se masturbent « naturellement » moins ou ne connaissent pas le désir de consommer de la pornographie, parmi les notions qui circulent normalement dans l'espace scolaire que nous étudions. Cependant, pour Vörös, il n'existe aucune preuve scientifique sérieuse sur le sujet, cette relation obéissant plus à une supposition qu'à une certitude.

¹ Byung-Chul Han (2014) affirme que « ce qui est obscène dans le porno ne consiste pas en un excès de sexe, mais dans le fait qu'il n'y ait pas là de sexe. La sexualité n'est pas aujourd'hui menacée par cette « raison pure » qui, adverse au plaisir, évite le sexe parce qu'il est « sale », mais par la pornographie. La pornographie n'est pas le sexe dans l'espace virtuel. Même le sexe réel acquiert aujourd'hui une modalité porno » (*Op. cit.* pp.47-48). Le philosophe se réfère ici à la perte de sens de l'érotisme du fait d'une surexposition d'images.

Tout comme Dorais, Vörös estime que l'on devrait plutôt s'intéresser à la manière dont se développe la capacité critique – non pas le rejet – face à ce qu'observent les adolescents, bien qu'il se concentre cette fois plus sur les alternatives de contenu que sur la construction de la subjectivité individuelle : jusqu'au présent, la critique n'inclut même pas d'autres genres pornographiques revendiquant le plaisir féminin ou le plaisir homosexuel¹. De même, l'auteur reconnaît que – comme l'on bien montré les études de la sociologie des médias – le spectateur s'approprie toujours de manière critique les contenus pornographiques. Dans ce sens, pour analyser correctement la relation entre pornographie et comportement, il faudrait incorporer des variables comme la pudeur ou l'identification avec les corps présentés, entre autres facteurs². Considérant ce dernier point, penser que la pornographie présente une sorte de « composante pédagogique », qui peut être débattue pour renforcer certaines valeurs « non pornographiques », fait peut-être perdre de vue l'expérience concrète des sujets de la stimulation ou la complexité du désir face à cette consommation³. Le rejet de la pornographie ignore de plus le fait que l'objet en question correspond, comme l'indique Dorais, quasi exclusivement à la pornographie hétérosexuelle, hautement stéréotypée et fondée sur un répertoire étroit de comportements centrés sur la domination des femmes, sans que ces

¹ Bien que l'auteur ne le déclare pas ouvertement, il fait ici référence à ce qui est couramment appelé postporno.

² Nous n'avons pas pu trouver de données actualisées sur la consommation de pornographie chez les adultes chiliens, car il n'existe pas de mesures qui soient cohérentes entre elles. L'Étude nationale sur le comportement sexuel réalisée par le Ministère de la Santé en 2000 abordait cette question en demandant « À quel point êtes vous d'accord avec le fait que les personnes voient des magazines et vidéos érotiques pour s'exciter ? », ce à quoi 30% des hommes et 20% des femmes se déclaraient d'accord. Huit ans plus tard, dans une enquête menée par le journal La Nación et le cabinet-conseil Ekhos (<http://www.lanacion.cl/noticias/vida-y-estilo/encuesta-lnd-entre-mas-sexo-mas-felices/2008-08-22/224229.html>), seuls 10% des personnes interrogées signalaient consommer de la pornographie. Une telle distance entre le degré d'approbation morale et le niveau effectif de consommation semble douteuse. Indépendamment de ceci, ces statistiques ont été produites à un moment où l'accès au matériel était complètement différent, mais montrent toutes deux que le matériel pornographique n'est pas nécessairement une source légitime de répertoire pour l'activité sexuelle.

³ Concernant cette complexité du désir, l'affirmation suivante de Byung-Chul Han (2014) nous semble intéressante : « La séduction érotique, qui dans le porno a été entièrement éliminée, joue avec des fantasmes scéniques et des formes apparentes » (*Op. cit.* p.53). La question qui se pose alors concerne la manière dont le désir est représenté et – d'après Byung-Chul – et ce qui se passe si quelqu'un agit conformément au véritable fantasme que le porno lui-même élimine parfois avec sa saturation de contenus explicites. D'une certaine manière, la critique conservatrice de l'hédonisme derrière la pornographie finit par confirmer une supposition selon laquelle cette dernière représente, de manière dénaturée, l'unique forme possible de sexualité. Il apparaît difficile d'introduire la question de la manière dont se construit là une altérité, qui inclut ces individus organisant leur sexualité en dehors du cadre affectif.

dernières ne disposent d'un espace pour analyser la manière dont cette représentation les affecte¹.

La critique de la pornographie centrée sur la « sexualité saine » est aussi mise en lumière par le traitement de la masturbation par l'école, ce comportement allant d'une certaine manière de pair avec la consommation de matériel pornographique. Néanmoins, à la différence du porno, la masturbation pourrait mener à bon port. C'est là l'idée que l'on trouve derrière les discours qui considèrent que se masturber est une forme d'expérimentation sexuelle valide, tant qu'elle n'est pas excessive :

« ... moi je te dirais qu'il y plusieurs point difficiles, parce que, par exemple, il y a pas longtemps la question était la masturbation, qui du point de vue de la psychologie est un acte autoérotique qui est lié à la préparation de la personne, et du point de vue de la religion et des prêtres de la congrégation est vue comme une chose qui n'est pas bien. Bon, ils ne vont pas non plus poser de questions... enfin, les curés d'ici sont relax, mais si tu mets le doigt dessus ils vont devoir te dire, que oui en réalité c'est pas bien. Enfin, par exemple, l'histoire typique qu'on te raconte c'est que le père fondateur accompagnait un gamin qui se confessait beaucoup parce qu'il souffrait de masturbation compulsive, et le père au lieu de lui poser des questions sur ça, lui demandait comment il était en termes d'amour, comment il allait dans sa vie, je sais pas, enfin, il changeait de sujet. Mais finalement, dans le fond, c'est une complication pour les professeurs, pour les psychologues, comment le travailler avec les enfants sans générer un sentiment de culpabilité, tu comprends ? Moi je sens que

¹ Dans un analyse de la production actuelle de pornographie, Ana de Miguel (2015, p. 145) critique certaines positions qui, invoquant le féminisme, défendent l'idée que la pornographie peut être produite et commercialisée sans que ce soit au détriment des femmes, dans la mesure où celles-ci auraient choisi, par exemple, d'être actrices, de gagner de l'argent avec leurs rôles et d'être ainsi subversives. Ce type d'argument, pour l'auteure, élude la question de la place inégale occupée par les femmes dans la production de ce matériel. De Miguel identifie ce féminisme « pro-pornographie » à une posture néolibérale, car gagner de l'argent n'est pas un acte subversif. Il s'agit d'une confusion analytique – « tout acte réalisé par une femme n'est pas féministe » dit-elle – spécialement dans le domaine de la sexualité. Une conception radicale de la sexualité devrait laisser de côté l'idée que si une chose est consentie, elle est bonne, car le consentement est bien loin d'assurer une égalité entre hommes et femmes si chacun fait l'expérience des structures normatives de manière distincte. Nous coïncidons avec l'auteure sur ce dernier point, mais son analyse se concentre avant tout sur le production et la circulation du matériel et non pas sur sa consommation. Concernant cette dernière, De Miguel suppose que tous les consommateurs agissent de manière acritique et que les jeunes femmes se laissent toutes influencer de la même manière par les scénarios et postures que la pornographie contemporaine fait circuler. La question de la façon dont les femmes se voient reflétées dans le porno reste ainsi toujours ouverte.

c'est pas résolu ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Avec ce que révèle cette citation, nous pourrions établir une distinction analytique importante : même si la masturbation est « problématique », elle le serait moins que la pornographie, car la première apporterait de meilleures possibilités de « se gérer » de façon adéquate toujours en lien avec un futur « don à l'autre ». Dans ce sens, certains établissements catholiques pourraient admettre qu'elle présente une certaine valeur parce qu'au-delà de la contention du débordement adolescent, il reste possible de canaliser positivement ce comportement qui « vient du corps ». Cette nuance met en lumière un débat normatif entre science et religion concernant la valeur d'un comportement. Ricardo Capponi¹ (2011) synthétise cette idée et cherche à offrir une porte de sortie en affirmant :

« La confusion entre une psychologie scientifique descriptive et une autre qui apparaît comme la branche d'une certaine spiritualité – dont les fondements sont des modèles inspirés plutôt par la philosophie ou la théologie – discrédite l'importance du narcissisme, de l'autoérotisme et, dans un certain sens, de l'égoïsme comme des tendances nécessaires à un bon développement mental. La hâte de faire de l'enfant un sujet généreux a amené dans le passé à survaloriser tout acte psychique qui signifierait sortir de soi-même pour se remettre à l'autre, et à dévaloriser tout acte psychique qui signifierait se donner quelque chose à soi-même. Ceci a eu des conséquences négatives en promouvant la structuration de personnalités inauthentiques, rigides, tout en limitant de manière importante la qualité du développement sexuel des membres de la société ». (*Op. cit.* p. 232)

L'auteur semble proposer ici une vision plus compréhensive de la masturbation, qui n'en appelle pas à la culpabilité et qui allège au passage les stratégies de contrôle que l'école devrait déployer. Cependant, cette perspective plus « progressiste » adoptée par

¹ Capponi est psychiatre et directeur du Cours d'éducation sexuelle intégrale (CESI, *Curso de Educación Sexual Integral*), l'un des « sept programmes » promus par le gouvernement en 2010, lequel est utilisé par certaines des écoles observées. Il est de plus l'auteur de nombreuses publications, conférencier et consultant en éducation sexuelle. Son influence dépasse dans ce sens le cercle des établissements qui ont acquis son matériel. Comme j'ai pu le constater dans divers entretiens, spécialement dans des écoles catholiques traditionnelles qui s'auto-définissent comme progressistes, ses idées sont toujours prises en compte pour choisir des programmes ou parfois pour affronter des situations ponctuelles en matière de sexualité adolescente.

Capponi n'est pas un *laissez-faire*, elle suppose que la masturbation a uniquement une raison d'être dans une étape spécifique du développement psychosexuel et dans un cadre spécifique de stimulations, qui s'ils n'étaient pas respectés pourraient avoir des conséquences néfastes sur la santé sexuelle adulte, comme par exemple « la pratique étendue de la masturbation avec de la pornographie dure » (*Op. cit*, p.233). Le progressisme de Capponi trouve une nouvelle limite lorsque l'auteur néglige d'expliquer ce qui sépare cette pornographie « dure » d'une autre « molle », revenant ici au problème ancien signalé par Weeks concernant le critère utilisé pour discriminer les stimulations érotiques mobilisées par tout bien culturel.

Pour la même raison, il s'avère finalement difficile de distinguer la posture que nous venons de présenter d'un discours conservateur, surtout lorsque le psychiatre affirme que la volonté est « la capacité de renoncer à la gratification immédiate et repousser la rencontre érotique vers des lieux et moments où elle sera vécue avec respect, protection et amour » (*Op. cit*, p. 233), question sous-jacente du « don de soi ». Dans ce sens, il convient de se demander si aborder la masturbation en la limitant uniquement à l'adolescence, au narcissisme bénéfique, n'invalide pas d'une certaine manière le désir adolescent en le définissant seulement comme une répétition pour ce qui vient après, durant la vie adulte « réelle », sans considérer qu'une proportion considérable d'adultes se masturbe régulièrement. Même si Capponi signale que la volonté saine est celle qui ne se soumet pas à des dogmes ou interdictions que le sujet ne comprend pas (en appelant à une réflexivité propre au discours moderne), sa proposition reste profondément normative¹. Dans ce contexte, la question de la signification de la masturbation pour chaque individu, pour l'ordonnement entre eux, ou pour la revendication du plaisir derrière celle-ci, est loin d'être comprise².

¹ Ce type d'approche est assez semblable à ce qu'établit le Catéchisme (paragraphe 2352) en établissant concernant la masturbation que « [p]our former un jugement équitable sur la responsabilité morale des sujets et pour orienter l'action pastorale, on tiendra compte de l'immatunité affective, de la force des habitudes contractées, de l'état d'angoisse ou des autres facteurs psychiques ou sociaux qui peuvent atténuer, voire même réduire au minimum la culpabilité morale ». L'acte de masturbation est « intrinsèquement et gravement désordonné », mais il semble que c'est encore pire s'il s'agit d'un adulte qui ne peut invoquer aucun de ces motifs. Et tout comme pour le matériel pornographique, l'observation « compréhensive » du comportement masturbatoire que fait Capponi ignore le fait que celui-ci se concentre quasiment sur les actions des hommes ou qu'il est vu comme un simple « exercice » pour la véritable tâche qu'est la sexualité avec un autre, promouvant une vision quelque peu paternaliste de l'adolescent qui se masturbe.

² Afin d'illustrer ceci, nous pouvons mentionner une anecdote recueillie lors des travaux bénévoles auxquels j'ai participé comme observateur : dans le « courrier des sorcières » qui était lu chaque après-midi avant le dîner, les plaisanteries sur la masturbation étaient plus que récurrentes. Les personnes visées

Nous signalons tout ceci car la critique de l'hédonisme derrière cette approche de la pornographie et la masturbation peut laisser de côté la réflexion sur la nature du plaisir et la manière dont celui-ci fonctionne en lien avec la subjectivité. Ainsi, dans *L'érotisme* (2011), Georges Bataille décrit par exemple l'érotisme comme une particularité humaine de l'activité sexuelle reproductive, s'agissant d'une recherche psychologique indépendante de la finalité naturelle de la reproduction. Pour l'auteur, « l'érotisme est l'approbation de la vie jusque dans la mort. En effet, bien que l'activité érotique soit d'abord une exubérance de la vie, l'objet de cette recherche psychologique (...) n'est pas étranger à la mort » (*Op. cit.* p. 13). Avec cette affirmation, Bataille veut dire qu'alors que la reproduction nous confronte au fait d'être des sujets discontinus, l'érotisme fait appel à cette nostalgie de continuité qui est donnée par la capacité à « se dissoudre » dans un autre (à travers le corps, le cœur, mais aussi le sacré). L'érotisme, et par conséquent le plaisir, invoquent finalement une question mystérieuse : si la vie est mortelle, la continuité de l'être ne l'est pas, nous dit Bataille. Ainsi, par exemple, la personnalité « meurt » dans la rencontre sexuelle et on accède ainsi à la continuité de la vie (*Op. cit.* p. 113).

La proposition de Bataille est une définition de l'érotisme parmi d'autres existantes, mais elle nous permet d'illustrer une manière différente de concevoir ce don de soi, cette fois en faisant abstraction de la personnalité et de la propriété du sujet sur lui-même. Certaines écoles catholiques sont loin d'accepter ceci, non pas tant parce qu'elles adhèrent à une perspective conservatrice que parce qu'elles revendiquent le plaisir sans mettre en sommeil la personnalité de l'un et de l'autre. C'est sur cette forme d'interprétation du discours du magistère que nous nous pencherons maintenant : voyons la manière dont la subjectivité peut comprendre le « don de soi » en dehors des cadres apparemment rigides du catéchisme. Et nous disons « apparemment » car ce discours plus progressiste peut aussi présenter ses propres rigidités, à commencer par la supposition d'un modèle limité de relation interpersonnelle.

publiquement étaient toujours deux ou trois garçons et personne ne semblait gêné par cela, peut-être parce que se masturber étant adolescent – dans un lieu autre que l'espace privé de la maison – peut aussi être interprété comme le fait d'« être en possession de son propre corps » en tout circonstance.

4.1.3. Une sexualité avec garanties ou la rhétorique de l'amour responsable

En dehors d'un cadre conservateur, la critique du sexe dépourvu d'affectivité nécessiterait un discours qui offre une alternative pour faire l'expérience de la sexualité. Nous savons déjà que le magistère postule un ordonnancement de celle-ci en vertu de l'abstinence et du mariage, le discours plus progressiste tendant à se distancier de cette orientation, en formulant une compréhension de la sexualité ne requérant pas de sacrement pour être valide. La question du péché – terme peu employé dans le contexte que nous étudions – serait remplacée par la gestion cohérente de la sexualité, autrement dit, par la manière dont les individus s'approchent de cet idéal de don à l'autre, d'une relation pleine, assumant le contexte culturel présent.

« C'est la question typique que posent les filles, les relations sexuelles avant le mariage, bien sûr, évidemment, mais s'il y a toute une période de préparation de la personne, mais, tu vois, quand toi tu es grand et tu es mûr et pourquoi pas, oui. Parce que c'est le sacrement du mariage, mais c'est lié, la valeur de la virginité en soi commence à devenir, je sais pas... parce qu'en soi la virginité n'a pas non plus tant de valeur, tu comprends ? Alors, je sais pas, personnellement pour moi c'est des questions difficiles. Attends, si je te comprends bien, elles sont difficiles parce que d'une certaine manière en tant que psychologue toi tu as une posture et des fois tu ne sais pas bien comment concilier un point commun...? Oui oui. Maintenant, ce qui est très bien ici à l'école, c'est qu'au final on n'est pas non plus tellement centrés sur la spiritualité et la morale dans la sexualité, comme ailleurs, [alors] que l'Église historiquement s'est comme beaucoup attachée à ça. La vérité c'est que c'est pas, c'est pas un problème. Mais si on se met à chercher une sorte de fondement, un argument, tout est difficile ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Non, c'est pas un problème, je crois que c'est tellement reconnu [que] par exemple les gamins ont des relations sexuelles étant jeunes. Dans le fond ce qu'on cherche c'est les accompagner dans cette expérience, les orienter, c'est-à-dire, s'il va avoir une relation sexuelle avec sa petite amie, que ce soit dans un contexte d'amour, de respect, de valorisation, d'engagement dans ce moment avec cette personne et sentir que je suis responsable dans cette relation, que si je me protège je protège ma partenaire, c'est dans cette lignée, pas de jugement ou de punition. Tu me dis que

l'école reconnaît que les enfants peuvent initier leur sexualité avant de sortir de l'école. Qu'est-ce que tu as vu dans ta propre expérience sur la manière dont on peut le savoir... par exemple ceux qui sortent de terminale, quel pourcentage a initié sa vie sexuelle et comment ça se remarquerait pour dire que ça fait partie de notre réalité ? Moi je crois que les gamins qui sont en couple, je crois que la grande majorité, si c'est pas tous, ont des relations avec leurs petites amies. Alors des fois ils parlent avec le professeur principal, ou des profs plus proches, de la première expérience sexuelle avec la petite amie. Je crois que c'est une chose super naturalisée à ce niveau-là, des gamins de seize ou dix-sept ans qui ont des petites amies et commencent leur vie sexuelle ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Les citations précédentes synthétisent bien le discours des établissements scolaires concernant la sexualité prématrimoniale ou la valeur de la virginité. Dans un certain sens, on ne peut se distancier de la norme conservatrice que si l'activité sexuelle, quelle qu'elle soit, est comprise dans une logique d'amour protecteur de l'autre et de responsabilité face aux conséquences. Michelat et Mossuz-Lavau (2002) signalent que si le discours du magistère s'organise autour de la contention du plaisir sexuel (la pensée de Saint Augustin étant ce qui a lié péché originel et sexualité à travers la concupiscence et le catalogue des péchés de la chair s'étant étendu selon le modèle monastique qui organisait l'expérience religieuse), cette même articulation n'est plus possible aujourd'hui. Le langage pseudo-médical qui régulaient l'exercice de l'activité sexuelle y compris dans le cadre du mariage a progressivement cédé le pas à une sorte de réhabilitation du plaisir¹. Tenir compte de cette idée permettrait de comprendre l'émergence d'une nouvelle forme d'opposition de valeurs : il ne s'agit plus seulement d'une différence entre ceux qui vivent leur sexualité dans le mariage et ceux qui ne le font pas, mais aussi entre ceux dont la sexualité prématrimoniale est appropriée et ceux qui, invalidés par l'hédonisme sexuel et les pratiques illicites de contraception, ont corrompu le véritable sens du plaisir. *La ligne est tracée autour d'une conception éthique de l'amour protecteur, où le plaisir propre ne se désolidarise pas de la*

¹ Les auteurs indiquent le pontificat de Pie XII comme point d'inflexion : comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de ce manuscrit, ceci répond aux changements liés à la régulation de la natalité issue du contexte politique dominant et non pas de la massification de la pilule contraceptive comme on le croit souvent lorsque l'on parle de la « révolution sexuelle ».

protection de l'autre. Nous utiliserons pour illustrer ce propos quelques-unes des sources qui sont à la base de ce discours.

Nous prendrons en premier lieu les postulats de Tony Mifsud, prêtre jésuite spécialiste de morale sexuelle, fréquemment mobilisé dans les contextes ignatiens et analogues¹. Dans son livre *Moral de Discernimiento, Tomo III. Moral Sexual: una reivindicación ética de la sexualidad* (2002, p. 208) Mifsud cite le moraliste espagnol Marciano Vidal (*Moral de la persona*, 1985) pour signaler qu'il existe deux principes fondamentaux pour la morale sexuelle : le principe de différenciation – toute personne est un système unique qui ne peut être englobé par aucun système préfabriqué, ce qui implique que la règle objective doit s'appliquer en tenant compte du caractère non-interchangeable de chaque personne – et le principe de progression – la personnalité humaine est soumise au processus de mûrissement et l'orientation fondamentale d'une existence requiert donc un processus long et profond. Ces deux éléments permettent de comprendre pourquoi la sexualité va mûrir à mesure que l'individu entend sa capacité d'ouverture envers l'autre : « l'amour envers l'autre intègre la sexualité dans une dynamique de mûrissement et de croissance ». Dans ce contexte, la sexualité relevant du péché est celle qui renonce à l'amour. Mifsud cite également B. Häring (*Free and Faithful in Christ*, 1979) pour dire qu'« une relation sexuelle dans le cadre du mariage, mais privée d'une dimension amoureuse, même si elle était orientée vers la procréation, relève simplement du péché ».

Mifsud affirme ensuite que l'authenticité en termes sexuels est intimement liée au dynamisme de l'amour. « La sexualité véritablement humaine tend à être l'expression d'une amitié, qui consiste en ce que l'Un se donne au Toi pour former un Nous » (*Op. cit.* p. 209), et c'est pourquoi l'axe de toute éthique doit être l'amour, l'« art d'aimer » comme le nomme l'auteur. Citant de nouveau Vidal (1985), le Jésuite indique tout péché sexuel est en réalité un péché de charité car il romprait la « dynamique de l'amour », qui est ce qui importe véritablement. Pour éviter une telle rupture, il pose trois questions qui devraient guider tout discernement personnel face à l'activité sexuelle :

¹ Rappelons que comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce document, certains établissements appartenant à notre échantillon sont considérés comme membres d'un réseau, comme c'est le cas des écoles qui adhèrent à la spiritualité ignatienne. Nous avons à la fois vérifié que les postulats de Mifsud sont aussi utilisés dans les établissements des nouveaux mouvements catholiques extérieurs à ce réseau.

- i. Qu'est-ce que l'on essaye véritablement de trouver en dernière instance : l'autre dans sa véritable authenticité ou soi-même à travers l'autre et sa manipulation ?
- ii. Sur quel aspect veut-on mettre l'accent dans les relations afin de les humaniser encore plus ? Sur le désir érotique et sa pleine satisfaction ? Sur la tendresse avec sa charge naturelle concomitante d'affectivité toujours possible ? Ou sur l'amour qui doit intégrer les deux composantes du couple dans un équilibre harmonieux, sans exclure le plaisir que reçoit alors une collaboration diversifiée ?
- iii. La relation et sa réalisation restent-elles ouvertes à la créativité du couple pour enrichir le monde avec un dynamisme toujours croissant ou bien se referment-elles sur elles-mêmes dans la stérilité au détriment de tous, à commencer par les époux eux-mêmes ?

Il est clair qu'ici l'amour est compris de manière morale car il implique la compréhension du regard sur l'autre (pas nécessairement le regard *de* l'autre) et la capacité à découvrir l'authenticité derrière les apparences. Mifsud soutient clairement que le sexe prématrimonial n'est pas idéal mais ne constituerait pas non plus un péché mortel s'il est réalisé avec cette règle de protection et de soin interpersonnel. Cette approche diffère quelque peu d'un second type de discours qui peut être présent dans le même espace social et qui se caractérise par une logique plus revendicative : la sexualité prématrimoniale est une préparation au mariage. On retrouve de nouveau cette position dans les propositions de Ricardo Capponi, qui ne s'oppose pas à l'activité sexuelle prématrimoniale, tant que celle-ci survient dans un cadre d'enrichissement d'un lien dont on estime qu'il sera durable, c'est-à-dire lorsque le couple s'est bien choisi et présente la capacité d'assumer une union pour toute la vie¹. Dans *Sexualidad sana. Qué y cómo enseñar a los hijos* (2011, p. 243-244) l'auteur déclare :

¹ Cette posture diffère nettement de ce que signale la pensée conservatrice, pas seulement en lien avec l'abstinence mais aussi en termes du poids assigné aux autres compatibilités entre les fiancés. José María Ibáñez Langlois (2006, p. 69) signale : « Ainsi, il faudrait mieux se préparer pour se marier : il n'est pas suffisant d'être amoureux ; le caractère radical de l'engagement matrimonial requiert l'indispensable maturité psychologique et affective, morale et spirituelle préalable des fiancés, et il nécessite aussi d'avoir la tête froide au moment de vérifier l'un avec l'autre la parité de leurs principes moraux, c'est-à-dire, de la base éthico-religieuse commune de leur projet familial, qui doit être partagée, car dans le cas contraire se marier comporte une grande part – trop – d'aventure et de hasard. Lorsqu'il existe cette solide base commune, on peut anticiper un futur conjugal durable ». Dans ce cas, il est clair que la parité des principes moraux est liée au fait que les deux parties désirent rester vierges jusqu'au mariage.

« Renoncer à avoir des relations sexuelles avant de se marier est aussi renoncer à connaître l'autre dans le processus complet du pré-coït, coït et post-coït, une rencontre profonde et extrêmement révélatrice, parce que celle-ci, n'étant pas conduite par des processus rationnels – du fait de la force passionnelle qui la meut – montre l'autre dans toute sa spontanéité et son authenticité. C'est se priver d'un niveau très fin qui aide à reconnaître la qualité de la relation, le niveau de concordance et de complémentarité. La virginité dans son acception profonde, est l'option de repousser la remise du corps de manière concrète – c'est-à-dire, réaliser l'acte sexuel – pour fusionner le corps exclusivement avec celui qui va être le père où la mère de mes enfants. C'est un acte de fidélité avancé dans le temps (...) De ce point de vue la virginité ne se réduit pas à une aspiration ou une expectation que l'on peut attendre seulement de la femme. La virginité dans son sens profond peut aussi être attendue de l'homme. C'est pourquoi elle ne consiste pas en la présence ou l'absence d'un indemnité d'une partie du corps ».

Le sexe ainsi compris est une manière de vérifier la viabilité d'un projet de couple, dans la mesure où la vie sexuelle est l'un des quatre piliers pour atteindre « l'amour sexuel mature » (nous reviendrons plus loin sur cette expression). Dans ce sens, la vie sexuelle acquiert la même valeur que la qualité des projets partagés, la qualité de la communication et la capacité à contenir les aspects négatifs d'une relation. Dans tous ceux-ci, comme dans la sexualité, c'est l'individu qui dispose du pouvoir d'articuler de manière adéquate sa vie affective.

Nous devons comprendre que l'affirmation de Capponi s'appuie sur une vision particulière de la réalité contemporaine : pour le psychiatre, les couples d'aujourd'hui sont meilleurs que ceux d'hier car ils incorporent dans leur fonctionnement un idéal démocratique qui entrecroise désir sexuel, souci de l'autre et protection des enfants. C'est pour cette même raison qu'il est crucial de savoir choisir son partenaire : « Nous avons tous la capacité d'affiner l'instrument intuitif pour savoir faire un choix adéquat. Le défi consiste à se connaître soi-même, à savoir à quel point le passé et ce que nous avons appris de nos parents nous conditionnent, tenir compte de nos expériences amoureuses précédentes et comment nous avons été capables de renoncer au narcissisme propre au fait de tomber amoureux pour établir un lien durable » (*Op. cit.* p. 113).

Cette posture, cependant, présente quelques problèmes : en premier lieu, elle continue à subordonner la perte de la virginité au vécu d'une histoire d'amour « réelle » et relativement « épique » (impliquant la certitude du fait de fonder une famille avec l'autre) ; en second lieu, elle n'offre pas non plus de cadre pour comprendre l'expérience complexe de la sexualité lorsqu'il n'y a pas de simultanéité de sentiments entre deux sujets¹. En troisième lieu, elle n'apporte pas nécessairement d'espace de réflexion autonome sur le plaisir : celui-ci reste valide uniquement s'il s'appuie sur la croissance personnelle et la création de liens interpersonnels. S'il en était autrement, la menace que présente l'approche morale se réaliserait : si le plaisir s'instrumentalise, « il enferme l'être humain dans une étape infantile d'égoïsme et dans l'angoisse de l'isolement » (Mifsud 2002, p. 223).

Document 14 : « L'amour sexuel mature ». Un progressisme qui dissimule une norme conservatrice

Dans son essai *Algunos elementos para un amor sexual maduro* (2015), Ricardo Capponi synthétise différents textes qu'il a publiés depuis 2010 et qui montrent l'essence de ses arguments concernant la manière dont les couples doivent apprendre à reconnaître et conduire leur vie sexuelle avant et pendant le mariage. Avec cet objectif, l'essai expose une vision de la sexualité maritale essayant de concilier les tensions de la culture contemporaine et l'aspiration catholique ancienne d'« être mariés et heureux pour toute la vie ». Pour y parvenir, l'auteur adopte une vision « entrepreneuriale » du mariage (de notre point de vue) qui se distingue de la rhétorique du lien divin pour se concentrer sur ce que chaque individu peut faire pour lui-même, pour l'autre et pour l'amélioration du contrat matrimonial : « Une relation matrimoniale est un défi d'une exigence élevée qui peut arriver à être un projet durable et attractif » (*Op. cit.* p. 99).

Pour l'auteur, il faut commencer par comprendre clairement que la vie affective présente différentes étapes pour sortir de l'amour illusoire et parvenir à l'engagement réaliste. Entre les deux, tomber amoureux est défini comme « une condition inscrite dans notre tête qui nous permet d'élever des enfants. Une fois cette tâche terminée, la sensation amoureuse se perd et l'option de chercher un autre partenaire apparaît » (*Op. cit.* p. 101), ce qui constitue une posture apparemment libérale quant à la monogamie, que Capponi entend seulement en vertu de la

¹ Il peut être intéressant de constater ici ce que signale Singly (2010, p. 200) sur les relations conjugales ouvertes : celles-ci opèrent à partir de la supposition que ni la jalousie, ni les désirs de propriété ne feront partir des liens qui s'établissent au-delà du couple de départ, ce qui est loin de représenter la réalité concrète de ce qui survient. La question des sentiments, des émotions, ne peut être hiérarchisée uniquement à partir d'une notion contractuelle entre les sujets.

fonction qu'elle joue pour l'expansion humaine. Néanmoins, le contexte actuel impliquant qu'élever des enfants prend largement plus de vingt ans, se pose la question de la façon de réinventer les relations si chimiquement il est impensable de maintenir l'état d'excitation propre au moment où l'on tombe amoureux. C'est pourquoi l'amour stable doit recourir à un autre registre, qui s'organise à partir de la communication et où l'érotisme se déplace non pas vers l'idéalisation adolescente mais vers l'histoire de la relation et ses aspects positifs et négatifs.

Le conflit à résoudre est la manière dont chaque sexe affronte l'amour : « La femme ne se marie généralement pas amoureuse, mais elle découvre peu à peu l'amour ; l'homme en revanche se marie amoureux et tend ensuite à s'éloigner. Elle a une propension à être déçue par le manque de tendresse et lui par l'insuffisance d'apport sexuel » (*Op. cit.* p. 104). C'est pour cela que la rencontre sexuelle fortuite ne peut fournir ce qu'apporte un mariage, car la première ne comporterait pas le travail d'intégration de sexe, de tendresse, d'aventure et d'exploration : dans le mariage, « la femme se sent aimée et spéciale, ce qui va lui permettre d'atteindre les cimes les plus hautes du plaisir, avec lequel elle fait aussi sentir à l'homme qu'il a une grande capacité à déployer sa virilité, lui assurant satisfaction et estime de soi » (*Op. cit.* p. 104). Il est facile d'identifier la façon dont le sexisme apparaît normalisé sous la forme d'un accord contractuel. « Le passage du désir érotique à l'amour sexuel mature dépend de la capacité mentale de préoccupation, tendresse et protection envers l'autre, dans le fond, de la capacité à aimer » (*Op. cit.* p. 105). Ici, le désir doit être cultivé, l'érotisme existe dans la mesure où il y a un espace mental volontairement destiné à celui-ci. « L'érotisme est la capacité à pouvoir recréer le désir sans que l'on n'ait à recourir au changement de partenaire. On considère comme un maître de l'érotisme celui qui est capable de générer du désir chez l'autre pendant soixante ans, parce qu'il trouve la variabilité dans la relation affective, qui est très riche en possibilités, et non pas dans le changement d'aspect externe physique et sensoriel, qui est limité et se détériore avec le temps » (*Op. cit.* p. 110). Nous reviendrons plus tard sur la question de savoir quelle est l'étiquette morale qui revient à ceux qui ne sont pas « capables » de générer ce désir, ou ceux qui valorisent le physique avant toute chose.

La norme de l'individu qui se gère lui-même apparaît dans cette injonction au travail « constant et délicat » qu'implique la gestion de ce qui est à l'intérieur de l'individu bien que ce soit en fonction d'une finalité externe à celui-ci : « Lorsque se produit la remise totale sans que l'autre ne conserve quelque chose, la relation s'éteint » (*Op. cit.* p. 111). C'est pourquoi Capponi soutient qu'il ne faut pas recourir à des recettes externes – ironiquement, lui-même en transmet une – mais toujours rechercher une voie à l'intérieur-même, dans le chemin propre au couple. On succombe autrement au plaisir infantilisé qu'apporte la pornographie et l'excitation dissociée

des sentiments, ce qui à travers la figure de l'individu inconscient ou acritique nous amène à une conception conservatrice de la sexualité.

Pour clore cette analyse, nous devons ajouter que la rhétorique du sexe amoureux peut, parfois, attenter à l'effort d'éducation sexuelle que les adolescents eux-mêmes demandent :

« Et on donne [comme référence] la parole de Dieu ou on met, disons, la dureté du péché ou on ne parle pas du sujet... et comme je te disais avant, c'est beaucoup plus facile de parler de la pratique de l'étude ou du projet de vie. Lorsque l'on doit, en parlant du projet de vie, parler de la dimension affective, et avec ça de la recherche de partenaire, ou de la question de l'amour, non pas l'amour seulement de la carrière, de l'argent, mais de l'amour de soi-même et la rencontre avec l'autre être humain, le respect du corps, alors bien sûr, parfois on dit parlons de sexualité, mais parlons aux gamins de la prévention de situations de risque, [parce] que oui, on dit bon, évitons les abus, la pédophilie, c'est bien, mais pourquoi ne pas insister pour que les enfants se rendent compte de comment est leur corps, pas seulement sur la question de l'hygiène mais le duvet... ou les choses qu'ils ont dans leur corps ».
(Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

*« **Tu as mentionné que les filles, les présentations qu'est venu faire [le programme] La Ruta del Amor, ça ne leur a pas beaucoup plu ? Qu'est-ce qu'elles t'ont dit à ce propos** Oui, elles n'ont pas aimé, parce qu'il y avait des sujets qui n'ont pas été abordés, [les intervenantes] étaient très centrées sur la question d'une vision plus traditionnelle, pour le dire comme ça. C'est peut-être un peu ce qui nous arrive avec la question des drogues et de l'alcool, nous disons tolérance zéro jusqu'à 18 ans, c'était un peu la même chose. Je crois que le langage de ces personnes n'embrassait pas la réalité des filles, et aussi il ne faisait pas de mention explicite de la diversité sexuelle et ça a aussi joué en leur défaveur... cette idée de l'amour romantique qui ne correspond à notre vision... alors les gamines, elles ont dit, qu'est-ce que c'est que ce modèle ?! Qu'est-ce que ça a à voir avec nous ? [Aussi] quelques exemple qui sont peut-être très anciens, mais ce n'est pas parce qu'ils sont anciens qu'ils ne plus pertinents : je me souviens que quand j'étais petite je disais « écoute, une femme peut tomber enceinte dans une piscine », alors on reste avec l'idée, une espèce de*

fantasme selon lequel tu peux tomber enceinte pour n'importe quoi. Aujourd'hui il y a un peu plus d'information. Mais moi je crois, que bien qu'il y ait plus d'information, il faut encore parler plus du sujet. Dans le fond, elles peuvent rire de ce genre de choses, mais peut-être qu'elles ont des doutes aussi triviaux que ceux-là, dans d'autres domaines, tu comprends ? Comme, je sais pas, « si mon petit ami et moi nous nous stimulons sexuellement et il mouille son pantalon, ça passe dans ma culotte ? », j'imagine qu'elles peuvent même avoir des doutes comme ça, mais ça n'était pas le sujet de la présentation. Alors on n'a pas parlé de ça et c'est resté un peu à la dérive... Moi je crois qu'elle a très bien présenté les aspirations, mais pour les gamins les aspirations étaient finalement déconnectées de leur expérience personnelle, alors nous nous en sommes rendu compte tout de suite ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Je trouve que s'ils contribuaient un peu à répondre et en laissant de côté le sexe... Bon, ils nous enseignent plein de trucs de la sexualité, même si pas la pratique, ils nous enseignent bien, ils nous enseignent aussi l'amour et moi je crois que je sais ce qu'est l'amour avec tout ce qu'ils nous ont répété de l'amour. Mais bon, je trouve que le mot affection quand j'ai lu de quoi allait traiter ce séminaire de sexualité j'ai dit "bon, la sexualité on la voit en séminaire, mais c'est quoi l'affection ? Ça se réfère à vivre en couple ? Ou l'affection que je peux donner à d'autres personnes ? Ou c'est la tendresse ? Je sens aussi qu'ils nous disent ce qu'est l'amour, mais je sais pas aimer mon prochain, celui qui souffre ou le plus nécessiteux. Je sais s'il y a besoin qu'ils te l'enseignent ou pas, je sais pas s'ils nous enseignent à aimer quelqu'un genre cette personne me plaît... J'aimerais apprendre si ça c'est de l'amour en vrai, si en vrai il me plaît, ou si c'est juste une passade. En même temps non, selon moi ils devraient nous donner quelques pistes sur ça ». (Élève, fille, focus group, établissement scolaire catholique traditionnel)

Au-delà de l'amour, il y aurait d'autres choses à apprendre : disposer d'information précise sur ce qui se passe avec le corps et la santé sexuelle (*si mon petit ami et moi nous nous stimulons sexuellement et il mouille son pantalon... ; que les enfants se rendent compte de comment est leur corps*) mais aussi apprendre à distinguer les différents types d'amour (*l'amour romantique ne correspond à notre vision ; non pas l'amour de la carrière, de l'argent, mais l'amour de soi-même ; c'est quoi l'affection ? Ça se réfère à vivre en couple ?*). En tout cas, ce qui n'est pas dit dans ces questions,

c'est qui pourrait y répondre, qui a l'autorité et la crédibilité pour satisfaire cette préoccupation, si l'amour n'est pas une chose si facile à comprendre, ni si simple à distinguer, ni si aisé à transmettre.

Leschziner et Kuañonsky (2011) expliquent qu'il est important de comprendre que le discours sur les émotions résulte d'une interprétation et non pas de l'émotivité brute. Pour les auteures, « l'expression des émotions est matérialisée à travers une ritualité déterminée. L'émotionnalité ne naît pas de la situation-même comme une entité absolue mais elle est créée en fonction du sens que l'on octroie socialement à la situation. Si un acte possède une signification négative dans une culture déterminée, la connotation génèrera des attitudes émotionnelles négatives ». Ainsi, ce que l'on entend par amour, par plaisir, par attitude positive face à ceux-ci, peut varier d'un espace social à l'autre. La position personnelle envers l'amour n'est pas une question qui peut être déterminée en l'absence absolue d'un autre, précisément parce que les émotions sont aussi socialement construites et parce qu'elles s'inscrivent dans un jeu de regards permanent entre les sujets.

Nous nous avançons à penser que l'idéalisation de l'amour protecteur rend par exemple difficile la compréhension de toutes les logiques qui opèrent dans le choix de référents, dans le choix de compagnons ou dans la manière dont l'on nécessite un type d'individu pour maintenir la trame du mythe amoureux (Kaufmann, 2011b). Elle ne favorise pas non plus l'explicitation de certaines fissures que pourrait comporter le modèle traversé par une série d'inégalités de genre. L'amour protecteur suppose d'une certaine manière l'égalité entre les individus, ce qui n'est pas toujours nécessairement le cas. Nous approfondirons dans les pages suivantes l'analyse de certaines de ces tensions, en nous arrêtant surtout sur la manière dont le discours affectif produit des individus sexués d'une façon spécifique. La spécificité est donnée ici non pas par la singularité des individus mais par le fait qu'ils sont en interrelation au-delà d'un couple. L'amour – avant le fait de tomber amoureux – semble être précédé par d'autres liens pas toujours transparents et qui tendent à être occultés dans le débat normatif entre conservateurs et progressistes.

4.2. Une affectivité soumise à l'examen interpersonnel

4.2.1. Qui détient l'autorité pour parler d'amour ?

Comme nous l'avons affirmé, la rhétorique de la sexualité responsable, de la gestion de soi-même, de la protection de l'autre, ne peut être transmise uniquement à partir d'une norme écrite. On la comprend en raison de modèles qui sont exposés dans l'espace public et où ces valeurs sont incarnées, démontrant ainsi leur possibilité de réalisation. Reprenons cette question en mettant maintenant l'accent sur le jeu de regards qui existe concernant ce qui est effectivement dit et la crédibilité de celui qui le dit. En d'autres termes, nous nous référerons ici aux manières d'offrir un témoignage sur la sexualité à partir des horizons discursifs sur l'affectivité que nous avons examinés. Le débat normatif autour de la manière dont l'on ordonne la sexualité présente aussi une corrélation dans le mode de définition d'un témoin.

Comme nous avons déjà vu dans le chapitre précédent, Ricœur (1972) signale que le témoignage s'inscrit toujours dans un argument, où se lient une constatation faite par un sujet qui déclare et une croyance reconnue par un autre qui écoute. Les discours sur l'affectivité font précisément partie de ce substrat qui précède l'acte de témoignage. Cependant, ce substrat n'est pas efficace uniquement en soi, car la crédibilité de la norme dépend beaucoup de qui parle. Il s'agit là du principe derrière tous les programmes d'éducation sexuelle entre pairs exécutés dans les pays anglo-saxons (*peer-led education*) qui supposent que des individus proches entre eux en termes d'âge et d'expérience sont les meilleurs interlocuteurs pour parler de sexualité¹. Néanmoins, dans un espace comme celui que nous étudions, cette équivalence entre discours et témoin n'est pas vraiment pertinente, car aucun des établissements n'applique ce type de programmes. Leur existence insinue nonobstant une chose fondamentale pour l'observation du mode de transmission de contenus : comment sont définis des interlocuteurs valides pour parler de sexe ?

¹ Nous devons signaler, cependant, que l'une des critiques les plus importantes de ce type de système est qu'il ne prend pas en charge la différence qui se produit par rapport à « ceux qui ne sont pas si légitimes pour parler de sexualité », ce qui se réfère aux différences non seulement générationnelles, mais aussi éthiques ou de classe sociale, pour en nommer quelques-unes (Strange, Forrest et Oakley, 2002).

Cette réflexion est pertinente car la question pratique de la manière de transmettre un témoignage sur la sexualité est en tension avec l'idéal éthico-moral du magistère, puisque face à celui-ci apparaît la distance entre ce qui devrait être atteint, ce qui est effectivement atteint et ce que l'on croit que l'on a atteint¹. Nous commencerons par illustrer ceci en considérant le rôle qu'acquièrent les religieux et les religieuses dans la formation à la sexualité, dans la mesure où dans les écoles que nous avons étudiées ceux-ci ont toujours un certain degré de participation dans l'éducation sexuelle, bien que leur position soit relativement problématique dans le discours de nos interlocuteurs. Rappelons que dans une conception de l'éducation fondée sur le témoignage, l'affectivité joue un rôle important, surtout lorsqu'elle exprime la cohérence interne d'un sujet déterminé. Ainsi, dans un contexte où l'on prend ses distances par rapport à la norme conservatrice (comme nous l'avons vu dans le premier chapitre), et où il est à la fois important d'apparaître comme une personne sexuée (comme cela a été montré dans le deuxième chapitre), le célibat religieux entraîne une distance qui tend à affecter la crédibilité de celui qui parle :

« C'est super difficile que les adolescents croient un curé ou une religieuse. Moi aussi j'ai fréquenté une école de bonnes sœurs, et un curé est arrivé pour nous parler et il nous dit : « les spermatozoïdes sont un mélange de boy scout et d'hélicoptère, toujours prêts et ils arrivent n'importe où », toujours avec un risque de tomber enceinte, ça m'est resté gravé en mémoire ! C'est comme ça qu'on nous a éduquées à la prévention d'une grossesse non désirée et je crois que c'est tellement mauvais, ça peut être une voie, mais ce n'est pas une voie valide. Et bien sûr, dans ce sens, c'est peu crédible pour les jeunes, quelqu'un dont on suppose qu'il n'a aucune expérience de la sexualité mais qui a une expérience de l'amour et là peut-être oui il pourrait parler de cette manière, mais je crois que c'est difficile ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Un prêtre qui veut parler d'affectivité et de sexualité avec les gamins, d'une certaine manière les gamins l'invalident déjà puisque... de quoi me parle le curé, s'il n'a jamais eu de relations sexuelles, par exemple. D'un autre côté, je crois que de mon point de vue les prêtres ont une vie affective et sexuelle bien particulière, alors oui je crois qu'ils sont capables d'écouter, oui je crois qu'il y a des prêtres dans notre

¹ Ceci nous renvoie à l'une des difficultés du fait de « parler de soi-même, sans parler de soi-même » que nous avons analysées dans le chapitre précédent.

congrégation qui pourraient accompagner, mais les mettre à parler de questions d'affectivité et de sexualité ça me paraît difficile, à un moment il y a eu un prêtre que j'aime beaucoup, et je crois que c'est un type très ouvert d'esprit, qui a travaillé la question avec nos 4^{èmes}, parce qu'il voulait parler avec eux je sais pas si de la masturbation, je me souviens plus de ce que c'était, et moi j'y suis allée et j'ai trouvé que ça avait été tout ce que je ne voulais pas que ce soit, tellement que les gamins se sont repliés très fortement face à discours qui a été clairement bien dogmatique, ils n'ont posé aucune question, rien n'a été fluide, moi je dis, c'est lié à la figure [du prêtre], maintenant, si ce curé les connaissait, si se curé avait de bonnes relations [avec eux], si c'était un éducateur plus proche, peut-être que ce serait possible, dans le mesure où il ferait tomber la barrière entre lui et les gamins, mais depuis la figure du prêtre, je trouve ça difficile, je trouve ça difficile à faire ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Moi je crois que c'est totalement possible parce qu'ils ont leur sexualité... quand elle est bien reconnue, bon, s'il ne faut pas qu'ils la reconnaissent, il faut qu'ils la comprennent, mais ce n'est pas quelqu'un de crédible pour les jeunes... pour certaines choses. Mais moi je crois que si c'est quelqu'un de bien préparé, ouvert, la crédibilité auprès des jeunes fonctionne parfaitement. Nous avons eu des chapelains jésuites : bon, eux en plus [d'être curés], ce sont des hommes, alors, en plus voir une autre vision du point de vue des hommes c'est super intéressant, c'est super intéressant pour les gamines, et elles leur posent des questions sur tout. Et de fait nous avons dans la retraite des premières et terminales une soirée de conversation, de ce qu'elles voulaient demander au prêtre. Elles faisaient des petits papiers de questions et l'interrogeaient sur leur sexualité, si ceci c'est péché, si cela c'est péché, la question a été éradiquée... surtout chez les gamines, la question c'est le péché. Là elles interrogeaient ce prêtre sur ces choses, mais [eux] ils sont bien... pour le dire d'une manière, ils sont le meilleur du meilleur, par leur style, par leur formation, parce qu'ils vont s'effrayer de rien... même s'ils ont peur à l'intérieur ! Ils ont ce côté détendu de la formation qu'ils reçoivent et ils doivent être des personnes qui ne s'effraient pas, parce que [les filles] elles veulent te faire peur, parce qu'elles veulent te pousser dans tes retranchements, elles veulent te tester, et si tu passes les tests, tu deviens crédible, et si tu es crédible, elles t'écoutent et elles commencent à dialoguer avec toi, sinon... ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Moi je te le dis tout de suite, j'ai une certaine aversion envers les curés et je ne peux pas être très objective, mais ce sont des rôles de pouvoir excessifs, je crois qu'ils rentrent dans des lieux où il est très difficile de ne pas rentrer dans une dynamique de pouvoir, qui me paraît nocive. J'ai un regard super rationnel sur la question, alors je n'arrive pas comprendre ce rôle, si tu me le demandes à moi, je n'arrive pas à le comprendre, je trouve qu'ils ont accaparé une tutelle morale et spirituelle qui n'a pas lieu d'être (...), ça m'interpelle profondément que tellement de gens croient en une chose que quelqu'un a dit et que ce quelqu'un puisse te dire comment tu dois vivre. Ça me perturbe profondément ». (Enseignante, établissement scolaire laïc)

Les citations ci-dessus illustrent bien cette sorte de distance qui existe entre ce que dit le religieux et ce qu'il pourrait dire réellement en fonction de l'attente de l'auditeur. Dans ce sens, le célibat apostolique que peut avoir un effet négatif chez l'auditeur car il exprimerait une non-sexualité (*c'est peu crédible pour les jeunes, quelqu'un dont on suppose qu'il n'a aucune expérience de la sexualité ; ils ont accaparé une tutelle morale et spirituelle qui n'a pas lieu d'être*) à moins que ne soit rendue explicite la particularité de l'expérience du témoin (*mais il a une expérience de l'amour et là peut-être oui il pourrait parler de cette manière ; je crois que si c'est quelqu'un de bien préparé, ouvert, la crédibilité auprès des jeunes fonctionne parfaitement*) ou la capacité d'adopter un rôle plus proche auprès de l'auditeur (*s'ils ont leur sexualité bien reconnue, s'il ne faut pas qu'ils la reconnaissent ; ils vont s'effrayer de rien même s'ils ont peur à l'intérieur*). Il est intéressant de remarquer ce dernier point dans la mesure où il suppose que l'interlocuteur le plus valide serait celui qui a eu une expérience relativement similaire à celle que pourrait avoir un sujet qui « exerce » sa sexualité sans que cela n'implique d'abandonner l'autorité que confère l'expérience. Dans ce sens, il apparaît explicitement que le discours derrière l'éducation affective et sexuelle, d'une certaine manière, ne reconnaît pas les inégalités que cache la supposée neutralité apportée à l'individu car elle dépend nécessairement de ce jeu de regards sur lequel repose la crédibilité.

Nous devons préciser que l'usage de guillemets pour nous référer à la notion d'« exercice » de la sexualité est lié au fait que l'un des principaux problèmes des citations précédents est qu'elles ne présentent pas le célibat de manière active, autrement dit comme un mode particulier d'organisation de la sexualité. Ceci parce que le célibat

nécessiterait des individus qu'ils développent une sorte de réflexivité similaire à celle que l'on demande à un individu laïc qui cherche une cohérence sans abstinence sexuelle¹. Il est clair que le désir sexuel et les comportements sexualisés des individus ne s'arrêtent pas à l'adoption d'une vie célibataire, mais ils changent probablement de forme. C'est ce que l'on trouve derrière l'idée de sublimation, chose bien distincte de la répression de la pulsion sexuelle transversalement critiquée dans cet espace social.

Si nous suivons le raisonnement que nous avons développé tout au long de ce manuscrit, ainsi que ce qu'expriment les extraits d'entretiens cités, il serait nécessaire de rendre compte de la manière dont le célibataire canalise un désir qui est permanent, dynamique, muable, car autrement sa participation à l'éducation affective et sexuelle des adolescents serait uniquement une question de pouvoir, comme le suggère la citation de l'enseignante d'un établissement laïc². Cependant, ce qui différencie ce dernier extrait des précédents est que la professeure qui s'exprime omet totalement l'expérience de ceux qui seraient sujets à ce pouvoir, alors que les autres interlocutrices citées révèlent dans leur discours des facteurs d'identification avec les religieux autres que le simple exercice de l'autorité hiérarchique. Pour le cas qui nous intéresse, nous nous permettons de supposer que ceci serait plutôt lié au comportement *quotidien* qui produit une proximité (« *il était très dogmatique, si ce curé avait de bonnes relations avec eux, si c'était un éducateur plus proche, dans la mesure où il ferait tomber la barrière entre lui et les gamins* » ; « *si tu passes les tests, tu deviens crédible, et si tu es crédible, elles t'écoutent* »).

L'important étant d'être en possession de son corps de sa sexualité à tout moment, on pourrait ignorer sans grandes conséquences ceux qui en apparence « ont cessé d'avoir une sexualité », ou on pourrait même être suspicieux de ceux qui, au lieu d'avoir un désir sublimé, cachent en réalité une pulsion pervertie³. Ainsi, si le célibat apostolique a

¹ Le célibat – défini par le catéchisme de l'Église catholique comme une condition pour recevoir le sacrement de l'ordre sacerdotal – exige des candidats qu'ils soient « prêts à embrasser librement le célibat et qui manifestent publiquement leur volonté de le garder pour l'amour du Royaume de Dieu et du service des hommes » (paragraphe 1599). La disposition volitive derrière l'affirmation précédente impose nécessairement au moins un exercice préalable de décision.

² L'analyse matérialiste du célibat à l'intérieur de l'Église catholique tend à distinguer cette perspective, soutenant que celui-ci est inventé comme une manière de concentrer au sein de l'organisation un patrimoine économique qui se perdrait si les religieux devaient remplir un devoir d'héritage. Dans ce sens, le célibat sacerdotal serait, à travers l'accumulation de capital, une stratégie de concentration du pouvoir.

³ C'est là l'une des critiques les plus implacables qu'ont subies les prêtres ayant fait l'objet de scandales sexuels impliquant l'abus de mineurs ou de séminaristes sous leur tutelle. Au Chili, les plus

été un modèle privilégié pour démontrer la possibilité de remettre l'amour et le désir à Dieu à travers l'abstinence totale, aujourd'hui il cesse d'être un « idéal » en étant soumis au même examen minutieux que la sexualité du reste des croyants. Pour synthétiser, pour que les religieux et religieuses puissent parler de sexe, ils devraient être disposés à sortir du discours purement éthique du magistère pour le confronter à la vie quotidienne qui identifie les laïcs.

Document 15 : Un curé qui s'excite ?

Je me permets de partager ici deux anecdotes qui, en dehors du cadre de cette recherche, illustrent bien cette tension entre crédibilité et expression de la sexualité qui affecte la manière dont les religieux sont perçus en tant qu'interlocuteurs valides en matière de sexe et d'affectivité. L'objectif est de fournir des preuves supplémentaires de la nécessité d'observer comment le capital de visibilité sexuelle s'applique aussi à ceux qui en apparence n'ont pas d'histoires personnelles à raconter concernant le sexe.

La première a eu lieu au cours d'une réunion entre amis qui en 2010 avaient participé à la création d'un groupe pastoral pour hommes et femmes homosexuels à Santiago, organisation que j'ai rejointe à mon retour de Paris. Durant une fête avec certains membres de ce groupe, les débuts de l'organisation ont commencé à être évoqués, lorsque deux anciens élèves d'établissements scolaires ignatians s'étaient rapprochés d'un Jésuite pour installer le groupe récemment créé dans les dépendances de la Communauté de vie chrétienne de Santiago, et solliciter auprès de lui une assistance pastorale pour les personnes rassemblées. Le choix du prêtre en question n'était pas dû au hasard : il était identifié comme un type ouvert et relativement jeune, connu, ami, ce qui allait rendre plus facile le fait de parler avec lui sans les préjugés des curés plus âgés. L'initiative a fonctionné et le curé est resté avec le groupe, auquel se sont joints d'autres religieux et religieuses apportant un soutien pastoral. Cependant, un détail a retenu mon attention dans ce récit : l'un des membres présents a affirmé qu'il avait « su que le groupe pastoral allait fonctionner quand en prenant une bière avec le curé, celui-ci a mentionné qu'il avait toujours aimé les femmes avec beau derrière ». Cette révélation, qui aurait pu être

emblématiques sont les cas du prêtre José Andrés Aguirre – le curé Tato –, connu pour les attouchements qu'il réalisait sur les élèves filles qu'il confessait, et du père Fernando Karadima, qui a établi tout un réseau d'abus de jeunes qui appartenaient à la paroisse d'El Bosque et fut dénoncé en 2010, provoquant une grande émotion médiatique. On compte aussi l'ancien archevêque Francisco Cox ou encore l'archevêque de la Compagnie de Jésus dénoncé également pour abus en 2013. Un rapide coup d'œil sur la presse de l'époque montre bien que les termes « pervers » et « dégoûtant » étaient plus que fréquents. Les forums en ligne ne sont certainement pas représentatifs de l'ensemble global des opinions qui circulent dans une société, mais on remarque tout de même la répétition de la sanction écrite sur ces sites : dans un groupe qui décide de donner son opinion, c'est le point de convergence.

source de réprobation chez certains pairs plus conservateurs, conférait au prêtre en question une légitimité que nécessitait un groupe rassemblant des personnes en fonction d'une identité sexuelle incompatible avec les mandats de l'Église. Je n'ai pas osé demander si la déclaration d'hétérosexualité derrière cette idée de « regarder un beau derrière de femme » assurait autre chose, mais il était clair qu'au moins du point de vue de mon ami, la révélation garantissait l'« ouverture d'esprit » nécessaire à l'initiative pastorale.

La seconde anecdote est totalement distincte, mais elle est aussi survenue dans le cadre d'une fête entre amis. Dans ce cas, il s'agit de l'opinion d'un groupe de femmes concernant le *sex-appeal* d'un prêtre en particulier. Cette caractéristique provenait de deux facteurs complémentaires entre eux : l'évidente attractivité physique de l'homme en question, ses habitudes sportives et sa manière soignée et sobre de s'habiller ; et le charme auquel il recourait pour parler avec les femmes sans jamais dépasser les bornes avec elles. Le mélange de ces deux traits semblait irrésistible même si aucune des femmes participant à la conversation n'aurait prétendu concrétiser quelque chose avec ce prêtre (elles avaient nommé d'autres cas de curés et paroissiennes surpris dans des aventures furtives, avec la sanction sociale en découlant). Elles attribuaient à ce prêtre l'augmentation du nombre de jeunes femmes dans le mouvement laïc qu'il conseillait.

Il me semble que l'intéressant dans ces deux conversations, même si mes affirmations pourraient être cataloguées comme spéculatives et biaisées, est que cette manière de positionner l'autre suppose que le religieux possède une sexualité et que cela peut augmenter la confiance qu'on lui attribue. Dans le premier cas, du fait de ce qu'il dit, dans le second, de par son attitude face aux femmes. Dans aucune des deux situations, la personne décrite ne semble avoir dépassé les conventions qui déterminent ce qui est adéquat et inadéquat. Certainement, ce type de conversations ne se produit pas dans tous les contextes religieux, de même que tous les prêtres ne se permettraient pas des commentaires ou une attitude de flirt comme ceux que nous avons décrits, mais ces exemples nous aident à vérifier que dans des espaces que nous pourrions considérer comme « plus ouverts », cette cohérence de la sexualité continue à s'inscrire dans le corps et dans la manière dont l'on présente et l'on insinue le désir sexuel. Un curé qui s'excite – même si ce n'est jamais devant soi – peut être plus crédible et d'une certaine manière plus charismatique qu'un autre qui ne le fait pas.

On observe aussi cette tension que révèle le célibat dans le cas des autres figures d'autorité présentes à l'école. Nous nous référons ici au cas des enseignants et à leur

capacité à parler en interpellant les normes contemporaines relatives à la manière dont la sexualité doit et peut être vécue. Comme l'affirme Lelièvre (2006), il pourrait arriver avec les professeurs une chose similaire à ce qui se passe avec les religieux dans la mesure où l'institution scolaire moderne se construit sur la conception d'un « maître asexué », ce qui ne correspond pas à l'expérience de tous les enseignants. Néanmoins, dans le cas des écoles catholiques que nous analysons, cette conception cesse d'avoir une valeur descriptive parce qu'à la différence d'un prêtre, le professeur ou la professeure apparaît nécessairement comme quelqu'un qui pourrait exercer et réguler sa sexualité comme tout autre laïc¹.

Pour compléter ce que nous avons observé au chapitre précédent, nous ajouterons ici un élément supplémentaire concernant la manière de comprendre la légitimité de l'enseignant parlant de sexualité, cette fois lié à l'ajustement entre ce qu'il dit effectivement – que cela représente son expérience ou non – et ce que l'on attend de son rôle d'éducateur catholique. Xavier Lacroix (2010) signale que l'autorité du formateur dans ce contexte émane d'une « parole paternelle » (il identifie le professeur à la figure du père, et le père à la figure du Christ), décrivant une chose qui nous semble réellement intéressante pour illustrer le point précédent. L'auteur affirme ainsi :

Les personnes dont la parole « fait autorité » ne sont pas celles qui ont le verbe haut ; ce sont plutôt celles dont les auditeurs ont l'intuition que leur parole n'est pas aléatoire, dépendante de discours convenus, mais orientée et unifiée par un principe de cohérence et de clarté, une source d'inspiration auxquels ces personnes obéissent. L'autorité est une force, mais une force morale (et l'enfant attend de son père une certaine force) qui ne s'impose pas de l'extérieur, qui est pressentie et accueillie comme venant de l'intérieur, du plus intime de la personne. Une force qui n'est pas seulement l'expression de la psychologie individuelle, mais le fruit de la docilité intérieure à une parole source » (*Op. cit.* p.53).

¹ Les établissements considèrent rarement un manuel de vie commune pour leur enseignants, c'est pourquoi leur sexualité semble ne pas être reflétée sur le papier ou dans le fonctionnement scolaire. Cependant, il existe des situations où la sexualité des professeurs devient évidente : au-delà de situations expressément interdites (relation élève-enseignant, relation d'infidélité entre deux enseignants mariés), les relations amoureuses entre adultes célibataires ou même les flirts ou les dérapages avec des parents d'élèves sont plus communs qu'on ne le pense. Dans le cas des entretiens que nous avons menés, chaque interlocuteur a su rendre compte au moins d'un cas correspondant à ces exemples.

Le plus compliqué dans cette affirmation est peut-être le sexisme qui lie l'autorité à une manière d'être masculine, avec la hiérarchisation d'un type de comportement par rapport à d'autres qui en découle¹, mais nous voudrions cependant mettre l'accent sur la seconde tension que révèle le texte, lorsque l'auteur soutient que la force morale requise pour être une autorité est une chose qui « provient de l'intérieur, de l'intime ». Lacroix, qui écrit ceci dans le contexte de l'éducation catholique, souligne une fois de plus l'importance des aspects émotionnels de l'autorité² et d'une intimité qui devient cohérente uniquement lorsqu'elle exprime la docilité face à cette *parole source* qui est Dieu. Néanmoins, il est clair que lorsque l'on parle de sexualité, la figure du Christ célibataire – proposée comme source par Lacroix – peut difficilement être le modèle à travers lequel canaliser cette « démonstration de l'intérieur ». Ainsi, comme nous l'avons vu dans le chapitre antérieur, la position des enseignants est peut-être la plus difficile à gérer à l'école, car dans la vie sexuelle d'un laïc, à la différence de celle des religieux, des normes pas toujours aussi cohérentes entre elles peuvent cohabiter, où l'ajustement entre un projet moderne de sexualité et le discours du magistère pourrait s'avérer plus difficile à incarner.

Puis, comme dans le cas du célibat, le doute qui naît de la tension entre ce que l'on dit et ce que l'on fait peut aussi s'étendre au cas des enseignants laïcs. Parfois, cette tension peut être interprétée comme un fossé générationnel, un fossé de rôle ou un fossé de genre, parmi d'autres possibles :

¹ Sylvie Ayrat (2011) rend compte de ce phénomène à travers ce qu'elle appelle « la virilisation des professeurs ». Avec ce concept, elle cherche à décrire l'expérience de certains enseignants qui signalent que l'autorité peut être exercée dans la mesure où ils adoptent des comportements plus agressifs face à la classe (utiliser un ton plus grave, faire des mouvements fermes, se tenir bien droit, faire preuve d'inflexibilité, etc.). Autrement, il n'y a pas de garantie du respect des élèves. Évidemment, ceci révèle une figure de « père autoritaire » comme celle qu'évoque Lacroix. Même si ce dernier ne détaille pas les stratégies décrites par Ayrat, la manière d'être père dépend certainement d'un contexte social et culturel particulier qui – au moins dans ce cas – privilégie la force comme moyen de pression. Ceci se rapproche de Rollin (2013, p. 12) lorsqu'il explique que l'attitude protectrice dans la relation pédagogique tend à être considérée par les élèves comme un « comportement de mère », citant Bourdieu pour affirmer que « dans les moments de discipline en particulier, c'est la domination masculine qui est réactivée ».

² Dans *Sociologie de l'expérience scolaire* (1996, p. 232) Martuccelli et Dubet décrivent une opération similaire lorsqu'ils disent que « le métier [de professeur] est formé d'une série d'agencements d'objectifs et de méthodes perçus comme une mise à l'épreuve de la personnalité, c'est un accomplissement subjectif (...) les enseignants travaillent avec ce qu'ils sont, avec ce fameux « sens de l'autorité » qui s'acquiert sans doute au fil des années mais qui reste perçu comme une caractéristique de l'individu ». Néanmoins, tout comme Lacroix, les auteurs estiment que ce sens de l'autorité est une chose qui se construit à partir d'un code commun, partagé, qui inscrit ce qui est simplement psychologique dans un contexte qui transcende l'expérience individuelle pure : pour Lacroix, c'est l'incarnation des valeurs catholiques ; pour les enseignants cités par Martuccelli et Dubet, c'est la cohérence c'est la cohérence avec une méthode et des attentes institutionnelles.

« E : En poursuivant ça peut-être que, je sais pas, il y a une prof dont on a déjà parlé dans cette conversation, mais qui dit comme ça genre « sois un homme, aie ton pénis bien en place » et je sais pas quoi, en même temps c'est... (l'un des autres participants demande qui c'est, mais avant que l'élève réponde les autres commencent à rire). Bon, elle s'appelle Firulais¹. Le truc c'est que bon c'est genre, je sais pas, je sens que les profs quand ils arrivent à un certain point où ils essayent de t'apprendre ton propre... je sais pas... en même temps ils te ridiculisent. **Pour bien te suivre, cette prof a dit ça dans les séminaires de sexualité ou dans une autre matière ? Dans la cour ?** Dans n'importe quel cours, dans ma classe ils sont flemmards, ils ont la flemme de jeter un papier dans la poubelle et ils jettent le papier, elle demande qui a fait ça, et comme personne répond elle commence à dire : « être un homme c'est aussi dire la vérité, parce qu'on a son pénis bien en place, parce qu'être un homme c'est dire la vérité »... les femmes ont un vagin, mais on leur dit pas « marche droit, aie ton vagin bien en place » enfin, non. On sait que les hommes ont un pénis et les femmes ont un vagin, genre la masculinité ou la féminité dépendraient vachement de l'appareil reproducteur ou du comportement ». (Élève, fille, focus group, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Attends, il y a deux choses : un, les profs ne savent pas jusqu'où on peut parler, de quoi on ne peut pas parler, quelle est la posture de l'école qui en ce moment n'est pas claire ; et [deux], ceux qui parlent sont super inappropriés, la vérité [c'est que] ceux qui se sentent en confiance pour parler avec les enfants de sexe sont super inappropriés. **Dans quel sens ?** Genre ils parlent comme s'ils étaient leur copain et pas leur éducateur, qui sont des rôles différents, ce sont des places différentes qui les séparent. En même temps eux ils sont adultes et eux ils sont... et les élèves sont des enfants, enfin, des enfants plus grands, des enfants plus petits mais, ils restent dans cette bulle parce que c'est ça l'école et toutes les écoles sont comme ça, des lieux différents où il faut éduquer. Alors ça nous arrive [d'avoir] des profs inappropriés qui ont un regard sexiste qui... qui... qui sont un peu vulgaires au moment d'aborder ces questions ». (Psychologue, femme, établissement scolaire laïc)

« Moi je crois qu'il y a un préjugé avec la question des femmes, tu vois ? Quand on ne peut pas parler de certaines choses avec les professeures, parce que peut-être

¹ Firulais est le nom du chien de Tommy « Casse-bonbon » Cornichon dans la version hispanophone du dessin animé Les Razmoket. De toute façon nous ne pouvons pas savoir pour quoi l'élève a utilisé ce nom comme pseudonyme pour cacher l'identité de l'enseignante.

*qu'elles sont plus pudiques, peut-être qu'un homme est plus cool, tu vois, genre il y a plus de confiance et la femme est comme plus... je sais pas, pas distante mais la proximité est telle avec la même expérience... moi je crois que ce sont des choses que tu peux aussi contribuer à démythifier dans le fond, à mesure que tu as une attitude plus proche avec eux, leur apporter de la clarté, ils se rendent compte eux-mêmes que c'est plus un mythe qu'un truc réel. Alors ce préjugé de genre s'écroule, mais ça dépend beaucoup du travail que fait la professeure, de la manière dont elle se valide face aux élèves. **Comment une professeure peut se valider avec les élèves ?** Parce qu'ils posent des questions, par exemple, qu'est-ce qu'on pense de ça, qu'est-ce qui se passerait dans ce cas, et tu peux leur donner ta posture réelle, pouvoir conseiller, donner certaines visions, recevoir leur expérience à eux aussi. Ils voient que tu te positionnes en tant qu'éducateur et en tant que personne dans la conversation ».*
(Enseignante, établissements scolaire catholique traditionnel)

Nous en revenons ici au jeu de regards que décrit Singly (2010). La crédibilité dépendrait du fait que les sujets qui se trouvent imbriqués dans une relation d'autorité se valident mutuellement. L'autorité devient effective si l'alter valide la cohérence de l'ego non seulement avec lui-même mais aussi avec les attentes et les normes que l'on partage dans un même espace social. Dans la première citation, la personne identifiée comme l'enseignante qui parle d'« avoir le pénis bien en place » est d'une certaine manière disqualifiée parce que ses affirmations sont comprises comme une chose quelque peu rétrograde mais surtout comme une manière de ridiculiser les élèves : ainsi l'autorité est perçue comme un simple exercice de pouvoir. Cela contraste avec le second extrait où l'annulation de cette différence (le professeur ou la professeure qui cherchent à être *copains* avec leurs élèves) est aussi observée comme une source de disqualification car l'intime n'y est pas adapté au rôle attendu. Dans la troisième citation, en revanche, la différence tient plus au genre et au préjugé qui précède l'action d'un enseignant parce que sa cohérence ne serait cohérente avec celle de ses élèves.

Cette dernière question n'est absolument pas anodine, car comme nous allons le voir, la reproduction d'une différence entre les genres, dans le cadre de la formation affective et sexuelle dans les établissements scolaires, a des conséquences sur la manière de se représenter l'altérité, mais surtout sur le potentiel des individus à interpeler les sentiments, que ce soit les leurs ou ceux des autres.

Document 16 : L'autonomie dans la relation d'autorité : la confiance lucide

Après les scandales sur des abus sexuels connus dans l'Église chilienne en 2010, plusieurs établissements scolaires catholiques ont défini – ou en ont au moins fait la déclaration – certains protocoles liés à la prévention des abus sexuels. L'abus est une situation qui a obligé les écoles à observer les relations hiérarchiques favorisant l'atteinte corporelle et psychologique des mineurs à leur charge. Nous n'analyserons pas ici les actions concrètes qui ont été adoptées ni leur degré d'application ou d'effectivité, mais nous nous arrêterons sur un concept qui émerge comme un fondement orientateur pour établir un nouveau lien entre les figures d'autorité et les sujets qui se soumettent à elles et qui a eu un certain écho dans les circuits catholiques. Cette notion correspond à la « confiance lucide » que propose José Andrés Murillo (2012), victime d'abus psychologiques et sexuels de la part du père Fernando Karadima (cas dont la révélation a suscité une grande émotion dans l'opinion publique locale, spécialement du fait de l'influence dont jouissait le prêtre parmi l'élite chilienne).

Murillo, le président de la Fundación para la Confianza – créée suite au scandale cité ci-dessus – indique que la confiance est un mode de fonctionnement humain fondamental, tout comme la liberté, le pouvoir, l'éthique, bien qu'ayant une particularité spéciale : « Les conditions logiques de la vérité (la non-contradiction, le principe d'identité, etc.) sont celles qui déterminent s'il y a vérité ou non, et ceci de manière très claire. Il se passe la même chose avec la justice et le pouvoir. Cependant, avec la confiance il se passe une chose très différente, puisque sa logique transcende le plan strictement rationnel et s'installe dans l'affectif et l'émotionnel, bien que sans nier, évidemment, le rationnel. (...) C'est la richesse et la difficulté du concept de confiance qui, sans nier la raison stricte, va au-delà de celle-ci, la transcende et l'oriente même vers et depuis un plan affectif. La logique de la confiance est une logique qui intègre l'affectif, l'émotionnel et le rationnel. Le problème de ceci est qu'en Occident nous ne sommes pas habitués à accepter naturellement cette intégration, mais au contraire, nous sommes habitués à la dissociation de la pensée, du ressenti, du corps et de l'âme » (*Op. cit.* pp. 17-18).

Il apparaît clairement que la lucidité nécessite la réalisation d'une opération affective qui permet de sortir de ce que l'auteur appelle la « confiance aveugle », qui accompagne seulement l'application du pouvoir et l'abandon des signes d'autonomie qui proviennent de l'intériorité propre et se conjuguent avec la raison pour trouver ainsi une manière de se manifester. Ainsi, la confiance lucide est définie comme « la confiance qui s'engage avec elle-même, parce qu'elle sait que ne peut se constituer comme un lieu de certitudes absolues ni comme une valeur qui se gagne une fois pour toutes. C'est plutôt un *défi constant* qui requiert le courage nécessaire pour *toujours construire et reconstruire les conditions de la confiance elle-même*. C'est pourquoi la

confiance n'est pas une conclusion rationnelle, mais un lien affectif dynamique qui *sait et ressent, se sait et se ressent à partir d'elle-même* » (*Op. cit.* p. 50, (l'italique est de moi). La confiance ne se construit pas uniquement en rapport avec la seule cohérence d'un sujet mais avec ce qui survient dans une interaction entre un ego et un alter au fil du temps, où le premier est appelé à avoir une certaine autonomie pour se positionner à partir de sa propre cohérence – qui se sait et se ressent – et le second est appelé à prouver que son intégrité évolue en adéquation avec l'avenir de l'histoire partagée par les deux sujets.

Même si l'élaboration de ce concept trouve son origine dans une expérience dramatique et qui a ému la société chilienne en 2010 – impliquant spécifiquement un prêtre et son disciple spirituel –, la confiance lucide a été pensée pour orienter toute sorte de relations où il existe une symétrie de pouvoir, dépassant ainsi la seule régulation protocolaire des confessions ou des conversations privées entre adultes et mineurs. L'autorité qui émane de toute personne dépend une fois de plus de la régulation provenant de celui qui y est sujette, la lucidité étant la conscience du jeu permanent de regards qui existe entre les individus.

4.2.2. Une affectivité différenciée par le genre

« E : Au-delà de la théorie et des cours, en même temps ce qu'on apporte dans la pratique je trouve que ça ne développe pas trop cette cohabitation, au-delà de la sexualité qu'on voit, la sexualité au lit, la sexualité entre homme et femme, je trouve que dans la pratique c'est pas très développé. En même temps je trouve que je sais pas, par exemple en sport, peut-être, les physiques sont différents, les filles ont des choses que les garçons ont pas, mais il y a un grand fossé entre les résultats qu'on a nous et les résultats qu'elles ont. Je sais pas, on fait cinq tours pour le cross et elles en font quatre alors c'est genre, en même temps on remarque la capacité des garçons et des filles continue à se séparer un peu enfin, en maths en général ont dit que les filles sont moins bonnes pour les maths.

E : C'est pas vrai !

E : Mais c'est ce qu'on dit, j'ai eu des profs qui l'ont dit.

(Quelqu'un nomme une professeure. Tout le monde rit.)

E : En sport, juste sur des trucs comme ça qui au final je sais pas, je trouve que la cohabitation entre garçons et filles est pas très développée.

E : À part ce qu'a dit (elle nomme de nouveau la professeure en question) et pour revenir au sujet du séminaire, dans le fond ils nous donnent des tonnes d'information pour le contrôle. Je trouve que ça c'est pas une finalité correcte, je trouve qu'ils pourraient remplacer ce contrôle par un exposé. Je trouve que la finalité du séminaire est mal orientée. C'est pas qu'ils sont pas... ils sont utiles mais...

Tu fais référence au séminaire de morale sexuelle ?

E : Éthique, morale et aussi soutien, ce que disait mon camarade aussi genre beaucoup des fois ne savent pas comment établir des relations, pour certains c'est plus dur, pour d'autres moins, d'autres qui s'en foutent, d'autres non, bref! Alors aussi ça, je crois que c'est bien que [les séminaires] soient orientés vers les femmes physiquement, les hommes physiquement et après les hommes cognitivement, les femmes cognitivement, sachant qu'aussi les rôles peuvent être inversés et une femme peut avoir une cognition d'homme et un homme peut avoir une cognition de femme. C'est comme demander comment c'est et après comment ça peut varier ». (Élèves, focus group, établissement scolaire catholique traditionnel)

Dans le cas des écoles catholiques que nous observons, la transmission de normes sur la sexualité dépend de certains mécanismes institutionnels qui permettent leur diffusion et nécessite aussi des interlocuteurs qui les racontent et les expriment quotidiennement. Nous nous penchons ici de nouveau sur une composante structurelle de l'éducation affective et sexuelle, en revenant maintenant sur la manière dont est construite la norme à partir sa différenciation par genre. La recherche de cohérence pour éduquer à l'amour et l'affectivité donne lieu à la reproduction d'une inégalité qui est rarement problématisée. Comme le révèle l'extrait précédent, la cohabitation entre garçons et filles à l'école n'est pas nécessairement celle que l'on attend idéalement. L'école d'où proviennent les élèves cités ici étant un établissement co-éducatif mais avec des classes non-mixtes – où garçons et filles étudient dans des salles séparées d'un même bâtiment –, on pourrait penser que leur demande est liée au manque d'un temps de rencontre plus important, mais nous croyons cependant qu'il est pertinent de regarder de manière plus complexe la nécessité exprimée par les participants au *focus group*.

En effet, la séparation entre les sexes n'est nécessairement éliminée uniquement par le fait de transformer un établissement en une école mixte. La sociologie de l'éducation et la sociologie du genre ont abordé l'opposition permanente entre masculin et féminin qui

ordonne les jugements sur le comportement des élèves garçons et filles, sur leurs aptitudes ou capacités, leur prédisposition au leadership, entre autres éléments propres au fonctionnement scolaire (cf. les travaux de Catherine Marry ou Marie Duru-Bellat en France ou de Teresa Valdés ou Andrea Canales au Chili). La littérature dans ce champ est développée car les exemples sont multiples. Afin d'effectuer une sélection et de traiter ce que nous avons observé dans notre travail de terrain, nous nous pencherons ici sur la conception binaire des genres qui a justifié un travail séparé par sexes en matière d'affectivité. Cette idée se fonde sur divers discours sur le corps, sur le comportement, et par conséquent sur les attentes concernant la sexualité de chaque sujet. En général, les postures plus conservatrices soutiennent que la cohérence entre éducateur et éduqué transmettrait les normes de manière plus claire, parce que la différence amène toujours le risque d'introduire un élément perturbateur (dû à la pudeur, aux « rythmes de mûrissement » ou aux différentes attentes que chaque genre doit agencer). Il s'agit là *du* principe qui justifie l'éducation ségréguée des nouveaux mouvements catholiques¹.

Néanmoins, la séparation des genres ne se limite pas à cet espace social ou à ces stratégies éducatives. Si nous revenons au dialogue retranscrit au début de ce segment – généré dans un établissement « progressiste » –, nous voyons qu'il ne fait que condenser divers éléments qui expriment, d'une part, une conception binaire des sexes (*les filles ont des choses que les garçons ont pas*), et, d'autre part, l'idée que les variations sont possibles seulement à partir de deux originaux uniques (*une femme peut avoir une*

¹ Nous citons ici quelques extraits qui illustrent bien ce raisonnement, provenant tous d'entretiens menés avec du personnel d'écoles des nouveaux mouvements catholiques : « *Nous la raison que nous avons de séparer les écoles entre garçons et filles n'a rien à voir avec la sexualité (...), ce n'est pas pour la raison sexuelle qu'on imagine du genre : Oh ! Les filles éloignez-vous, vous allez me distraire, les garçons vont s'exciter. Ça n'a rien à voir avec ça, c'est lié au fait que les garçons et les filles sont différents, ils ont des processus ou des rythmes de mûrissement différents et par conséquent ça nous semble terriblement injuste pour les élèves d'essayer de les éduquer au même rythme* » ; « *Ce que moi je comprends, parce que j'ai pas une explication très claire, c'est que les hommes et les femmes nous apprenons et nous fonctionnons de manières très distinctes, donc c'est mieux de les éduquer séparément pour qu'ils puissent profiter au mieux de cette manière de fonctionner féminine ou masculine. En plus comme ces familles sont très nombreuses, ils ont beaucoup de sœurs et de frères, enfin, ils ont chez eux un monde social mixte, le nombre moyen d'enfants est élevé* » ; « *On valorise les théories qui parlent des caractéristiques de la recherche d'identité et des patrons de groupes identificateurs selon les âges de la seconde enfance, c'est-à-dire que les enfants lorsque commence ce qui viendrait vers 7 ou 8 ans jusqu'à la fin de la première adolescence, qui est la post-puberté, si dans cette première phase de cette période qui irait jusqu'aux 8 ans et même 10 ans des enfants, il y a encore une phase de latence sexuelle et les enfants pourraient cohabiter avec des garçons et des filles tout pareil, mais il y a une théorie de l'attribuionisme social qui dit que c'est l'étape de la seconde identification sexuelle, de fait c'est l'étape où les garçons sont plus machistes et les filles sont plus féministes et où il existe un surévaluation de leur propre sexe* ». Il est clair dans ces trois cas qu'il existe des suppositions sous-jacentes qui ne sont pas nécessairement vérifiées, avec le risque de faire de la justification une tautologie.

cognition d'homme et un homme peut avoir une cognition de femme). Ceci bien que ces adolescents ne semblent pas être d'accord avec le fait que cette distinction soit si fondamentale pour définir la réalité (ce sont les mêmes élèves qui critiquent l'enseignante qui associe courage et possession d'un pénis). Nous nous fondons sur l'idée – comme le soutiennent Giddens (2004) et Bozon (2009) – qu'il est difficile de concevoir en Occident un espace social où la norme de réciprocité entre les sexes n'ait pas acquis une certaine valeur sociale, qui serait derrière la revendication d'une meilleure cohabitation et derrière la décision de certains établissements de passer d'un système ségrégué à un système mixte¹. *Bien que cette conception soit parvenue à pénétrer le programme formel des écoles, le programme informel s'oriente souvent dans le sens contraire, car l'inégalité tend à être signifiée de manière distincte*. Prenons par exemple la croyance selon laquelle chaque sexe, de par sa constitution, *nécessite* un traitement spécifique.

« Effectivement il y a une question de biais. C'est encore difficile pour les enseignants [hommes] de parler aux filles des processus que vivent les femmes, enfin, si nous allons parler de menstruation ou si nous allons parler de clitoris, que la professeure vienne parler de cette question, moi je ne vais pas aborder ce sujet ; ou les enseignantes, non, la masturbation et le pénis et le sperme genre ça leur est difficile, et c'est là où je dis tu sais quoi faisons des groupes séparés, moi je m'occupe des filles, des serviettes hygiéniques, et toi des rêves humides et d'autre chose, et dans certains cas ça vient des enfants, enfin, les enfants ont besoin d'être séparés, et dans d'autres cas je crois que c'est beaucoup plus commode pour les adultes. Je crois qu'en même temps cette question sexiste persiste, enfin, nous parlons de choses d'hommes, nous parlons de choses de femmes ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

¹ Il est important de signaler qu'une partie des établissements qui font l'objet de cette recherche a commencé à passer vers un système d'éducation mixte, arguant que les garçons et les filles devraient maintenant étudier ensemble car « la cohabitation dans le monde réel est ainsi ». Les écoles qui remplissent cette condition sont San Ignacio Alonso Ovalle et San Ignacio El Bosque, qui ont incorporé des élèves filles dans les premiers niveaux d'enseignement ces deux dernières années, l'Instituto Luis Campino, qui compte quatre générations de diplômés mixtes, l'école des Teresianas, qui, bien que ne faisant pas partie de cette étude, a été citée comme référence lors d'un entretien, ainsi que l'école des Sagrados Corazones de Manquehue, qui a intégré des filles dans ses effectifs en 2000 mais a récemment communiqué sa décision de passer d'un régime ségrégué à un système complètement mixte. Dans tous les cas, nous avons constaté que la conception binaire des genres reste dominante.

« ... qu'ils parlent avec la mère, avec le père, avec les deux ensemble et les deux séparément, qu'ils puissent poser toutes les questions indistinctement, et que ce ne soit pas toujours ah, demande à ta mère. Il y a des questions, par exemple, qui pour un garçon seront plus faciles à poser à un homme, sur l'érection en général les garçons préfèrent interroger le père, et les filles, sur la menstruation elles préfèrent demander à la mère, mais quand ils grandissent, et quand les garçons par exemple s'intéressent peut-être à une fille et ils veulent... des infos, ils vont voir la mère, et je mets ce t-shirt ou celui-là. Et les filles vont demander au père, qu'est-ce que t'en penses, pourquoi il ne m'a pas ouvert la porte... je te parle de bêtises, c'est plus [des trucs] du père, ce type de conversation c'est déjà une éducation affective et sexuelle ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

« Bien que je pense que nous ayons fait d'énormes changements, la question de qui est responsable, par exemple, de la question de la sexualité protégée, de l'usage du préservatif, des méthodes, ça repose encore beaucoup sur les femmes, enfin, au-delà de toute la formation qu'ils ont reçue sur, je sais pas, en termes culturels un grand changement s'est produit, mais dans le discours plus spontané, avec prudence et sans vouloir être politiquement correct, on voit beaucoup cette vérité de la responsabilité qui revient toujours aux femmes. **Comme quoi, tu pourrais me donner un exemple ?** Dans, par exemple, le fait que les hommes c'est toujours quand ils veulent, disons, comme si les hommes n'étaient pas formés pour pouvoir se contrôler, pour pouvoir dire non. Et c'est les femmes qui doivent les arrêter, tiens, non seulement dans l'usage du préservatif, qui achète les préservatifs, ou, je sais pas, mais dans ce truc où les hommes vont toujours vouloir et les femmes dans le fond doivent mettre un frein. Et comment elles s'habillent, si tu t'habilles de telle manière tu communique quelque chose, si elle lui dit qu'il l'emmène en voiture c'est parce qu'elle veut quelque chose de plus, ou de passer chez elle aussi. Je me souviens à partir de cas concrets que nous avons analysés dans ces journées, alors qu'avec toute l'éducation que ces gamins reçoivent, disons dans les changements qui se sont produits, il reste encore tellement [à faire] pour ce truc plus inconscient et qui est là à la base qui des fois se déguise et les meilleures phrases sont maquillées, mais... c'est visible et dans cette partie concrète, nous les faisons travailler séparément, par sexe, alors c'est super intéressant, parce que les vérités vont sortir à la surface et ce qu'ils pensent et les différences encore énormes qui existent ». (Psychologue, femme, établissement scolaire laïc)

Pour Ana de Miguel (2015), le discours scientifique ainsi que le marché culturel contribuent en effet à perpétuer l'idée que l'harmonie sociale dépend de la reconnaissance et l'acceptation des différences biologiques entre les sexes et de la disposition corticale qui prédisposerait à un comportement ou un autre. Si « au dix-neuvième [siècle] c'était la taille du cerveau, plus tard sont arrivées les différences entre les hémisphères cérébraux et la qualité des connexions neuronales. Aujourd'hui la testostérone et les corps calleux ouvrent la voie à l'avenir de la différence des gènes et des avancées des neurosciences » (*Op. cit.* p. 77). Nous voyons comment cette tendance s'exprime dans les citations ci-dessus à travers des croyances selon lesquelles les hommes sont plus aptes aux mathématiques que les femmes, ou qu'ils ne peuvent pas se contrôler à la différence des femmes. Mais ceci se traduit aussi par des associations culturelles, comme l'idée que les femmes sont plus sensibles (un garçon demanderait à sa mère quel chemise porter pour impressionner une fille) ou que la pudeur crée nécessairement une barrière entre les questions dont l'on peut ou ne peut pas parler (une femme ne peut pas parler de sperme ou d'érection devant des hommes).

Séparer les hommes et les femmes est uniquement valable si l'on considère qu'il existe des « natures sexuelles différenciées » qui ne permettent pas à l'un des sexes d'interpeler de manière adéquate l'expérience de l'autre. Néanmoins, il s'agit plus d'une croyance que d'un fait prouvé car, comme le démontre le contre-exemple de l'école laïque, il n'y a pas de raison pour qu'un sujet ne sache pas depuis son jeune âge ce qui se passe dans le corps et les pulsions de son ou sa camarade de l'autre sexe (nous ne pensons même pas à ce qui surviendrait si nous parlions de couples homosexuels). Cette séparation des sexes est intéressante car elle met nécessairement en tension la rhétorique des « décisions responsables », car il semblerait que l'école omette totalement cette *autre* expérience qui est cependant requise pour compléter la nature de l'individu. De Miguel (2015) estime que bien que les arguments à la base de cette ségrégation aient été systématiquement remis en cause depuis les années 1960, la reproduction de la différence se poursuit, cette fois « au prétexte que ce sont les enfants eux-mêmes qui demandent à être différenciés » (*Op. cit.* p. 76), ce face à quoi on ne peut que céder si, comme le dit l'auteure, les adultes restent encore convaincus que les filles naissent d'une certaine manière et les garçons d'une autre.

Document 17 : Besoins différenciés, programmes différenciés ?

Indépendamment du fait qu'une école décide ou non de séparer ses élèves pour aborder un contenu déterminé d'éducation sexuelle, la distinction essentialiste entre hommes et femmes se maintient dans le discours sur la sexualité de certains programmes d'éducation sexuelle, influant ainsi sur le mode de représentation de l'autre genre, même en présence de celui-ci.

TeenStar met par exemple l'accent sur la reconnaissance du cycle d'ovulation comme moyen de planification familiale et d'autres choses : « une chose qui permet la reconnaissance de l'ovulation c'est que la femme se connaisse, parce que dans le cycle féminin, le cycle menstruel, ces changements d'hormones vont générer des changements d'humeur, alors les jours proches de l'ovulation [une femme] a une peau différente, avec les cheveux différents, avec les cheveux plus éclatants, la peau plus éclatante, et après plus près de la menstruation plus de boutons apparaissent, elles sont de plus mauvaise humeur, mais avec ça elles commencent à se connaître, c'est-à-dire, par exemple [pour] planifier, nous prenons toujours cet exemple, planifier le jour du mois de la sortie de classe ». Le programme CESI se concentre pour sa part sur la temporalité de l'acte sexuel : « un homme se concentre sur l'obtention d'une érection, ce qui génère, avec un degré plus ou moins important de conscience, une angoisse de la performance. Elle peut augmenter s'il est avec une femme anxieuse qui exige trop de lui, ou avec une femme qui est peu compréhensive face à l'échec de l'érection. (...) la sexualité chez les hommes est liée au plaisir de la décharge – quelque chose de plus rapide et intense – alors que chez les femmes elle se connecte à une chose cumulative liée à l'augmentation de la tension ». Quant à *La Ruta del Amor*, elle analyse plutôt comment et avec qui on parle de sexe : « tu sais que nous, les femmes, nous élaborons en général l'expérience à travers ce qui est verbal... avec qui les filles, les adolescentes élaborent l'expérience sexuelle, ce n'est pas avec le petit ami, c'est avec les amies, avec le groupe. Parce qu'elles n'ont pas établi d'intimité avec le petit ami, mais elles ont pu construire une intimité avec leurs amies parce qu'elles n'en ont pas peur, alors qu'elles ont peur des garçons ».

Ces discours, hautement essentialistes, transforment les faits de la biologie en des caractéristiques ontologiques inamovibles. L'expérience du corps peut certainement être distincte pour chaque individu, mais cela ne signifie pas que la compréhension de leurs propres limites corporelles ne peut être re-signifiée par les acteurs : l'accouchement implique aussi une décharge chez les femmes, l'émotionnalité des hommes implique une rétention, la mauvaise humeur des jeunes filles pourrait être influencée par la relation que d'autres établissent entre comportement et menstruation, entre autres exemples. La même chose s'applique aux interactions entre pairs où la différence des sexes est une question qui ne dépend pas seulement

du sujet mais est co-construite. Prenons un seul exemple inspiré des citations précédentes. Marie Duru-Bellat (1994) considère que la plus grande difficulté que doivent affronter les femmes durant leur adolescence à l'école repose sur la distance croissante entre l'idéal d'autonomie propre à la culture contemporaine et la règle de la dépendance lorsqu'il s'agit de définir le genre féminin, spécialement pour ce qui concerne la sexualité et l'affectivité. Ces deux règles coexistent dans les programmes d'éducation sexuelle que nous examinons, parce que si la dépendance n'est pas explicitement exprimée, l'accent est mis sur ce que les femmes doivent reconnaître d'elles-mêmes, dans ce qu'elles peuvent exiger ou non, mais pas sur ce que les hommes doivent faire par rapport à eux-mêmes. Le plus difficile à problématiser dans ce sens est peut-être ces règles qui, à travers des recommandations pour rendre les relations plus harmonieuses, finissent par perpétuer une inégalité.

Plutôt que de continuer à présenter des détails de la séparation de sexes lorsque la sexualité est abordée à l'école, nous souhaitons proposer des preuves supplémentaires à travers ce que nous pourrions appeler un contre-exemple opérationnel : dans les stratégies pour garantir une rencontre mixte durant l'étape scolaire, cette idée d'« affectivités différentes » est également reproduite. Ces stratégies incluent des activités de vie en commun, des travaux bénévoles, des missions et la participation à des mouvements catholiques, entre autres. Les citations sur ce sujet sont nombreuses :

« Les écoles sont séparées, ils font toutes les activités séparées, la seule activité mixte que nous avons c'est le Campeonato Interescolar et c'est bien aussi, oui c'est vraiment bien. Moi je viens d'un établissement mixte donc toute la journée à parler avec des femmes je suis un camarade de plus, en revanche pour eux c'est la seule instance qu'ils ont dans l'année... bon ils interagissent tout le week-end [avec des filles], en plus celles de l'école d'à côté sont leurs cousines, leurs sœurs, leurs voisines. Mais ils te disent aussi beaucoup qu'ils aiment les écoles mixtes parce que ça te permet qu'ils apprennent, qu'ils établissent des relations, il se peut que dans certains cas ou dans certains milieux ce soit l'unique interaction ; moi je m'imagine par exemple dans l'établissement où j'étais, dans une école britannique où les familles comptaient généralement une seule personne, les parents et des enfants uniques, où tu n'as pas de cousins, de frères et sœurs, ta seule interaction avec le monde c'est ton école, alors si dans ton école il n'y a que des garçons là oui tu n'as jamais vu de filles. (...) [En revanche ici] il nous semble que toute cette interaction a

lieu, ils sortent tous les week-ends, moi j'écoute ici, je discute avec eux, il n'y a pas un week-end où ils restent à la maison. Alors être dans une école et faire des activités avec l'école d'à côté, pour quoi. Ils en ont une par an, la rencontre inter-établissements pour qu'ils s'intègrent et [aussi] nous avons les travaux d'été, les travaux d'hiver, les voyages d'étude, les retraites de miséricorde, les visites, les sorties sur le terrain » (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Ce qui leur plaît des missions et des activités de formation sociale c'est que ça crée les mêmes dynamiques qui se créent dans la cour (l'établissement est ségrégué et les élèves se rassemblent pendant la récréation), mais dans un autre espace, et ça leur plaît (...). Mais moi je sens aussi que les garçons d'un côté prennent possession de leur espace... que ce soit en jouant au football, en plaisantant, et en étant un moment juste entre garçons, et les filles aussi prennent leur espace comme quand elles se font belles, elles se lissent les cheveux, et en exploitant leur sensualité en quelque sorte, et ça se fait beaucoup, enfin, c'est bizarre qu'une des filles ne sortent pas bien habillée pour travailler par exemple (...). Cependant, là il se crée cette chose tellement égalitaire, moi, avec ma structure, ça me perturbe un peu. **À quoi fais-tu référence ?** Au fait qu'ils s'adressent avec des grossièretés aux filles et en même temps les filles aussi s'expriment parfois avec des grossièretés. Et moi, avec ma structure, ça me perturbe parce que je viens d'une école de garçons où les grossièretés étaient présentes tout le temps, mais quand nous nous réunissions avec des filles en même temps on essayait de nettoyer un peu notre langage, il n'y avait pas autant de grossièretés, ici il y a des petits groupes dans lesquels ça se fait et qui sont tous très égalitaires dans ça, mais le traitement physique est comme, j'insiste, les garçons sont gentils avec elles, ils les protègent, et les filles aussi elles se laissent cajoler et tout ». (Enseignant, établissement catholique traditionnel)

« Ils sont très aimables, gentils... ils se font beaux, et je te l'avais dit la dernière fois, et c'est un évènement, enfin, pour eux c'est un truc important de se rassembler avec d'autres filles, quand ils sont avec le genre féminin. Je suis surprise qu'ils soient aussi aimables. **Pourquoi ça te surprend ?** Parce qu'ils sont plus brutaux tiens, après là ils deviennent galants, ils adoptent cette posture plus de conquérants. C'est que moi je ne le vois pas dans le quotidien, peut-être que je suis plus surprise qu'eux. Quand je travaillais dans une école mixte je voyais, on voit les regards, le flirt, je sais pas, ici non, ici tu les vois toute la journée [faire les] idiots... là-bas, tu te rends

compte, et après tu vois qu'ils sont dans les missions et qu'ils sont tous comme doux des agneaux, peut-être que c'est moi qui suis surprise ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« La Rencontre des secondes traite d'affectivité et de sexualité, parce que ce qu'on recherche c'est la reconnaissance du fait que nous avons besoin [d'être] et nous sommes aimés. Nous sommes des êtres avec des sentiments et nous le démontrons, alors il s'agit de la manière de le démontrer, comment je reconnais que je suis une personne qui ressent, qui a des aspirations et qui en plus a des pulsions, comment tu prends en charge ces mouvements intérieurs, la nécessité de se sentir aimée [pour elle], de se sentir aimé [pour lui]. Là la communauté est un groupe de rencontre et d'accompagnement (...). [Pendant la rencontre] nous reconnaissons que notre sexualité, notre génitalité est un cadeau de Dieu, que ça ne relève pas du péché, l'objectif est que tu te sentes très aimé parce que tu es un homme, très aimée parce que tu es une femme ». (Responsable, homme, d'un mouvement de jeunesse catholique)

*« C'est que l'âge de l'adolescence est un âge où tu es en train de te définir et de te découvrir, et aussi la question de l'estime de soi physique, émotionnelle, alors il suffit que quelqu'un te trouve belle, et te valorise alors que tu n'es pas très favorisée sur ce plan, et tu te perds, tu ne sais pas mettre les limites ni le contexte de ton expérience, parce que la construction dure trois, quatre jours, alors elles ne savent pas que c'est une expérience qui est isolée dans ta vie, c'est pas la vie normale, alors là elles perdent les pédales, elles perdent les pédales dans la rencontre avec des gens plus modestes, avec des garçons plus jeunes, et aussi avec les garçons plus modestes. Il y a toujours quelques-uns qui finissent par sortir ensemble et il y a des choses normales et tout. En général c'est super bien parce qu'en général les gamins s'autorégulent tous seuls, dans le sens où il n'y a pas de questions d'alcool, ni de questions de sexe dans... **Dans une école ?** Bien sûr. Dans ce sens nous n'avons aucun problème. Si ça nous arrive avec la question des jeux, ils s'exposent beaucoup, dans ces jeux, je sais pas si tu connais ces jeux ? **Non.** Le panier de fruits, les danses. C'est violent. Les gamins en même temps aujourd'hui sont beaucoup plus sexués... je crois. Et dans le fond ils exposent une partie de... le panier de fruits c'est « moi je n'ai jamais, jamais... » et dans le fond tu te montres, en révélant des choses qui font partie de ton intimité et ici les gamines sont en train de se connaître, et elles ne savent pas, genre des fois... et elles se plantent et elles sentent qu'elles ont montré*

trop de choses, et que ce qu'elles ont montré peut être mal utilisé... ». (Enseignante, établissement catholique traditionnel)

Même si les instances de formation affective que décrivent les extraits ci-dessus évoquent des critères d'engagement social, elles engagent certainement aussi un bénéfice concernant l'amour et la sexualité¹. Il nous semble pertinent d'ajouter que tous correspondent à des descriptions que font des personnes adultes de ce qui se passe entre les adolescents, ce qui signifie que tout ce qui est indiqué appartient à des phénomènes relativement facile à percevoir même s'agissant d'une génération différente. Bien que la transmission de normes sur la sexualité soit présente dans ces activités – le dernier cas racontant les jeux est bien explicite sur ce sujet² –, ces instances sont rarement considérées comme faisant partie du programme de formation affective et sexuelle. Cette inattention est probablement due au fait que l'accent soit mis entre autres aspects sur la construction de l'identité : être un homme ou une femme catholique engagé socialement, témoin des cadeaux de Dieu. Dans le cadre de cet impératif moral, la différence entre les sexes n'est pas pertinente, mais l'expérience démontre le contraire. Cependant, même si les établissements scolaires ont des dans leurs projets éducatifs une description de « l'homme et la femme qu'[ils] veul[ent] former », il est clair que cet individu termine de se consolider lorsqu'il est soumis à ce jeu de regards qui apparaît lorsque l'on est face à un autre, et où le sexe est une variable privilégiée pour créer cette cohérence interne et cette différence externe dans le même temps.

¹ Madrid (2013, pp. 167-168) détaille bien cette composante de la formation en signalant qu'une caractéristique distinctive des écoles catholiques chiliennes est la relation qu'elles établissent entre spiritualité et action sociale. Les établissements des nouveaux mouvements catholiques peuvent insister plus sur l'observance spirituelle catholique en comparaison aux écoles traditionnelles qui tendent à promouvoir une religiosité plus centrée sur l'action sociale ; cependant, la présence d'activités d'engagement avec des communautés socialement défavorisées – au-delà des cours de religion et des messes obligatoires – est un facteur commun à tous les établissements. On constate un phénomène similaire avec la participation à des mouvements laïcs associés aux écoles, qui constituent un espace parallèle de formation étant avant tout des « communautés de vie » où les aspects catéchistiques sont moindres par rapport à la possibilité de partager des expériences et sentiments entre pairs. Si ces dernières activités acquièrent un caractère non-obligatoire et extra-scolaire dans le programme, elles rassemblent néanmoins la quasi-totalité des élèves. Il est clair qu'en premier lieu l'objectif de ces expériences relève plus de la formation, centrée sur une projection personnelle dans une rencontre avec d'autres qui n'a pas de caractère sexuel, mais l'une des raisons apparaissant fréquemment pour expliquer un tel succès – bien que ce ne soit jamais exprimé explicitement – est la possibilité de rencontrer des personnes de l'autre sexe. Comme nous le dit un interlocuteur responsable de l'un des ces mouvements : « *Beaucoup de nos écoles sont des écoles de garçons ou de filles donc la différence apparaît dans la rencontre, ce que je suis et ce que je ne suis pas est clair* ».

² Nous pouvons suggérer la lecture d'une étude ethnographique réalisée dans un lycée français par David Lepoutre (1999) qui démontre que les jeux adolescents (spécialement celui appelé *action ou vérité*) s'articulent autour d'une socialisation différenciée des sexes à travers l'affirmation d'une identité sexuée.

Document 18 : Des espaces ségrégués qui reproduisent des normes ségréguées

J'ai pu trouver un bon exemple de la manière dont la différenciation de genre dans les actes les plus quotidiens dans un détail visible lors de l'une de mes observations ethnographiques, à savoir ici au cours des travaux d'été de l'un des établissements participant cette recherche. Comme nous l'avons vu, ces travaux sont une instance privilégiée pour favoriser la rencontre entre les deux sexes, bien que dans leur fonctionnement l'égalité soit est très loin de constituer une réalité.

Comme cela arrive souvent dans ces cas-là, l'école où logeait tout le groupe qui participait à l'activité avait des chambres et des sanitaires séparés par sexes, sauf pour les adultes qui pouvaient utiliser les sanitaires des professeurs dans un bâtiment contigu à l'école et dont les seules installations étaient unisexes (cela aurait peut-être été différent s'il avait existé deux cabinets de toilette). Néanmoins, cet espace étant loin, les adultes étaient autorisés à entrer dans les sanitaires des élèves, sauf pour se doucher. Un jour, alors que je me brossais les dents, j'ai pu voir que des *post-its* avaient été disposés sur les miroirs avec des messages laissés par l'équipe qui avait nettoyé les toilettes ce matin-là. Le papier survivant (les autres étaient mouillés mais disaient des choses semblables) avait pour objet de stimuler l'estime de soi de l'homme qui allait voir là son reflet. Curieux de savoir s'il y avait une chose semblable dans les sanitaires des filles, j'ai demandé à l'une des élèves de mon équipe d'y chercher des messages similaires et de bien vouloir les photographier avec mon téléphone portable. J'ai pu vérifier que la nature des messages était clairement distincte : ils donnaient aux filles des conseils pour soigner leur apparence sans qu'il y ait des indices explicites du désir qu'elles pourraient provoquer chez les garçons.

Photo 6 : Messages dans les sanitaires



Source : archive de l'auteur.

Ce qui semble *a priori* un clin d'œil de plus à l'atmosphère détendue et juvénile qui primait dans cet espace transmettait cependant des messages clairs organisés selon un schéma traditionnel de différenciation des sexes. Bien que toute l'expérience *formative* ait été pleine de distinctions semblables (le travail que chaque personne pouvait faire, la manière dont était occupé l'espace commun du terrain de sport, la surveillance des vêtements utilisés par les filles mais pas par les garçons), l'exemple des toilettes révélait peut-être de manière transparente à quel point les espaces physiquement séparés sont un terrain propice à la reproduction de manière performative d'une norme sur la normalité hétérosexuelle. Et il montre aussi comment l'institution ignore la manière dont est transmise cette inégalité.

4.2.3 L'« illusion » de l'étiquette institutionnelle

Avant de conclure ce chapitre, je voudrais présenter un dernier argument dont la justification implique de courir un certain risque personnel, mais qu'il me semble intéressant de proposer précisément du fait de la difficulté de le faire. De plus, la présentation de ce point permet de synthétiser de manière adéquate certaines des questions que nous avons vues précédemment. Durant le développement de ce travail de recherche, le fait que, pendant que je réalisais certains entretiens, un élément est apparu duquel on me demandait de ne pas faire mention par écrit a attiré mon attention. Il s'agissait des préjugés qui circulaient sur les élèves filles de certains établissements (mixtes, co-éducationnels non-mixtes et ségrégués), liés au fait que d'autres personnes pourraient se référer à elles comme étant « faciles », « allumeuses », et autres termes typiques du répertoire machiste.

Je rappelle ici mon engagement à traiter toute l'information de manière anonyme car je conçois que la révélation de celle-ci peut avoir des implications pour la relation contractuelle entre mes interlocuteurs et leurs employeurs : une telle opinion peut être mal interprétée, notamment comme une critique du projet formatif d'un établissement. Cependant, je me risque à exposer ce point non pas parce qu'il a été partagé avec moi comme un « secret » (ces préjugés ne sont rien de plus qu'une autre expression du sexisme brutal qui circule librement dans de nombreux espaces sociaux et excède largement les écoles traitées dans cette recherche), mais parce que – de mon point de

vue – ce caractère secret révèle précisément une espèce de résignation qui élude la dénonciation. Je présente aussi cet argument parce qu'il m'a en outre permis de porter mon attention sur le poids du regard de l'autre pour l'évaluation de la cohérence des individus formés par l'école.

De cette manière, on vérifie que la formation affective excède les débats normatifs que nous avons présentés dans la première partie de ce chapitre, ainsi que les facteurs structurels internes d'autorité et de différence que nous venons d'examiner. Au-delà des préjugés sur les filles d'un établissement déterminé, l'inclusion de ce regard d'un autre est révélée dans des comparaisons plus médiocres qui, cependant, renforcent des aspects identitaires que l'institution considère centraux et desquels la sexualité n'est pas étrangère.

« Les filles de cette école en général, elles sont perçues plus comme hippies et masculinisées, comparées à d'autres établissements privés du secteur est (de Santiago). On ne les voit pas comme la jeune fille du (il nomme une autre école de filles), mais effectivement comme les plus désordonnées, les meilleures pour parler, pour débattre, moi je crois qu'il y a une perception beaucoup plus masculine des filles d'ici. Je sais pas si les garçons sont beaucoup plus sensibles et on pourrait dire, bon, ils se rétro-alimentent, les filles prennent peut-être le meilleur ou certaines choses du « monde masculin » entre guillemets et les garçons sont peut-être beaucoup plus sensibles au monde féminin, il y a une nutrition des deux. Mais si un garçon a peut-être de bonnes possibilités de... je sais pas si de bonnes [possibilités], mais plus de facilité pour partager avec le sexe opposé, je crois que oui. Ce qui se passe c'est qu'ils commencent tous à surnommer les filles et les garçons des autres écoles, alors certaines écoles ce sont les tombeurs (zorrones), qui se croient super bons (il se réfère à leur arrogance), qui sont lourds... les garçons de telle école sont plus moqueurs, bons pour les plaisanteries, désordonnés, mais avec eux il est possible d'avoir un lien, sérieux ou pas, ça va dépendre des caractéristiques, mais c'est... tu comprends ? Ceux-là sont plus pédants, ceux de telle école, ces autres sont plus compétitifs, ceux de cette autre école ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« On trouve qu'elles sont un peu plus coincées (pitucas), on les trouve moins intrépides (aperradas), un peu légères (huecas). Au contraire, elles elles ont l'idée

que nous sommes trop détendues, un peu relâchées. Enfin, je vais te parler en toute transparence, mais il y a un truc de parité un peu ; maintenant une parité qui en entrant à l'université devient une amitié, parce que tu vois que dans le fond elles sont très semblables, [parce que] finalement les formations visent la même chose, mais dans le milieu scolaire elles ne sont pas tellement amies. Le (elle nomme une école co-éducationnelle non-mixte) c'est aussi un problème, je te dirais que cette école c'est un problème au niveau affectif, mais elles savent que là-bas ils sont moins exigeants scolairement, donc elles comprennent qu'ici il y a une rigueur sur ce plan... Je suis pas non plus fière de cette rigueur, j'aimerais qu'on en exige moins des filles, mais elles comprennent que l'autre école a moins d'exigences ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

*« Moi je crois qu'ils ont de bonnes relations, toujours avec cette étiquette très distincte face à d'autres écoles et qui est liée au fait de les voir (il se réfère aux adolescents des communes pauvres) d'égal à égal, ça vient de l'hétérogénéité socioculturelle qu'il y a ici dans cette école. Ça permet que quand on fait les travaux (bénévoles) pour aucun [élève] ça soit non plus une réalité très éloignée, ça permet plus de proximité, ça permet un lien plus fort, plus rapide et pouvoir établir des relations plus facilement. Le préjugé le plus fort c'est avec des écoles plus ABCI, là il y a plus de résistance, ils rejettent les bourgeois, et ils le disent, les écoles bourges, il y a un certain rejet envers eux a priori. C'est quasiment une discrimination, on voudrait qu'ils ne la ressentent pas, mais elle est présente. **Qu'est-ce qu'ils disent ?** Les « pelolais », ils utilisent presque cette moquerie pour la manière de parler, ils insistent sur le « S », c'est principalement ça, c'est le truc négatif que j'ai vu, là. Moi qui ai étudié dans une école anglaise, tout de suite [c'est] la moquerie, le ton péjoratif ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)*

« Par rapport aux autres écoles, oui, elles sentent qu'à elles on leur dit, tout est péché, on ne peut rien faire, tout est très vu d'un point de vue moral, pas tant dans une perspective psychologique ni biologique, et elles sentent que les gamines n'y prêtent pas attention, elles se moquent un peu des élèves d'autres écoles très, très conservatrices, où la vision est très stricte à ce sujet, et il y a seulement une vision morale, très conservatrice et point, les filles en même temps vivent [ici] une sexualité beaucoup plus ouverte et libre, mais avec moins de conscience de ce dans quoi elles sont, je sais pas si celles d'ici sont plus libres, dans le vécu, peut-être que c'est pareil ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

Nous devons retenir ici deux éléments. On remarque tout d'abord la construction d'un type d'ancien élève ou d'ancienne élève qui ne se définit pas seulement en lien avec le projet éducatif en soi mais aussi en fonction de ce que l'on considère être l'image des autres établissements, s'exprimant à travers ces autres anciens élèves. C'est une chose qui opère dans un certain sens de manière similaire à ce qui survient avec l'« ailleurs conservateur » que nous avons analysé dans le premier chapitre et qui fait aussi appel à un « profil de diplômé » spécifique. Puis, parallèlement, on considère un second élément qui est la construction de stéréotypes venant de nouveau de pair avec une distinction de genre qui, de manière binaire, définit aussi bien les caractéristiques d'une masculinité que d'une féminité hégémoniques pour chaque institution. Ceci est en outre lié à la façon dont ces stéréotypes concentrent la représentation d'une sexualité plus ou moins ouverte, plus ou moins conservatrice, plus ou moins proche de ce que l'on attend des hommes et des femmes.

Dans le premier cas, nous pouvons émettre l'hypothèse que la culture organisationnelle est un facteur clé car elle imprime les caractéristiques propres à la tradition et la mission institutionnelles. James Morin (2015) propose pour les élèves catholiques « une déclaration résumée qui décrit le résultat de l'apprentissage qu'un élève sera capable de démontrer lorsqu'il aura fini sa formation [et qui] inclut aussi des caractéristiques propres à la tradition, la mission et la vision de l'institution et à la philosophie d'une unité de formation ». Aux différents profils de diplômés, correspondent des types distincts d'anciens élèves. D'après Draelants et Dumay (2011), le contexte néolibéral de la gestion éducative exige des écoles catholiques le développement d'une identité particulière, comprise comme une sorte de personnalité que l'on observe aussi bien dans leur fonctionnement quotidien que dans les manières d'être de leurs anciens élèves. La position par rapport à la façon dont les individus mènent leur sexualité peut être un facteur important de cette distinction. Il ne faut pas manquer de dire que ceci a des conséquences directes sur les processus d'individuation qui surviennent au sein de cet espace social, l'école étant, au-delà d'une institution, un ensemble de relations où divers acteurs sont représentés. Les anciens élèves opèrent sans aucun doute comme des références implicites pour les élèves actuels, qui peuvent encore plus accentués si l'on pense que ces anciens élèves sont très souvent maintenant les parents d'élèves de l'institution (Madrid, 2013). À la fois, les processus de double sélection scolaire (les établissements qui choisissent les familles, les familles qui choisissent les

établissements) finissent par consolider, peut-être involontairement, un imaginaire où sont hiérarchisées certaines caractéristiques des élèves plus souhaitables que d'autres.

Un simple examen des missions institutionnelles de certains établissements faisant partie de notre échantillon, choisis au hasard, permet d'observer une certaine variabilité à partir d'une structure commune :

- Nous sommes un établissement appartenant à la Congrégation du Verbe-Divin, privé et payant, qui cherche à former des personnes ayant un sens du leadership, à travers une éducation prônant des valeurs et une exigence scolaire d'excellence, avec une emphase sur les activités pastorales – missionnaires, sportives et culturelles. (École Verbo Divino)
- Nous sommes un établissement catholique, bilingue, qui forme des jeunes femmes intègres, en développant leurs talents et dons, pour qu'elles soient des leaders avec des connaissances, des valeurs et une sensibilité sociale qui leur permettent de former des familles solides et d'être au service des autres avec simplicité et joie. (École Villa María Academy)
- Offrir une formation intégrale de qualité aux garçons, filles, jeunes et personnes adultes, à travers des communautés éducatives qui vivent la société juste et solidaire que nous voulons construire, qui contribuent à l'amélioration de l'éducation nationale et collaborent avec la mission évangélique de l'Église. (École San Ignacio Alonso Ovalle)
- Former des personnes dans une communauté éducative catholique à partir de la pédagogie du père José Kentenich, qui développent au maximum leur originalité et leurs talents et relations pour servir l'Église et la société et ainsi construire un modèle éducatif pour l'époque actuelle. (Écoles Monte Tabor y Nazaret)

Ces formulations concentrent une série de valeurs qui doivent être opérationnalisées dans le fonctionnement de l'école. Il apparaît plus ou moins clairement que l'accent mis sur l'individu ou sur la communauté déterminera des êtres particuliers, car nous supposons que certains modes seront privilégiés à partir de la manière d'administrer la relation compétition-collaboration, individu-communauté, leadership masculin-leadership féminin, entre autres éléments.

Ceci nous permet d'aborder le second élément à partir duquel nous analyserons les caractéristiques des anciens élèves : la construction de stéréotypes va au-delà de la simple différenciation entre hommes et femmes, dépassant par conséquent la distinction classique qui sert habituellement à subordonner ces dernières¹. Nous devons revenir ici sur l'objectif de « formation du caractère » qui distingue l'éducation des élites chiliennes (Thumala, 2011 ; Madrid, 2015). Même si celle-ci est conçue de manière instrumentale – éduquer pour influencer directement sur la politique, l'économie ou la culture –, l'éducation à un « sens de la vie » n'est pas étrangère aux positions que peuvent occuper les hommes et les femmes dans la société. Ainsi, la construction d'un modèle exemplaire de personnes incorpore aussi des manières spécifiques d'être homme ou d'être femme, créant donc des distinctions plus complexes. En d'autres termes, dans ce contexte, la masculinité et la féminité ne se construisent pas uniquement en opposition l'une à l'autre, mais répondent également à des normes qui différencient des types de masculinité et des types de féminité en fonction de ce que privilégie l'identité d'une école².

Il en résulte la construction non seulement d'une image interne, mais aussi d'attributs qui sont vus de l'extérieur : l'accent mis sur la compétitivité, l'excellence scolaire, ou la

¹ Ana de Miguel (2015) résume bien cette analyse féministe en signalant que la dichotomie classique « femme-intériorité-contrôle de soi-affectivité » versus « homme-extériorité-agressivité-raison » reste mobilisée de nos jours comme la preuve d'une différence « indiscutable » entre les sexes ou, ce qui revient au même, l'existence de « deux natures sexuelles différentes » (2015, p. 71). Le discours néolibéral, indique l'auteure, trouve une manière de resignifier ce fossé en faisant cette fois appel aux « voies d'excellence » séparés entre elles. Les hommes continuent à jouir d'attributs qui leur assurent une position privilégiée dans la société (force, autorité, logique, ordre) mais les qualités morales habituellement attribuées aux femmes (abnégation, sacrifice, compassion, piété, douceur, capacité de don à l'autre) sont désormais reconnues comme indispensables pour la vie sociale puisqu'il est possible que les femmes exploitent ces attributs pour le bénéfice collectif. Cependant, estime-t-elle, ceci cache un piège : bien que les qualités des femmes soient nécessaires au bon fonctionnement de la société, leur participation à la vie sociale et politique ne s'est pas améliorée substantiellement et la tendance à leur infériorisation n'a pas disparu (*Op. cit.* p. 71).

² Nous pensons par exemple à l'influence du modèle marial de la mère en Amérique latine. Montecinos (2012) détaille bien la mutation de la figure de la Vierge au fil du temps (depuis le syncrétisme de la Guadeloupe jusqu'aux vierges patronnes des armées nationales, par exemple), coïncidant cependant toujours en une même caractéristique : la maternité qui accueille la « faute » originelle du métissage latino-américain ou qui prend soin de celui qui a perdu son père. Cette notion de la Vierge en tant que modèle de vertu est présente dans plus d'une congrégation catholique du continent, à des niveaux d'intensité variables (certains mouvements et congrégations catholiques sont considérés comme marianistes, comme celle de Schönstatt, les dévotions ignatiennes à la vierge de Montserrat, l'union permanente de la figure mariane au Christ comme dans les oraisons actuelles des Sacrés-Cœurs, etc.), cependant nous ne pouvons pas déterminer qu'elle constitue le fondement d'un type de féminité particulier mais qu'elle s'adapte à des contextes spécifiques. En parallèle il y a aussi des écoles de filles qui s'identifient à des spiritualités incarnées par des saints patrons masculins. La convergence de ces modèles et leur évolution dans le temps finissent peut-être par produire des profils spécifiques pour chaque institution.

préparation pour le monde des affaires de certains établissements masculins peuvent être perçus comme l'antichambre de la formation de futurs anciens élèves arrogants, du point de vue par exemple d'une école qui définit un programme qui viserait à former des hommes critiques ou soucieux de la culture ou des inégalités sociales¹. La formation de femmes ayant des opinions peut être considérée audacieuse par un établissement qui favoriserait la pudeur et l'auto-exigence comme définition de la féminité. Les extraits d'entretien fournissent de nombreuses informations dans ce sens : être un « garçon sensible », ce n'est pas la même chose qu'un « pilier de barbecue » (*guatón parrillero*, un garçon qui apprécie la fraternité masculine), un « tombeur » (*zorrón*, un garçon qui ne cherche qu'à conquérir les femmes) ou un « mec éclaté » (*reventado*) ; être une « meuf intrépide » (*mina aperrada*, une fille qui fait preuve d'initiative et peu soucieuse d'avoir l'air féminin tout le temps), ce n'est pas non la même chose qu'une fille « coincée » (*cartucha*, une jeune fille conservatrice), ou une « fille légère » (*hueca*, une fille frivole uniquement soucieuse d'attirer les garçons). Dans tous les cas, le stéréotype se construit à partir de la manière dont se mélangent les caractéristiques attribuées à chaque genre, en plus du mode de présentation de la sexualité, définie de nouveau comme une cohérence entre des éléments comme le positionnement moral autour de la sexualité, le contrôle du corps, la pudeur, l'identification aux normes du genre de l'individu, entre autres.

Nous pouvons ici faire appel à la thèse défendue par Madrid (2013) concernant les contradictions que produit la « diversité non diverse » présente dans l'éducation des élites : pour les acteurs du système, il y aura toujours des éléments de différenciation qui démontrent une certaine hétérogénéité même lorsque ces critères ne sont pas nécessairement reconnus en-dehors de cet espace (considéré comme homogène depuis l'extérieur). Pour l'auteur, cette formule apparemment paradoxale de la « diversité non diverse » est mobilisée par les écoles d'élite pour se différencier des établissements publics et se présenter à la fois comme un bloc non homogène qui offre une capacité de choix et de distinction et perpétue une position de privilège, spécialement masculine.

¹ On peut confronter à ce propos la réflexion menée par Olavarría (2008) autour des masculinités qui sont définies par l'avancée de la mondialisation et la transnationalisation du capital : le monde des affaires nécessiterait et produirait des hommes ouverts en permanence au risque et relativement inconscients des effets de leur comportement sur les tiers. Ceci revient nécessairement à un comportement sexuel. Cette nouvelle masculinité institutionnalise de nouvelles formes d'hétérosexisme et d'autoritarisme qui subordonnent d'autres formes de masculinité.

Ce paradoxe est l'un des éléments qui permet à la classe dominante de maintenir sa position hégémonique. D'abord, l'offre éducative hétérogène s'adapte à la montée et au déclin de différentes idéologies au sein de la classe dominante, fournissant des alternatives pour différentes fractions. Ceci peut expliquer la différence dans certaines dynamiques scolaires (par ex. rationalité et compétence versus créativité) mais, en particulier, dans la manière dont l'école se connecte avec la société. Ensuite, cette diversité réduit les conflits potentiels à l'intérieur de la classe dominante sur une question qui a historiquement produit une tension en son sein (...). Fondamentalement, si vous n'aimez pas un aspect d'une école ou d'un groupe d'écoles, vous pouvez mettre votre enfant dans une autre école dans le sous-système. Enfin, cette diversité masque l'exclusion évidente de la majorité de la population de ce sous-système exclusif. C'est une opération hégémonique majeure car elle produit activement des différences de classe, mais nie parallèlement leur existence. (*Op. cit.* p. 181)

Néanmoins, cette différenciation entre écoles peut aussi faire entrer en tension le fonctionnement interne d'un établissement, où de nouveau la différence de genre peut être re-signifiée en fonction de ce qui est présenté à l'extérieur, indépendamment du stéréotype. Les citations suivantes nous semblent bien illustrer cette question :

*« Alors il y a un modèle de fille que nous n'avons pas atteint... moi je te le dis, c'est super personnel, mais j'ai toujours dit que nous avec le modèle masculin de l'école, on fait ce qu'il faut, mais pour le modèle de fille, il reste beaucoup [à faire]. Quand nos gamins sortent de terminale, ils ont la possibilité de postuler à une année de service (elle se réfère à un projet social), la candidature des garçons, vingt gamins, la candidature des filles, cinq, et ça te dit bien comment nous n'imprégnons pas chez elles un esprit de service, un esprit de solidarité... **Je me souviens quand nous avons construit l'enquête, on a cité l'image du (je cite le terme utilisé par l'équipe) comme celle qui définit le mieux l'ancien élève garçon de cette école, quelle pourrait être l'image équivalente pour les filles ? Alors, dans 80% des cas je te dirais que malheureusement c'est, c'est la fille de salle de sport, la fille dans une grosse voiture, qui parle au téléphone, en faisant marche arrière et... rien de bon, rien de bon, enfin, super individualiste, intéressée par l'argent, très dépendante de***

l'homme, moi je les vois comme ça. 20% d'entre elles, merveilleux, aussi bien [que les garçons] dans le fond, mais je crois que notre modèle féminin n'est pas très reluisant. Et là je crois qu'il y a peu de conscience de ça aussi, parce que la vie demande beaucoup, parce que le scolaire a pris trop d'importance, et parce que d'une certaine manière nos filles fonctionnent bien scolairement, enfin, elles sont super bûcheuses, elles sont super appliquées, dans les classes de filles tu peux faire cours, pas comme [dans] les classes de garçons qui sont un désastre, mais tu arrives et tu lances un sujet dans une classe de garçons, et les gamins réagissent et te donnent deux, trois, quatre idées, waouh ! Mais tu vas dans une classe de filles et tu peux avoir une, deux [idées], mais en général t'entends voler les mouches, et tu dis qu'est-ce qui se passe, tu vois ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Bon, c'est une caricature de dire que les domestiques des curés sont les religieuses. Moi je crois que cette école a une chose que j'ai toujours remarquée, [c'est] qu'elle renforce toujours les gamines, il y a beaucoup d'activités, l'orchestre, les débats, le sport, la partie sociale qui est bien développée, la partie religieuse, et aussi la partie plus liturgique, la science. Il y a beaucoup [de choses] que les gamines peuvent aborder, trouver leur niche, et moi je crois que ça dans l'éducation c'est super important que les gamines puissent trouver où elles sont bonnes, et dans les spectacles, les spectacles de danse, tous ces trucs. Et moi je crois que ça aide les gamines, pas toutes, mais beaucoup, pour qu'elles trouvent quelque chose où elles sont bonnes, et ça, je crois qu'à l'école on les renforce beaucoup, et ça fait que demain elles sentiront qu'elles peuvent apporter à la société en étant sûres (d'elles-mêmes), je crois que [c'est] aussi ça ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Mon impression, mon opinion personnelle, c'est qu'un grand pourcentage de nos élèves n'a pas eu de relations sexuelles durant leur passage dans cette école, mais ils ne passent pas six mois à l'université que ça change. Tant qu'ils sont dans cette ambiance super protégée, où plus ou moins tout le monde aspire à la même chose, où ils sortent avec les mêmes filles... mais il suffit qu'ils sortent un peu en dehors à l'université ou dans le monde plus pluriel et ils se retrouvent sans arguments. Bien sûr ils avaient cet idéal de la virginité jusqu'au mariage mais parce que c'est ce qu'il faut faire, parce que c'est qu'il y a, pas par conviction et moi je crois que l'éducation que nous devons donner doit viser ce qu'est la valeur réelle de ce que signifie

réellement l'exercice de ma liberté ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

En résumé, chaque institution, s'observant elle-même et à partir de sa formation affective, opère comme un substrat spécifique pour produire un ancien élève avec des caractéristiques particulières, mais cette construction dépend aussi d'une relations entre les différents acteurs d'un même système d'institutions. La composante affective qui reste dans l'invisibilité est probablement celle-ci, car la concentration sur l'échelle individuelle vient estomper l'influence du regard des autres dans l'éducation affective et par conséquent sexuelle également. Certainement, cette influence de l'autre peut être incorporée lorsqu'une école reconnaît le préjugé qui pèse sur elle, comme le démontrent les comparaisons effectuées dans les extraits d'entretiens, situant les garçons face aux filles d'un même établissement, ou énumérant les apports que l'école doit réaliser pour que les filles se sentent sûres d'elles-mêmes dans un espace qui autrement les infériorisent. Cependant, ce qui ne se voit pas, ce qui reste à l'extérieur, c'est la spécificité du stéréotype que ces opérations génèrent à une échelle supérieure à celle de l'école seule et son projet formatif. D'une certaine manière, les caractéristiques affectives d'un ancien élève fonctionnent comme une « illusion » qui, à travers la comparaison entre établissements, fait oublier ce qui pourrait se passer si on l'observait depuis l'extérieur du cercle des écoles d'élite, là où les formes d'organisation de l'éducation affective sont différentes, ou là où l'importance donnée au rôle exemplaire d'un ancien élève peut être moindre.

Fassin (2006), Gasquet et Gross (2012) indiquent que la sexualité a servi de point de distinction entre les religions précisément parce que celles-ci fonctionnent de manière performative et créent dans le processus un mode de régulation du sexe et du comportement des hommes et des femmes. Si cela se passe à un niveau général, nous nous risquons à penser que les distinctions au sein d'une même religion – à travers des charismes, des spiritualités en particulier, des positions de pouvoir plus ou moins importantes – peuvent aussi reproduire une différenciation entre les groupes qui y adhèrent. À nouveau, le positionnement individuel redevient un élément clé pour comprendre l'éducation affective et sexuelle en tant qu'expérience. Mais comme ce paragraphe le suggère, il reste encore à approfondir une autre composante qui apparaît en périphérie de la cohérence personnelle : la production de la différence et d'autres

« cohérences » dans l'environnement institutionnel. Nous nous intéresserons donc à cet élément, au traitement de l'hétérogénéité dans le chapitre suivant. Nous verrons là comment la différence est construite d'une manière particulière et dans une relation d'asymétrie qui finit, tout comme la différenciation des étiquettes institutionnelles, par réaffirmer un type de sexualité hégémonique qui ne se reconnaît quasiment jamais comme tel.

Document 19 : L'exemple raté

A la fin de l'année 2014, j'ai eu l'opportunité d'observer certains cours d'un atelier de sexualité pour des élèves de première dans un établissement scolaire traditionnel. L'enseignant responsable, ayant connaissance du travail de recherche que je réalisais, m'avait convié à participer en tant qu'observateur à son cours dans lequel étaient réunis des élèves garçons et filles. Bien que cette mixité supposait un signe d'ouverture pour traiter la question (l'école avait un système d'éducation ségréguée jusqu'en seconde), dans la pratique les deux genres étaient assis séparément dans la salle de classe et l'on parvenait très rarement à former un groupe de travail où ils se mélangeraient entre eux. Cependant, outre cette limitation évidente des expériences qui pouvaient être partagées à travers ce format, je me souviens particulièrement de cet atelier à cause d'une anecdote que j'ai pu enregistrer et qui – résumant ce que nous avons vu dans ce chapitre – révèle nettement certaines « résistances » face à l'incorporation de l'amour protecteur, ainsi que la manière dont la différence tend à disparaître lorsque l'on parle en se concentrant sur l'individu, même dans un contexte de « don de soi ».

L'enseignant – un psychologue devenu éducateur – a voulu illustrer la notion de discernement en racontant le cas d'un patient de quatrième (de treize ans) qu'il avait traité l'année précédente et qui étudiait dans un autre établissement « ami » où il avait travaillé jusqu'à peu de temps auparavant. Le garçon en question était tiraillé quant à ce qu'il devait faire avec la fille qu'il avait invité à sa fête de remise de diplôme de quatrième (dernière année d'un cycle d'enseignement au Chili). Il ne savait pas en réalité s'il lui plaisait ou non, c'était la fille des meilleurs amis de ses parents, les deux familles se rendaient visite fréquemment et ils avaient passé plusieurs fois des vacances d'été ensemble. La fille était par ailleurs très jolie, très « sympa » et relativement innocente d'après le récit. La question était que les camarades de classe de cet adolescent l'avaient convaincu de l'inviter et une fois concrétisée l'invitation, ils avaient organisé une stratégie pour garantir que durant la fête le garçon en question « se tape » cette fille. La patient de l'enseignant qui racontait cette histoire se trouvait alors à un carrefour et

se sentait mal : soit il protégeait sa relation avec cette fille qui lui plaisait, soit il s'attirait des ennuis avec ses amis d'école. C'était-là le motif de sa consultation.

L'enseignant a ensuite énuméré les questions qu'il avait suggérées à l'adolescent, dans le but qu'il trouve lui-même la voix de sa conscience et agisse en conformité avec celle-ci (toutes ces questions étant propres à l'amour responsable). Néanmoins, l'intérêt de la classe ne portait absolument pas sur cette partie du récit : l'assoupissement qui avait dominé la première partie de l'atelier s'est transformé en une attention croissante lorsque l'enseignant a raconté la stratégie qu'avaient élaborée les amis de son patient. Les élèves, se dressant et s'avançant sur leur chaises, ont alors commencé à lui demander « bon, mais racontez, qu'est-ce qu'ils ont fait les mecs pour que ça marche ? Allez, dites-le, il se l'est tapée finalement ou pas ? ». L'adulte a essayé en vain de poursuivre son récit, et la question de la classe a finalement été formulée au moins sept fois sur un ton de plus en plus semblable à une conjuration braillarde. Probablement parce qu'il n'a pas eu d'autre choix pour poursuivre le cours, le professeur a finalement décidé d'administrer un « calmant » aux élèves : « je veux que vous sachiez que ce n'est pas le plus important de l'histoire, mais je vous raconterai ce qui s'est passé à la fin du cours ».

Les exercices qui ont suivi après ne sont jamais parvenus à susciter ne serait-ce que la moitié de l'enthousiasme que j'ai observé chez les élèves à propos de la fin de l'histoire. Les travaux de groupe ont été silencieux et il a été un peu difficile de les faire participer aux activités plénières. Lorsqu'à la fin de la classe ils ont su que le garçon « ne se l'était pas tapée », la déception a été généralisée, certains ont dit « idiot », mais plusieurs filles se sont exclamées « le pauvre », comme si elles compatissaient avec l'adolescent du récit. Je referme cette anecdote en commentant deux choses : d'une part, l'effort des formateurs pour transmettre une rhétorique de l'amour responsable semble se heurter à la curiosité que ressentent les adolescents quant à l'usage du corps et au comportement des autres, se projetant un peu dans la situation décrite. D'autre part, cet exemple peut servir de preuve additionnelle qu'en mettant l'accent sur la gestion de soi-même et sur la « subordination » du désir par rapport à l'affectivité, une dimension propre à la vie sociale reste exclue.

Ce que cet exemple n'aborde pas – ce que l'enseignant n'a pas demandé –, ce sont certaines variables structurelles qui se trouvent derrière cette histoire : est-ce que tous les groupes adolescents des différents établissements se comporteraient de la même manière, est-ce que le comportement aurait été distinct s'agissant d'une fille qui n'aurait pas été une amie de la famille, ou si ce n'était pas une fille qui représentait cet idéal de « beauté et sympathie ». De plus, la capacité d'agence de celle-ci disparaît dans cet exemple (bien qu'il soit clair dans ce contexte

qu'il s'agisse plus d'un vice de la narration que d'une disposition sexiste), ce qui pourrait réveiller l'imagination collective.

Les questions qui peuvent naître de cette situation sont beaucoup plus larges que celles auxquelles on pense dans un premier temps.

Le Breton (2004) affirme qu'une émotion peut être exprimée et, plus important, comprise en fonction de la façon dont elle existe dans les codes ou le répertoire culturel d'un groupe déterminé, ce qui d'une certaine manière nous rappelle le mode d'interprétation de la pudeur au sein d'une culture somatique que propose Luc Boltanski (1975). Pour Le Breton, « [u]n savoir affectif diffus circule au sein des relations sociales et enseigne aux acteurs, selon leur sensibilité personnelle, les impressions et les attitudes qui s'imposent à travers les différentes vicissitudes qui affectent leur existence singulière. Les émotions sont des modes d'affiliation à une communauté sociale, une manière de se reconnaître et de pouvoir communiquer ensemble sur le fond d'un ressenti proche » (*Op. cit.* pp. 147-148). S'il en est ainsi, il s'avère facile de comprendre pourquoi au sein d'institutions avec une relative homogénéité interne, il est possible de se reposer sur la dimension affective pour, à travers une opération collective, former à la sexualité individuelle.

La complexité apparaît cependant lorsque l'on observe que cette transmission d'une manière d'être qui incarne des valeurs communautaires ne problématise pas nécessairement la composante structurelle qui produit, à travers l'émotion, cette « affiliation à une communauté sociale ». C'est pour cette raison que nous souhaitons clore ce chapitre en rappelant seulement que les discours sur l'affectivité et la sexualité ne peuvent être vus uniquement en termes d'une position personnelle ou institutionnelle face à un débat moral entre des postures conservatrices et progressistes, mais qu'ils devraient aussi incorporer dans leur analyse un autre positionnement individuel qui se

produit de manière diffuse, cette fois, selon les différents mécanismes permettant à l'école la reproduction de contenus. Ici, des questions comme celles des industries culturelles, des stéréotypes de genre ou des attentes des sujets exprimées par la construction et l'adhésion à un projet éducatif cohabitent avec la tension entre le point de vue universel et atemporel du magistère et l'attention portée à la contingence historique que, de diverses manières, les institutions éducatives exposent dans leurs programmes d'éducation sexuelle. Le repli sur soi qui caractérise en la matière les écoles catholiques repose dans une certaine mesure sur l'invisibilité relative de ces éléments sociaux qui croisent également la formation de l'individu.

Nous avons affirmé de différentes manières dans ce chapitre que les plans et programmes nécessitent non seulement la transmission de témoignages, mais aussi la formation de témoins qui prennent le relais dans l'avenir. La question qui se pose alors est celle de la variabilité maximum que l'on peut trouver dans un espace social comme celui que nous observons. Kaufmann (2011) estime que l'affectivité repose toujours sur l'individu et le collectif : « Nous disons aimer ce que nous sommes en train de créer et qui est en train de nous recréer » (*Op. cit.* p.36). Le sentiment apparaît ici lié à la réflexivité de l'individu que met en tension le contrôle de sa propre vie. Cependant, il convient d'ajouter un dernier point, particulièrement marquée dans le programme des établissements catholiques que nous analysons : l'individu n'aime pas uniquement lui-même et son œuvre, mais il est appelé en permanence à aimer les autres. L'Autre, ici avec une majuscule, dépasse largement la référence au partenaire affectif. En dehors du rang des émotions, et au-delà aussi de l'espace social relativement homogène de l'école, commencent à émerger la différence et la manière dont d'autres individus vivent aussi leur sexualité, tout ceci étant appelé à être aimé.

Cette sexualité de l'alter, dans le jeu de regards que nous avons décrit tout au long de ce manuscrit, influence également la façon dont se construit l'ego. La norme et la normalité qui émane de celle-ci devraient toujours être observées en lien avec cette référence externe. C'est seulement ainsi que l'on comprend comment l'éducation en général, et la formation affective et sexuelle en particulier, opèrent aussi comme un mécanisme aussi bien de production d'individus que de différenciation sociale.

Troisième partie
L'interpellation de la réflexivité

Chapitre V : La manière d'aborder la différence

Nous avons vu jusqu'ici comment les normes sur la sexualité et l'affectivité configurent les sujets et les communautés particulières, assurant ainsi une certaine cohérence individuelle et un travail de l'individu sur son intimité. Il reste à comprendre comment ces dimensions ont agencées au sein des relations de pouvoir qui caractérisent le terrain que nous analysons. Revenons ici sur l'une des normes qui s'avèrent centrales lorsque l'on cherche à saisir ce qui survient dans le domaine de l'expérience : l'individuation se produit aussi dans un jeu de regards (Singly, 2010), entre un ego et un alter, souverains et autonomes bien que pas nécessairement symétriques, qui observent ici leur propre cohérence affective et celle de l'autre. Prendre conscience de cette relation permettrait d'une certaine manière de rompre avec le repli sur soi qui caractérise l'éducation affective et sexuelle des établissements étudiés.

Conformément au discours prédominant à l'école, une sexualité ordonnée, protégée et conjugale, par exemple, peut être la source d'une plus grande satisfaction que celle apportée par un comportement désordonné ou imprudent. C'est pourquoi il est nécessaire d'incorporer à la sexualité l'affect, ce qui est à soi, pour ne pas agir seulement par volonté ou par morale, car on serait sinon « incomplet » face à l'autre. Ce travail de l'individu sur lui-même n'est cependant pas un tâche se trouvant en-dehors d'un processus de socialisation, c'est pourquoi on ne comprend pas cette norme si l'on n'analyse pas aussi la façon dont les distinctions entre ce qui est normal et ce qui est différent influent sur la subjectivité personnelle.

Concernant la normalité, Phil Hubbard (2002, 2003, 2008) réfléchit aux mécanismes sociaux qui permettent la reproduction de ce qu'il appelle la « bonne citoyenneté » hétérosexuelle. En effet, au-delà de la marginalisation connue des comportements non-hétérosexuels dans l'espace public et politique, il existe également des formes de différenciation, entre les comportements hétérosexuels permis et interdits dans cet espace, des modes de réclusion du désir « dangereux » ou inconnu, des manières de rendre invisible le sujet « déviant », des canaux pour soupçonner la cohérence d'autrui en matière de sexualité. Ces facteurs, ainsi que d'autres mentionnés précédemment,

s'ajoutent à l'intersubjectivité propre à l'expression de la sexualité. Lorsque l'on aborde la question de l'altérité, se pose par conséquent la question de savoir qui aurait et comment s'exprimerait la meilleure cohérence sexuelle : qui incarne les normes, qui les évalue, qui est capable de les décrire de manière réflexive.

La définition de l'altérité n'est néanmoins pas une question que l'on peut résoudre simplement, spécialement lorsque l'on se réfère à la sexualité. En effet, comme le signale Hubbard, toute rencontre sexuelle – qu'elle soit réalité ou fantasme – suppose la rencontre de deux individus qui peuvent toujours être définis comme un alter l'un pour l'autre. C'est sur cette supposition que repose l'éthique sexuelle transversale dans toute interaction (de Miguel, 2015) et qui nous intéresse pour notre analyse dans la mesure où cette éthique ne se construit pas toujours sur une base d'égalité. Au-delà de la rencontre entre personnes, l'altérité fait appel à la manière dont cet autre individu se positionne au vu de variables beaucoup plus larges que sa simple présence. Des auteurs comme Fassin (2006, 2008) soutiennent cette idée à partir de la traduction permanente de l'ego/alter en une distinction nous/eux ayant des conséquences concrètes sur l'organisation de la sexualité contemporaine car elle génère des valeurs qui deviennent évidents uniquement lorsqu'elles sont confrontées à leur différence.

Cette posture permet de comprendre pourquoi la naturalisation (la reproduction irreflexive) de cette distinction produit finalement des relations qui se définissent par leur asymétrie et leur éventuelle hiérarchie. À l'école en particulier, ceci réside dans l'articulation fine entre politiques, croyances individuelles et pratiques collectives (Apablaza, 2016). Si nous avons vu dans le chapitre I cette sorte d'auto-affirmation et de subordination de l'altérité qui générerait un « ailleurs conservateur », nous avons offert dans le chapitre II une interprétation de la différence qui donnait lieu à la manière dont était présenté le corps sexué à l'école. Puis, dans le chapitre III, nous avons analysé la différenciation qu'entraînait la gestion de la vie privée, pour ensuite, dans le chapitre IV, nous pencher sur l'illusion de diversité affective créée par l'étiquette formative institutionnelle, qui traçait subtilement une frontière nous/eux tendant à naturaliser des formes déterminées de normalité.

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur l'altérité pour observer de plus près cette sorte de repli sur soi qui produit la normalité avec laquelle opèrent les établissements

scolaires, une normalité parfois cachée dans les débats normatifs entre postures conservatrices et progressistes. Nous avancerons pour cela une idée centrale : *celle qu'il existe des manières de définir l'alter qui réduisent finalement la complexité de l'autre*. Cette reproduction serait cependant contraire au principe de réflexivité permanente propre à la modernité (Giddens, 2015), ce qui oblige à regarder de manière critique cette façon de produire la normalité, dans la mesure où le projet de formation des écoles n'est pas étranger à ce projet moderne. Afin de mener cette analyse, nous examinerons tout d'abord la forme de traitement paternaliste de la différence – la représentation de la différence sans capacité d'agence, la tension que révèle le traitement prudent de la sexualité homosexuelle au sein des écoles et l'extension du paternalisme à l'extérieur de l'espace social de l'individu –, pour ensuite traiter certaines questions éthiques qui émergent dans ce contexte – la hiérarchisation de la capacité de discernement individuelle derrière la dernière exhortation apostolique vaticane, la perte du privilège catholique pour définir les règles sur la sexualité –, et enfin terminer avec une proposition conceptuelle pour aborder l'altérité depuis une éthique de la coresponsabilité.

À la différence peut-être des chapitres précédents, nous établirons ici un lien entre notre réflexion et un objectif éthique : offrir une piste de traitement revendicatif de la différence, qui tienne compte de la capacité d'agence universelle des sujets en matière de sexualité, et qui interpelle au passage de façon critique le fonctionnement institutionnel actuel.

5.1. Un traitement paternaliste de la différence

5.1.1. Le paternalisme qui annule la capacité d'agence de l'alter

« Chez les garçons il se passe un peu la même chose, c'est la nécessité, c'est aussi la peur de ne pas prouver leur masculinité, parce qu'un garçon, un jeune qui n'a pas de relations sexuelles dans le fond, malgré tout ce qu'on prétend et ça c'est super... je te demande que tu prennes ça avec maturité parce que c'est politiquement incorrect ce

que je vais dire, c'est une sorte de tabou énorme... la culture et nous tous avons d'une certaine manière normalisé l'homosexualité comme un comportement ou une orientation sexuelle valide dans la société, avec une égalité absolue ! Mais dans l'inconscient ou dans le récit culturel de la masculinité l'homosexualité reste une ombre au tableau. Et qu'est-ce qui se passe ? Le gamin qui n'a pas de relations sexuelles avec sa petite amie, ça commence à engendrer le doute en lui-même et chez ses amis, et quel est le doute ? Le doute c'est pas que tu sois réprimé, c'est pas que tu attendes, excuse-moi, le doute c'est que tu sois homosexuel ! **Pourquoi ça te paraît tellement politiquement incorrect ?** Toi tu es une personne qui écoutes avec un point de vue ouvert, mais je crois dans cette société des fragments dont parle López Azpitarte, le jésuite, dans le fond [c'est une société qui] présente une espèce de réalité construite en fragments de vérités, [c'est une société] qui génère une chose qui est super importante, qui est comme ce parapluie où tombe tout ce qui d'une certaine manière pourrait être appelé tolérance, mais cette tolérance est beaucoup plus apparente que réelle. Nous jouons à ne pas être homophobes, nous prétendons que le père et la mère célibataires [c'est bien]... nous prétendons que ton passé, d'où tu viens, ce que tu as étudié, ça ne nous importe pas, C'est faux ! Parce que pour les crédits des banques on te demande où tu vis et dans quelle école tu as étudié. Alors nous jouons avec une série de choses, mais qui sont des choses que l'on ne peut pas dire. (...) Regarde, moi je vais te dire, ça s'il-te-plaît ne le mets pas (rires) mais, avec une main sur le cœur, je t'assure que 98% des parents si tu leur demandes : vous préféreriez que votre enfant soit homosexuel ou hétérosexuel ? Ils vont te répondre moi je préfère qu'il soit hétérosexuel ! [Mais] supposément c'est pareil, peu importe. Ce parapluie [de tolérance] c'est ça qu'il a généré, les écoles laïques qui n'ont pas de projet ou de vision anthropologique commune sont paralysées face à l'éducation sexuelle parce qu'elles ne peuvent rien dire (...). Regarde la forte augmentation de comportements lesbiens chez les filles, fondamentalement à la base de ça il y a la peur des hommes, là ce n'est pas une question de "elle est lesbienne". C'est faux ! Ce qui lui arrive c'est qu'elle a une blessure qui la terrorise [pour] affronter les hommes, alors si elle a quinze ans ne lui mettons pas d'étiquette, voyons ce qu'il y a derrière ce comportement. C'est la même chose qu'une autre gamine de quinze ans qui est super hétérosexuelle, mais qui change de petit ami toutes les semaines, enfin, c'est pas mal de sortir avec des garçons, mais voyons, tu vas bien ? Tu es tranquille ? Ça indique quelque chose, surtout quand le comportement est exagéré

ou minimisé (sic), les extrêmes t'indiquent toujours quelque chose. Avec cette histoire de l'homophobie et de la tolérance, nous ne nous rendons pas compte que ce sont des symptômes, c'est la même chose qui arrive aux psychologues par rapport à la masturbation, la normaliser au point de ne pas se rendre compte que très souvent quand ça devient un comportement habituel ça dit quelque chose de beaucoup plus profond comme la solitude, l'angoisse, l'anxiété, une manière de compenser ».
(Intervenante, programme d'éducation sexuelle)

Pour nous, cette longue citation fait une synthèse crue de deux opérations à la base du positionnement de l'altérité dans l'espace scolaire que nous observons : la première, un mode paternaliste de compréhension de la relation avec les apprenants, et la seconde – étroitement liée à la précédente –, l'« annulation » de la capacité d'agence de l'individu qui est considéré comme « distinct ». Bien que cet extrait corresponde à une organisation conservatrice, les établissements progressistes ne sont pas éloignés de cette tendance.

Pour analyser la première opération, nous utiliserons la définition proposée par Magni-Breton (2011), qui, depuis les sciences politiques, soutient que le paternalisme est une forme d'exercice politique où les hommes politiques considèrent qu'il est de leur responsabilité que les individus aient une « bonne vie », tout en doutant systématiquement de la capacité de ces derniers à être suffisamment qualifiés pour prendre de bonnes décisions. Il distingue ensuite trois formes de paternalisme qui, dans leur acception la plus radicale, peuvent coexister simultanément dans une même expression d'autorité : le paternalisme dur (fondé sur des obligations et interdictions), le paternalisme étroit (exprimé dans les lois et leur interprétation), et le paternalisme pur (qui s'intéresse aux objectifs qu'établissent pour elles-mêmes les personnes et non pas aux moyens pour y parvenir). La condescendance qu'exprime notre interlocutrice correspond sans aucun doute à ces deux dernières catégories, et la même chose s'applique aussi à la manière dont l'éducation sexuelle catholique traite « la gestion de soi ».

On pourrait approfondir avec les nombreuses critiques envers le paternalisme moral de l'Église en matière de sexualité (cf. les travaux de José Manuel Morán sur ce sujet en Argentine et au Chili), certainement transposables à l'école catholique. Néanmoins, pour

ne pas associée cette caractéristique uniquement à une question d'adhésion religieuse, nous pourrions incorporer l'analyse du paternalisme scolaire que réalisent Dubet et Martuccelli dans *Sociologie de l'expérience scolaire* (1996). Les auteurs, concernant la fonction socialisante de l'école, soutiennent qu'il convient de prendre ses distances avec la représentation traditionnelle de l'école comme un lieu de production d'un individu autonome. Reprenant les travaux de Guy Vincent (*L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, 1994), ils réfléchissent à l'exercice du pouvoir et à la discipline au sein de l'institution scolaire : « L'école, comme bien d'autres organisations, est le lieu d'une réglementation stricte, de la division des pratiques, de l'apprentissage de la docilité et de l'obéissance, de la soumission à la séparation des savoirs, de la multiplication des exercices, des prix, des examens » (*Op. cit.* p. 314). Cette posture est propre à l'approche foucauldienne de l'analyse biopolitique de la société : à travers cette discipline, sont produits des individus et des corps dociles. Dubet et Martuccelli complètent cependant cette critique avec des analyses provenant de la sociologie des interactions : à travers ce prisme, on vérifie que la socialisation scolaire a peu à voir avec la transmission univoque de la vertu de l'enseignant à l'élève, car c'est ce dernier qui en tant qu'individu génère des stratégies au sein de relations multiples et ingérables qui se créent dans l'espace scolaire¹.

Il est important d'ajouter que l'insistance de l'école catholique sur la formation à travers des modèles de vertu, de témoins, peut donner lieu aux mêmes inconvénients qui traversent les relations de *care*. Tronto (2008) explique bien que l'identification d'une nécessité – dans ce cas, traiter la formation affective et sexuelle des élèves confrontés à l'incertitude que génère la sexualité – ne s'accorde pas toujours avec la manière dont les sujets conçoivent que ces besoins doivent être traités. Le modèle de vertu ne perçoit pas

¹ Néanmoins, cette dernière critique n'annule pas le fait que la culture scolaire continue à considérer que la relation pédagogique est investie d'un caractère hiérarchique, qui associé au fonctionnement disciplinaire de l'institution, en fait un lieu propice au paternalisme. Zoé Rollin (2012, p. 12) indique clairement sur cette question : « les moments de *care* sont les espaces privilégiés de l'expression des discours sexualisés, car ces temps personnalisent le rapport enseignant-e-s/enseigné-e-s. Dans les moments de discipline en particulier, c'est la domination masculine (Bourdieu, 1998) qui est réactivée : alors que les jeunes filles sont assignées au respect de la norme scolaire, les jeunes garçons en sont réduits à adopter une attitude violente et transgressive. Parallèlement à cela, les enseignantes sont engagées dans une course à la virilité, dont les marques de puissance et d'inflexibilité ne feront que renforcer les arguments visant à naturaliser leur supposée autorité défaillante. L'hétéronormativité qui est co-construite dans le rapport pédagogique est donc à l'origine de la réactivation des normes de genre auxquelles sont assignés élèves et enseignant-e-s. L'impensé du genre dans la sphère scolaire est renforcé par l'invisibilisation chronique des tâches de *care* dans le quotidien enseignant et la sous-estimation de leur lourdeur ».

nécessairement toujours la manière dont il est reçu¹. La relation inégale entre adultes et adolescents ou la mauvaise habitude patriarcale de douter des capacités des individus à prendre leurs propres décisions ont pour résultat un traitement hiérarchisé des élèves car on peut toujours considérer qu'ils ne sont pas complètement en possession d'eux-mêmes (Leite, 2013 ; Apablaza, 2016).

Document 20 : Le paternalisme dissimulé dans la normalité

Le traitement paternaliste de l'alter ne se limite pas seulement aux individus étiquetés comme « différents ». Celui-ci s'active aussi dans des circonstances que nous pourrions appeler « normales » pour le fonctionnement scolaire et qui révèlent la tendance générale à considérer les apprenants sans voir leur capacité d'agence, tout comme le fait que la différence dépende plus d'un jeu de regards que d'une catégorie en soi. Les exemples que nous présentons correspondent de nouveau aux travaux bénévoles que j'ai pu observer durant la réalisation d'ethnographies. Comme je l'ai indiqué précédemment, ces activités font partie du programme formel de l'établissement et sont en permanence traversées par des manifestations de la sexualité qui sont souvent ignorées du fait du caractère juvénile des participants. C'est précisément ce dernier point – la manière d'entendre les jeunes – qui fonctionne comme un mécanisme paternaliste de contournement de la gestion de la sexualité individuelle.

Le premier exemple est apparu au milieu de la dispute sur l'usage des douches dans l'une des écoles où nous logions. En fonction de la disponibilité limitée d'espaces dans le vestiaire du bâtiment, les garçons avaient reçu pour consigne de se doucher le matin (avant d'aller travailler) et les filles le soir (en revenant des travaux). L'ordre de ce système a duré bien peu de temps, fondamentalement parce qu'une logique du « premier arrivé, premier servi » s'est imposée entre les adolescents. Ainsi, des groupes de garçons et de filles se sont organisés pour occuper les douches dès qu'elles étaient disponibles un instant. Le conflit est né rapidement lorsque, durant la seconde soirée où s'appliquait la règle, un groupe de garçons a mis beaucoup plus de temps qu'il n'en fallait à la patience d'un groupe de filles pour s'évanouir. Des cris ont commencé à se faire entendre et l'une des filles est allée chercher un enseignant qui était à ce moment-là en train de discuter avec moi à l'extérieur de la cuisine. Il m'a dit lui-même de l'accompagner et j'ai donc

¹ Comme le signale Tronto (*Op. cit.* p. 250) sur ce point : « Il est important d'inclure la réception du soin parmi les éléments du processus parce que c'est la seule manière de savoir si une réponse au besoin de soin a été apportée. Jusqu'à ce point de notre description, nous avons supposé que la définition du besoin de soin, postulée dans la première phase du *care* par celui ou ceux qui « se soucient » d'un besoin, était juste. Mais les perceptions des besoins peuvent être fausses. Même si la perception d'un besoin est correcte, la manière dont les dispensateurs de soin choisissent de le satisfaire peut être à l'origine de nouveaux problèmes ».

été un témoin direct de ce qui a suivi. Face au vestiaire, les filles se plaignaient du fait que les garçons prenaient trop de temps, et dans celui-ci, les garçons criaient que les filles dépassaient les bornes car elles voulaient ouvrir la porte alors qu'ils étaient encore nus. Le professeur leur a dit « dépêchez-vous s'il vous plaît messieurs », alors que dehors l'une des filles s'est approchée pour lui dire « oh s'il vous plaît monsieur, soyez mignon, dites aux garçons de se dépêcher, vous ne voyez pas que je vais m'enrhumer ici dehors, il fait tellement froid » tout en lui touchant le bras, sur un ton aussi infantile que séducteur, avec une sorte de moue sexy. J'ai été quelque peu choqué que ce recours ait été mobilisé dans les circonstances que je décris et que l'enseignant ne se soit même pas altéré face au comportement de cette élève. Évidemment, je n'escomptais pas de réponse érotisée ou également flirteuse de la part de l'adulte – même si ça aurait pu arriver –, mais son indifférence m'a donné à penser que cette forme d'agissement était moyennement attendue ou dépourvue de toute connotation sexuelle. Ce doute a été dissipé lorsque, une fois le problème résolu et de retour à la cuisine, je me suis risqué à demander au professeur : « qu'est-ce qui se passe avec elle ? », ce à quoi il m'a répondu : « c'est qu'elle adore faire la petite fille ».

De la même manière, le second exemple illustre également la normalisation d'un acte dont la connotation sexuelle est réduite au caractère irréflexif d'un acteur. Il a eu lieu lors d'autres travaux bénévoles, un matin, lorsqu'après le déjeuner et avant de partir travailler, les élèves étaient en train de ranger les pièces où ils dormaient. À ce moment-là, me trouvant en bas dans la cour, j'ai pu me rendre compte de la manière dont l'un des conseillers (ayant au maximum vingt ans et avec une réputation de tombeur, dans une école qui ne permettait pas trop ce type d'étiquettes) étendait sur la rambarde du premier étage une serviette sur laquelle était représentée l'image immense d'une femme en bikini assise sur la plage, lançant un regard séducteur à l'appareil photo.

Personne à cet instant n'a remarqué la serviette, tous étant soucieux des préparatifs de la matinée. Comme mon téléphone n'avait plus de batterie, j'ai demandé à un autre conseiller de bien vouloir la prendre en photo le plus discrètement possible, sachant qu'il s'agissait de matériel pour cette thèse. Je crois avoir manqué de clarté concernant la consigne de discrétion, car mon « assistant » a commencé à s'approcher de la serviette en cherchant, je suppose, le meilleur angle pour saisir l'image. Avec son déplacement et ses contorsions il s'est rapidement fait remarquer par une autre conseillère qui, depuis l'autre bout de la cour, lui a crié « qu'est-ce que tu fais ? ». En une question de secondes, l'attention a commencé à se concentrer sur le photographe et la fameuse serviette.

Les plaisanteries au propriétaire de la serviette, qui s'était alors rendu compte du trouble causé par son bien, ont commencé en quelques instants. Gêné de l'avoir exposé aux railleries, j'ai mis

un peu de temps à comprendre que celles-ci étaient capitalisées par le propriétaire de l'objet de manière positive. Les « vanne » en bas étaient diverses : « mais t'es une racaille mec », « mais c'est trop chou », « bravo (surnom du sujet) », « elle est bonne ta copine ». Le susnommé se contentait de rire depuis l'étage et d'arranger à nouveau la toile sur le balcon. L'incident s'est arrêté là et j'ai obtenu la photo floue que je présente dans cet aparté.

Photo 7 : La serviette sur la rambarde



Source : photographie de l'auteur.

Cependant, le fait que, dans les deux situations, les individus ayant manifesté leur sexualité des manières décrites n'ont pas été observés comme les auteurs de leurs propres comportements n'a pas cessé de retenir mon attention : étant étiquetées comme les actions d'une « petite fille » ou d'un « tombeur », ces anecdotes devenaient en quelque sorte la réalisation d'une expectative, une espèce d'automatisme chez les sujets concernés. Nous ne pouvons pas savoir si dans les deux cas il y a eu calcul ou préméditation avant d'agir, mais nous pouvons cependant signaler que ni la plainte sexy, ni la serviette au bikini ne sont dépourvues d'une manière de produire et reproduire des normes sur la sexualité, par rapport auxquelles on peut toujours être réflexif, en reconnaissant au passage la capacité d'agence que tous les individus impliqués (y compris les observateurs) peuvent mettre en jeu. Bien qu'ici la différence ait, paradoxalement, fait partie de la normalité, elle ne parviendra jamais à interpeller la norme si elle est traitée avec paternalisme.

En revenant à notre citation de départ, la seconde opération que nous décrivons – l'« annulation » de la capacité d'agence de l'individu « distinct » – devient clairement visible. Les mentions sont ici multiples : le garçon gay, la lesbienne, la fille qui change de petits amis, l'adolescent qui se masturbe, même les éducateurs des écoles laïques, chez qui le comportement visible est en réalité le résultat d'un problème « invisible », tout cela – s'il fallait en rajouter – faisant apparaître la rhétorique de la tolérance qui serait installée dans l'espace social actuel comme suspecte. Il est indispensable d'insister sur le fait que cette citation est extraite d'un entretien réalisé avec une intervenante d'un programme d'éducation sexuelle lié à une congrégation conservatrice ayant néanmoins été employé par certains des établissements « progressistes » de notre échantillon. Ceci nous laisser supposer que ces derniers ne sont pas si imperméables à ce mode de pensée bien que, à la différence de ce que dit cette interlocutrice, plus qu'un soupçon, ces établissements développent une attitude de « *care* », d'« accueil protecteur » de la différence. Ceci n'implique pas que soit dépassé en tout le paternalisme implicite dans l'extrait précédent.

Ce dernier élément est crucial pour notre analyse car cette position accueillante contraste peut-être avec la perception traditionnelle des établissements catholiques qui les définit comme des institutions sélectives, conservatrices et qui excluent par conséquent la différence¹. Les faits démentent partiellement une telle affirmation :

« Maintenant, moi je crois aussi qu'il y a des profs, qu'on connaît, j'en ai discuté avec certaines personnes, qui peuvent être homosexuels et sont super appréciés et personne ne va s'en mêler. Maintenant, c'est encore une question sociale, mais la

¹ Au niveau de l'opinion publique, cette idée est par exemple confirmée par l'opposition rapide de l'Église catholique à la réforme de l'éducation actuellement en cours (réforme qui établit entre autres choses la fin de la discrimination dans les processus de sélection scolaire dans les établissements qui reçoivent des subventions étatiques). La sélection est considérée dans ce cadre comme une forma de conservation d'un privilège. D'après Thumala (2007, p. 146), les écoles privées, spécialement celles des nouveaux mouvements catholiques, sont choisies par l'élite pour leur capacité à « garantir une orientation sociale et religieuse spécifique et un contexte où les gens pensent de la même manière », cette question se trouvant derrière le principe de double sélection qui, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce manuscrit, caractérise les établissements que nous analysons, dans le but d'assurer une continuité du projet éducatif entre l'école et le foyer. Cette forme de sélection dissimule la maintenance d'une structure de reproduction sociale. Madrid (2013, p. 15), citant Thumala, indique aussi que la sélectivité est légitimée dans la mesure où les diplômés des établissements d'élite savent que « c'est l'homogénéité plus que la diversité qui assure une bonne éducation ». Cependant, l'opposition ecclésiastique s'articule sur une idée distincte : celle que l'État ne peut pas limiter le droit au choix des parents, spécialement dans un contexte où la formation religieuse reste valorisée en tant que projet éducatif (Celis, 2015). Une telle capacité de choix n'est néanmoins jamais neutre.

société n'est pas encore bien pour dire « ah, ça y est, c'est bon », nous ne sommes pas dans cette société et encore moins ici, mais il n'y a pas non plus d'homophobie du tout dans l'atmosphère, je te le dis, et moi quand j'ai dû parler personnellement avec des élèves qui m'ont demandé, je sais pas, enfin, je suis impressionnée de manière positive par l'attitude des élèves, genre super ouverts à la diversité. Nous sommes une école où il y a de l'intégration, ça fait déjà des années, il nous reste du travail pour être une école inclusive, bien sûr. Mais c'est une école qui depuis déjà longtemps, dans presque toutes les classes il y a des enfants avec des capacités différentes, ça déjà ça te donne une atmosphère pour tout plus tolérante, dans cette école il y a des évaluations différenciées, il y a des adaptations programmatiques, alors pas seulement dans le domaine de ton orientation sexuelle, mais nous essayons d'être inclusifs ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Là moi ça me touche de près parce que dans le fond là c'est le psychologue qui va prendre certaines choses, mais par exemple... un élève qui maintenant est en seconde qui en quatrième commence à faire son processus de coming-out avec le psychologue de l'école et avec les professeurs impliqués [avec lui]. Dans le fond il y a un cas qui est abordé avec des limites très nettes, dans le fond si ses camarades ne le savent pas, il décide quand, je crois que là ça dépend des élèves, de comment ils vivent ces situations. Mais en général la position de l'école c'est l'accueil, beaucoup d'accompagnement et beaucoup de respect de la personne de l'élève. Je sais pas, nous sommes toujours plus sagaces en psychologie et nous demandons “dites-donc et qu'est-ce qui se passe si un jour un gamin arrive à sa fête de remise des diplômes avec son petit ami ?”, et bien sûr on met mal à l'aise, alors tu vois que c'est pas tant normalisé ni naturalisé ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Attends, des grossesses on en a eues mais je me souviens pas de quelqu'un qui serait tombée enceinte à l'école. Le dernier cas dont je me souviens c'est une élève enceinte mais ça s'est su qu'elle était enceinte à la fin, vraiment à la fin de la terminale (17-18 ans) enfin, le seul cas d'une élève régulière qui a attendu un enfant. Oui nous avons eu des cas de beaucoup d'anciennes élèves enceintes trois ou quatre ans après avoir fini l'école, des grossesses de mères célibataires (...). Bon, moi je suis arrivé il y a sept ans dans cette école, et qu'une élève ait été renvoyée parce qu'elle était enceinte à l'école non, ça jamais, au contraire toute l'aide, tout le

soutien... mais bon, ça ne nous est pas arrivé pour pouvoir dire « regarde on la soutient à 100% ». Si nous allons établir un jugement moral, nous comprenons que le jugement morale porte sur les actes et les faits, pas les personnes et par conséquent [c'est] la même chose pour la question de l'homosexualité, la grossesse... Ici il y a une posture concernant les actes, la moralité de ces actes, mais face à la personne qui commet ou ne commet pas ces actes, notre attitude ou l'attitude que nous demandons d'avoir, disons que c'est pas toujours facile, c'est que tout le monde ait cette attitude d'accueil ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Dans ce sens, on ne peut pas parler de normalité comme d'une uniformité. Animés peut-être par leur compréhension progressiste de la réalité sociale, mais aussi en raison du respect de nouvelles dispositions légales établies ces dernières décennies¹, certains des établissements, avec plus ou moins de force, ont commencé à incorporer de nouvelles « situations » en leur sein : des enfants de parents séparés, des élèves d'autres confessions religieuses, des mères adolescentes dont on n'annule pas l'inscription ou même des enseignants homosexuels que l'on n'évite plus comme autrefois. Cependant, ce qui nous intéresse le plus dans ces citations réside dans la manière dont le discours révèle une particularité de cette « esprit inclusif » : celui-ci requiert en quelque sorte d'établir clairement la position inégale de l'autre, question finalement nécessaire pour soutenir cette intégration. C'est cette asymétrie qui permet une approche paternaliste de la différence, où la rhétorique du *care*, du traitement accueillant de toutes les différences ou de la séparation entre personne et acte que révèlent les extraits d'entretien, fait abstraction de la capacité d'agence (la capacité à se doter d'objective de façon autonome) des individus « différents ». Ce dernier point est peut-être le plus controversé dans la mesure où, comme nous l'avons vu tout au long de ce manuscrit, l'éducation sexuelle et affective insiste précisément sur le contraire : l'union de l'acte et de l'acteur et par conséquent la reconnaissance de cet agencement.

¹ La loi 19.688 du 5 août 2000 modifie la précédente loi 18.962 organique constitutionnelle d'enseignement en établissant que « [l]a grossesse et la maternité ne constitueront pas un obstacle pour l'admission et la permanence dans les établissements d'éducation de tout niveau. Ces derniers devront, de plus fournir les facilités scolaires [adaptées] au cas ». Avant cette loi, une grossesse adolescente pouvait impliquer la suspension de l'inscription. De son côté, la loi 20.609 – la loi anti-discrimination ou loi Zamudio – établit des mesures contre la discrimination arbitraire et des mesures judiciaires pour combattre les actes ou omissions discriminatoires et, bien que prévoyant des exceptions pour protéger le droit à la liberté d'enseignement (article 3 n° 11), elle impose des obstacles concrets à l'exclusion d'un individu d'une organisation en raison de son orientation sexuelle.

Pour cette même raison, nous ne pouvons pas clore l'analyse du paternalisme dans l'espace scolaire sans traiter la manière dont la capacité d'agence est revendiquée par les sujets-mêmes qui sont parfois minimisés. Étant données les caractéristiques de notre travail de terrain, nous pouvons seulement observer cela dans le discours que tiennent les adolescents à propos de l'éducation sexuelle qu'ils reçoivent¹. La capacité d'agence et la composante réflexive de la sexualité de l'individu s'expriment dans la perception d'une distance entre la manière dont sont transmises les normes et la façon dont celui-ci interpelle la « réalité qu'il lui est donné de vivre ». D'une certaine manière, dans cette critique, l'adolescent se présente comme un individu irréductible et à la fois conscient de lui-même.

« Une fois j'étais au bowling avec des copines et c'était genre en quatrième, j'avais à ce moment-là une amie qui s'appelait Brandy (nom inventé qui provoque les rires des autres). Brandy avait commencé à sortir avec Julian depuis peu et toutes ses amies aussi sortaient avec des mecs. Alors là Frances arrive et lui dit, moi j'écoutais, elle lui dit : "han, mon petit copain me touche le cul !". On était en quatrième. [J'ai pensé] ah bon, cool pour elle, partage-le si tu veux... mais d'un coup Brandy dit : "mais mon copain moi il me touche pas le cul". Et Frances lui répond : "hey ! Mais c'est super normal qu'il te touche le cul, enfin : Tu devrais le laisser te toucher le cul et le guider pour qu'il te touche le cul, ouais, presque faire en sorte qu'il te touche le cul !". Mais Brandy lui dit : "mais moi je veux pas". D'un coup y'a Jessie qui arrive [et qui ajoute] : "oui moi aussi il me touche le cul, pourquoi à toi il te touche pas le cul ?" ... Alors cette éducation sexuelle en même temps ça manque, parce qu'au final tu t'orientes seulement avec ce que disent tes copines, sur ce qui est normal ou ce qui est pas normal et c'est possible qu'après tu finisses par passer des limites que peut-être tu veux pas passer et c'est bien juste parce que les gens qui t'entourent te disent que c'est normal et peut-être que les gens qui t'entourent des fois savent pas ce qui est le mieux pour toi ». (Focus group, élève d'un établissement scolaire catholique traditionnel)

¹ Il peut assurément y avoir dans l'espace social d'autres différences qui n'ont pas été mobilisées par les acteurs ayant participé aux entretiens car je les rencontrés du fait de leur rôle et pas nécessairement de leur biographie personnelle. Dans ce sens, des questions comme l'orientation sexuelle des adultes ou la façon dont ils organisent leur propre vie sexuelle ont été des sujets à peine abordés. Ceci ne signifie pas que le positionnement dans un lieu de différence ne soit pas perçu par les acteurs ou que ceux-ci ne développent pas de stratégies de revendication, mais uniquement que nous ne comptons pas avec l'information suffisante pour en faire une analyse.

« Ouais, c'est pour ça que l'école veut pas qu'on avorte, alors... qu'est-ce [qu'on fait] si on fait l'erreur de perdre sa virginité et justement quelqu'un tombe enceinte... [il faudrait] qu'ils t'apprennent ce tu pourrais faire à ce moment-là, c'est pas l'idéal mais c'est ce qui se passe, tu vois ? Évidemment c'est pas idéal, l'idéal c'est qu'on arrive tous vierges au mariage, que ce soit avec la personne que tu aimes, qu'il t'aime aussi, que [vous soyez] heureux. Mais si ça arrive pas... pourquoi, parce que t'es bourrée, parce que tu te fais violer, pour n'importe quoi, au final tu dois savoir comment réagir. Au final toutes les familles ont pas la confiance avec leurs enfants pour pouvoir leur apprendre ce qu'il faut faire le moment voulu. Alors si ta famille te l'a pas transmis parce que tes parents travaillent toute la journée ou parce que simplement ton père ou ta mère s'en foutent de la question ou de toi ou de parler de ça, finalement quelqu'un doit te montrer aussi les deux faces de l'histoire, pas seulement la bonne mais comment régler, entre parenthèse, le problème ». (Élève, fille, focus group, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Pour nous, ces deux citations cristallisent bien cette prétention des adolescents à être considérés comme agents de leur propre sexualité, sans que cela n'implique une rupture totale avec les valeurs qu'ils perçoivent de l'école – ou ce qui revient au même, de la communauté qui les identifie¹. Le discours adolescent tient plutôt ici à la problématisation d'une forme d'autonomisation face à leur expérience sexuelle². Cette posture coïncide avec ce que signale Leite (2013, p. 192) à propos des droits adolescents en matière de sexualité :

Sur la scène politique des droits humains, on a rencontré de grandes difficultés pour l'affirmation de la sexualité en tant que droit ou champ d'exercice des droits si elle n'était pas liée à la reproduction, à la violence ou aux maladies sexuellement transmissibles (MST). Quand on pense la sexualité pour un

¹ Suivant la position de Bozon (2010), ceci est lié à l'intériorisation spécifique des contrôles de la sexualité qu'effectuent les jeunes. L'influence des institutions est indirecte et c'est ainsi que les pairs – la communauté – constituent un meilleur référent de sens pour les comportements individuels. Gonçalves et al. (2008) soulignent un phénomène similaire dans leur étude sur des adolescents brésiliens. Les normes de la communauté cohabitent avec les « lois divines » que transmettent les autorités religieuses, une tension que chaque individu parvient à résoudre à partir de ce qu'il observe dans son expérience de groupe.

² Ceci coïncide avec ce qu'observe Krauskopf (2015) lorsqu'il remarque dans le cas des jeunes chiliens que les valeurs patriarcales de contrôle de la sexualité semblent reculer à mesure qu'est favorisée leur propre capacité d'agence personnelle.

ensemble de sujet de droits, une approche du risque ou de la victimisation persiste, et pas seulement pour les adolescents. Une grande rupture dans ce domaine serait l'affirmation de la sexualité en tant que territoire de plaisir et d'autonomie¹.

L'analyse de Leite pourrait bien être étendue à d'autres situations à l'école où la capacité d'agence de cet autre sous tutelle pourrait être récupérée. C'est pourquoi, comme nous le verrons ci-après, des catégories déterminées de la différence rendent de nouveau manifeste cette problématique de la reconnaissance. Nous commencerons par aborder celle qui semble être un symbole du progressisme scolaire catholique actuel : le traitement « inclusif » de l'homosexualité.

5.1.2 La tension que révèle le traitement paternaliste de l'homosexualité

Afin d'apporter un bon exemple de la problématique que nous examinons, nous pouvons peut-être citer un élément qui – pour différentes raisons – a été mentionné dans presque tous les entretiens réalisés durant notre travail de terrain. Lorsqu'il s'agissait de raconter la manière dont les écoles prenaient en charge les situations « hors norme », ces

¹ Cette position n'est pas dénuée de résistances. Comme nous pouvons l'apprécier dans la critique d'une organisation conservatrice envers les dispositions légales qui garantissent l'autonomie adolescente pour accéder à certains dispositifs de protection de la santé sexuelle (contraception d'urgence, préservatifs et autres), cette manière de concevoir l'éducation sexuelle consiste à renoncer à la tutelle naturelle sur les adolescents qui revient aux adultes : *Il s'est passé des choses tellement contradictoires comme par exemple [le fait] que nous avons, en tant qu'État, non seulement arrêté de protéger nos enfants mais nous avons aussi en quelque sorte généré les conditions [pour] que par exemple l'abus sexuel infantile et adolescent cesse d'être une question sociale, par exemple : avec le fameux droit à la vie privée pour ce qui s'appelle le mineur mature en termes de santé publique qui est l'adolescent de plus de quatorze ans. La confidentialité des agents de santé permet en ce moment qu'on arrête de dénoncer les abus. Quand tu as un type de 28 ans qui sort avec une gamine de 14 ans, ça s'appelle de l'abus, quand tu as des petites de 13 ans qui ont relations sexuelle ou des pratiques de sexe oral et arrivent au centre médical avec des maladies sexuellement transmises dans le tractus de la gorge, toi en tant qu'adulte, en tant que société ce que tu devrais te demander c'est comment prendre en charge cette gamine, pas simplement lui donner, je sais pas, de l'amoxicilline à cause de cette question de confidentialité des droits sexuels et reproductifs. Et qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui s'est passé, les adultes ont renoncé à éduquer et éduquer compris non pas comme endoctriner, non pas comme domestiquer, mais comme illuminer, montrer, au moins montrer qu'il y a des options. (...) le concept de mineur mature c'est le concept le plus fumeux qui existe au monde, parce que c'est contradictoire en soi, mineur mature. Comment tu vas avoir un mineur mature ! ». Ibáñez Langlois (2006, p. 60) défend une position similaire lorsqu'il dit : « Aujourd'hui certains se demandent pourquoi « obliger » les jeunes à s'abstenir durant les années qui vont de la capacité sexuelle jusqu'au mariage. Ce sont les mêmes qui lancent ou justifient des campagnes de santé dans lesquelles la maîtrise de soi est remplacée – ravagée – par toute une batterie d'appareils techniques. Ils pensent que l'âge juvénile est irrépressible dans ses compulsions sexuelles. Au nom du réalisme, leur idée de la jeunesse est assez sordide, et ils ne peuvent que gagner l'opposition des plus purs ».*

questions « inattendues » dans leurs plans d'éducation sexuelle, le coming-out d'un élève et le traitement protecteur de l'homosexualité de celui-ci ont été les éléments les plus communément mobilisés, apparaissant de plus dans la majorité des cas comme une preuve du progressisme de l'établissement concerné.

Le sujet de la diversité sexuelle à l'école a été largement abordé par de nombreux travaux de recherche, orientés pour la plupart vers la description des mécanismes de reproduction de l'homophobie, la lesbophobie et la transphobie dans l'espace scolaire et les conséquences de celles-ci sur les individus du collectif LGBT (Generelo et Pichardo, 2006 ; Ayrat, 2011 ; Chouinard, 2011). C'est pourquoi nous souhaitons nous situer ici d'une manière différente, en observant les logiques de positionnement de l'individu homosexuel, dans la mesure où, contrairement à la représentation des institutions catholiques que l'on pense hostiles à l'homosexualité¹, nous trouvons chez elles un discours d'acceptation de cette individualité. Cependant, comme nous l'avons vu dans le cas précédent, le traitement protecteur de la différence dissimule aussi une confirmation de la norme dominante. Même si l'homosexualité se trouve à l'intérieur de l'école, elle ne l'est pas jamais complètement, car elle continue à être invisibilisée par divers dispositifs du discours.

Considérant cela, il convient de signaler que les manières de démontrer cette ouverture et ce *care* sont multiples, bien qu'elles révèlent une conception commune de l'homosexualité comme un attribut des individus singulier et non pas social.

« Heureusement le harcèlement ou la sensation de victimisation, en général, sont très faible dans cette école. Toutes les enquêtes et les études que nous avons faites, certaines études faites par les élèves eux-mêmes, des enquêtes élaborées par le bureau des élèves et pour lesquelles moi ou la proviseure adjointe avons aidé, [montrent que le harcèlement] est très faible. Je crois que ça aide en plus d'être une école aussi ouverte... je sais pas si c'est seulement parce que c'est une école très ouverte [ou parce que] les parents et les familles ont un regard, une amplitude d'esprit, je sais pas si c'est seulement ça... je crois que parce que c'est une école où

¹ Même si la diversité sexuelle suppose des questions plus complexes, du fait du matériel collecté sur le terrain, nous nous concentrerons ici exclusivement sur le traitement de l'homosexualité masculine et féminine.

les enfants en général se sentent bien, alors se sentant bien peut-être que les caractéristiques que chacun peut avoir affleurent beaucoup plus naturellement. Alors dans ce sens l'anormal ça devrait être une chose très bizarre, très bizarre dans le sens d'attouchements, ou de transgressions, par transgressions je veux dire avec l'autre ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Je le dis du fait de l'expérience de ma fille aînée, qui est sortie de cette école il y a trois ans, c'est une école connue pour le fait que les gamins vivent leur homosexualité en [toute] liberté. Par exemple, aujourd'hui et avec mon expérience, aujourd'hui dans cette autre école c'est beaucoup plus normal de dire mais oui, il est homosexuel et c'est pas un problème. Mais mes enfants (ils étudient dans cette autre école) ont mis plusieurs années à ce que leurs amis leur disent, ici au contraire c'était normal que ce mec soit homosexuel et on les voyait ici et personne ne les embêtaient, c'était pas un problème. [Ma fille disait] j'ai des camarades de classe, avec qui je faisais des sorties, beaucoup qui se sont déclarés homosexuels, et ça n'a pas non plus été un problème, c'est une école dont je dirais qu'elle permet plus ça, on vit avec plus de liberté, je sais [qu'il y a] quelques filles lesbiennes, mais on le sait que pour peu [de filles] je dirais, mais c'est aussi arrivé, et ça arrive, et personne ne le remarque, mais je sais pas comment l'école l'a géré au niveau de la direction, j'en ai aucune idée ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« La question de la sexualité a changé ces dernières années, je me souviens qu'il y a huit ou neuf ans si tu disais ouvertement [des choses] contre l'homosexualité dans un cours tu recevais une approbation totale, disons, aujourd'hui [c'est] "ok... et pourquoi », « je suis pas tellement d'accord". C'est très bien, parce que c'est logique, ça me semble bien qu'aujourd'hui [les élèves] posent des questions, avant [ils étaient] là comme des idiots, j'aime qu'ils aient ce questionnement. Maintenant moi je crois que cette approbation envers l'homosexualité ou le rejet de quelqu'un qui pense le contraire c'est l'influence de l'environnement... qui fait que tu ne peux pas, tu ne peux pas répéter le même message que tu transmets depuis dix ans. La réaction que tu trouves face à ce message... [c'est] comme si tu restais dans la forme et tu restes dans ce rejet quasi viscéral que produit maintenant l'homophobie et tu ne vas pas à la vision de fond qui est ce qui est important : ce qu'est le sexe, ce qu'est sa finalité, ce qu'est le mariage et ce que sont ses fins. Je crois que c'est ça la discussion

importante ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

*« Les filles évoluent beaucoup plus vite que nous tous sur tous ces sujets, pour elles l'homosexualité c'est quasiment pas un problème, et elles comprennent pas que l'Église n'accepte pas que les gays se marient, enfin pour ça les nouvelles générations sont évidemment beaucoup plus ouvertes. **Et pourquoi crois-tu qu'elles sont plus réceptives ?** Parce que je crois que ça s'est naturalisé, naturalisé c'est pas le terme, mais c'est plutôt devenu beaucoup plus commun, plus courant, cette situation s'est beaucoup plus normalisée, ça semble une chose plus normale, je crois que les médias sont très importants, je crois qu'il y a une conscience de plus en plus claire de la dignité des personnes et des droits. Ça s'est vu très fortement depuis les mouvements citoyens de 2011, je crois que ça c'est puissant. Il y a eu une ouverture aussi des médias depuis plusieurs années déjà, une ouverture pour parler et débattre de ces questions, on voit que c'est un peu plus présent [qu'avant], disons. En plus, elles voient des choses dans leurs familles, des fois un cousin qui est gay, enfin moi je leur demande et oui, « moi j'en ai un »... elles connaissent toutes quelqu'un [de gay] qu'elles situent et il se passe aussi que les gens ont perdu la peur de parler aussi et bon ces sujets sont abordés et... c'est pas une maladie. Je crois que c'est beaucoup mieux qu'à d'autres époques où être pédé c'était les châtiments de l'enfer, personne n'osait ouvrir la bouche parce qu'on te crucifiait ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)*

« De fait hier on nous disait que la diversité sexuelle est une question urgente. Regarde ce qui se passe c'est qu'on a un ancien élève qui ouvertement, sur les réseaux sociaux, c'est évident qu'il a déclaré son homosexualité et c'est un garçon dont tu dis que tu l'as connu toute sa vie ! Les meilleures notes, un élève remarquable, délégué de classe ! (...) Et [il fait] ce truc de s'exposer, de rendre publique sa condition qui en plus était évidente pour beaucoup. Moi je n'en avais jamais parlé ouvertement avec lui jusqu'à il y a peu mais pour moi c'était super clair, c'était évident, et aussi pour beaucoup d'autres qui étaient fermés. Tout ça a entraîné une préoccupation pour le sujet. Les élèves, moi j'ai senti qu'ils le prenaient avec beaucoup de générosité mais, pourtant moi je reste inquiète, j'y ai pensé et je me suis dit : c'est dommage que ça arrive parce que c'est lui, parce que derrière nous n'avons pas beaucoup [de cas] et nous les avons pris en charge [seulement] parce qu'ils sont sortis du placard et ça a pas eu autant d'écho dans la communauté,

mais lui il sort [du placard] et [ça fait] beaucoup de bruit. Il y a aussi des gamines qui sont lesbiennes, tu vois ? Alors je me retrouve avec le défi de, mince, pourquoi ? Une fois il y a une élève à nous qui est apparue dans un magazine et dans l'interview elle dit qu'elle est lesbienne, et ça a entraîné plein de choses, et on se disait : pourquoi ? Si c'était évident, pourquoi elle le raconte ? Pourquoi elle nomme notre école ? Ça donne une mauvaise image de nous, des choses comme ça. Bon c'est son expérience ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Dans les cinq citations ci-dessus, on remarque plusieurs phénomènes. En premier lieu, on constate un changement d'attitude par rapport à l'homosexualité, en effet on ne peut plus la traiter comme on avait l'habitude de le faire. Les raisons invoqués sont les changements de l'environnement et des prédispositions des nouvelles générations en termes de valeurs (*les parents et les familles ont un regard, une amplitude d'esprit ; les filles évoluent beaucoup plus vite que nous tous sur tous ces sujets ; tu restes dans ce rejet quasi viscéral que produit maintenant l'homophobie*). En second lieu, l'homosexualité apparaît dans l'espace scolaire à propos d'une contingence qui expose l'identité « différente » d'un individu face auquel on doit réagir naturellement (*les caractéristiques que chacun peut avoir affleurent beaucoup plus naturellement ; elles voient des choses dans leurs familles, des fois un cousin qui est gay ; dans l'interview elle dit qu'elle est lesbienne*). Dans ce sens, l'homosexualité n'est pas une question qui traverse transversalement la réflexion en matière de sexualité mais qui tend à se limiter à des « évènements », ce qui produit nécessairement un effet sur le positionnement des individus homosexuels dans l'espace scolaire¹.

Cependant, ceci se traduit de la manière suivante dans les programmes d'éducation sexuelle : lorsque l'homosexualité est présentée comme faisant partie du programme – donc en dehors de la contingence d'un « cas » –, nous pouvons affirmer qu'elle tend à être abordée comme une « question », une « distinction » sur laquelle on peut débattre sans nécessairement la médiation d'un témoignage dans la discussion. On trouve deux postures avec lesquelles le sujet peut être traité : la première, qui identifie plutôt les

¹ Ce dernier point en particulier confirme la tendance décrite par Cáceres et Salazar (2013, p. 18) concernant l'homosexualité dans les écoles chiliennes : d'après les auteurs, on parle toujours d'elle comme d'une « question d'individus » – autrement dit, d'une manière bornée ou renvoyée à des cas qui surviennent – à propos desquels il existe en outre un discours ambigu de tolérance qui se traduit par l'acceptation de l'homosexualité tant qu'elle n'est pas trop évidente.

institutions conservatrices, décrit l'homosexualité comme une catégorie essentiellement distincte de l'hétérosexualité qui, bien qu'elle revendique une certaine possibilité d'inclusion, l'autorise seulement dans la mesure où il est absolument clair que le comportement homosexuel ne correspond pas à ce que l'on attend de la sexualité humaine¹.

« C'est ultra démontré que si tu as un rat de laboratoire mâle et tu le castrés avant la puberté, avant qu'il commence à produire de la testostérone, il va avoir un comportement reproductif de femelle. Si ce même rat je ne le castré pas durant la puberté, mais je le castré après et je lui injecte de la testostérone en une seule fois, son comportement reproductif est celui d'un mâle, pourquoi, parce que durant la puberté certains circuits se modèlent avec ces hormones qui apportent certaines réponses, maintenant et nous le disons toujours, ça ne veut pas dire qu'un homme ne peut pas avoir un excellent lexique. Nous avons là l'exemple de Pablo Neruda. Nous, comme je te le dis, nous sommes dans différentes réalités et très souvent nous nous trouvons avec des opinions à l'encontre [des nôtres] qui disent que non, que nous sommes tous égaux, et nous ne partageons pas [cette idée], nous nous croyons que nous sommes différents, et que nous sommes complémentaires, maintenant, ça ne veut pas dire que nous allons discriminer quelqu'un pour son orientation sexuelle, en aucune manière et non seulement nous n'avons aucun problème avec une personne qui dit qu'elle a une orientation homosexuelle, mais nous n'avons pas non plus de problème avec une personne qui dit que son orientation sexuelle est hétérosexuelle, enfin, pour nous ils sont tous des personnes, et ils sont tous égaux en dignité, qu'ils soient homme ou femme et quelle que soit leur orientation sexuelle ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

¹ Cette distinction évite la définition pathologique de l'homosexualité, mais elle établit néanmoins des paramètres qui ont généré plus d'une polémique dans le système d'éducation sexuelle national. Durant le gouvernement Piñera, on a constaté, grâce à la dénonciation du Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH, Mouvement d'intégration et libération homosexuelle), que l'un des « sept programmes » validés en 2012 – le Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad de l'Université San Sebastián – comprenait des contenus homophobes et enfreignant la loi anti-discrimination approuvée cette même année : l'homosexualité et le lesbianisme sont un trouble de l'identité ». Bien que cette affirmation ait été rectifiée, nous devons consigner le fait que d'autres programmes d'éducation sexuelle utilisés dans notre terrain d'étude continuent à diffuser des contenus qui pourraient être considérés comme discriminants mais de manière plus silencieuse. Ainsi, le programme CESI de Ricardo Capponi, dans sa section sur l'homosexualité, établit que « ce n'est pas une perversion mais c'est une perturbation du développement correct ».

« Ici il y a une posture concernant les actes, la moralité de ces actes, mais face à la personne qui commet ou ne commet pas ces actes, notre attitude, ou l'attitude que nous demandons d'avoir, [même si] c'est pas toujours facile que tous aient cette attitude, mais au moins c'est celle que nous recommandons, c'est [une attitude] d'accueil. Nous n'avons pas eu de cas d'élève s'étant déclaré ouvertement homosexuel alors qu'il fréquentait l'école, mais nous avons des anciens élèves qui, plus ou moins trois ans après [être sortis de cette école], ont déclaré leur homosexualité. Ça me donne l'impression que statistiquement c'est moins que dans [le reste de] la population, je crois que l'homosexualité doit être plus ou moins à 1,0%, 1,5% de la population, et nous devons avoir 0,5%, plus ou moins un [cas] toutes les deux générations ces dix dernières années. L'attitude face à ces élèves aussi... voyons, ils ne sont pas non plus venus [le] dire, on ne va pas non plus aller les chercher, non, c'est des élèves qui ont toujours eu une posture plus éloignée de l'école, peut-être plus en rupture avec les valeurs que propose l'école, alors c'est des élèves qui d'eux-mêmes ont toujours été éloignés ou qui une fois sortis de l'école ont coupé les ponts. Mais l'attitude que nous essayons d'avoir au moins pour ce qui est des professeurs et depuis la vision de l'école, envers eux, [c'est] qu'il n'y ait jamais de critique ni de reproche ; [il faut être] très prudents, il y a des familles impliquées, il y a des parents impliqués. Par exemple, dans le cas d'un des derniers anciens élèves qui se sont déclarés homosexuels, un de ses frères était encore élève de l'école et aucun problème... **Cet élève n'a pas été harcelé ?** Non, pas que je sache, il est bien traité, avec la plus grande délicatesse dans les jugements qu'on va émettre, même si on ne parle de personne en particulier mais simplement en parlant de l'homosexualité en général ». (Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Ces extraits n'abandonnent pas le discours protecteur, bien qu'ils établissent clairement pourquoi la singularité homosexuelle ne peut être positionnée à égalité avec l'hétérosexualité : elle serait le résultat de perturbations chimiques ou de problèmes de valeurs qui peuvent aller à l'encontre de la normalité. Cette position diffère de la seconde forme d'approche de l'homosexualité dans les programmes, qui correspond à la position adoptée par les établissements plus « progressistes ». Là, l'important serait de se concentrer plutôt sur les conséquences qu'impose l'homosexualité à l'éthique personnelle et également au discours du magistère. Comparativement, on pourrait

penser que cette approche est plus génératrice d'intégration que la première alternative (car elle abandonne la préoccupation purement explicative), mais elle continue cependant à nier l'incorporation de l'expérience de l'individu homosexuel en tant qu'agent de sa propre sexualité.

« Par exemple un élève de première s'est déclaré gay et ça a généré chez les jeunes deux groupes de réponse. Ceux qui ont été gênés par la déclaration publique de ce garçon et ceux qui sont immédiatement entrés dans la validation de son acte. Parce qu'aujourd'hui les jeunes sont bien plus avancés que les adultes en termes de valorisation de la diversité, avec deux sous-groupes, celui qui valorise la diversité depuis l'indifférence, "tu sais que je m'en fous de ce que fait untel, je m'en fous de ce que fait n'importe qui, que chacun fasse ce qu'il veut", [ce] qui pour moi plus qu'un valeur, c'est une position super commode, très light, très postmoderne, jusqu'à celle qui est réellement tolérante, qui reconnaît même ses propres interrogations comme "merde, je vais me changer en éducation physique à côté de lui !, je vais aller en voyage de classe avec lui, il va dormir dans ma chambre !". (...) [Il y a] aussi évidemment un groupe qui indépendamment de la vision de l'école va répondre plus dans les stéréotypes sociaux, du type "ah, le pédé", et ils vont se moquer et je ne sais quoi. Mais même si ce groupe existe y compris parmi leurs propres camarades, ça va pas être la position officielle dominante ». (Psychologue, homme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Tu sais quoi ? Il y a des millions de théories [pour savoir] si on naît [homosexuel], si c'est une maladie, si ça peut se changer... regarde, en réalité on en est là. Moi je leur disais, ça vous allez le voir en psychologie, en biologie ils vont vous l'expliquer plus, mais en tant que chrétiens nous dans la vie pratique nous sommes en relation avec des homosexuels. Je crois que t'ai raconté dans l'entretien précédent mon expérience avec des homosexuels, alors je leur disais [à mes élèves] si ça arrive à un oncle, si ça arrive à un frère, si ça arrive à une amie, qu'est-ce que nous allons faire ? Je leur racontais que pour moi c'est arrivé à la fille d'une amie de ma mère, c'est arrivé à un ami intime d'enfance de mon père, qu'est-ce qu'il faut faire là ? Alors on regardait aussi une vidéo, la question des gays à San Francisco et moi je leur disais, ces gens sont tellement mal accueillis qu'ils doivent faire ça. [L'homosexualité] c'est une chose naturelle, ils ne doivent faire des manifestations si grandes ni rien, nous devons les accueillir avec douceur, enfin, c'était ça ma posture

et la vérité c'est que on peut être confronté à une personne homosexuelle demain, et dans le fond la question [c'est] que c'est des personnes pareilles et elles doivent être heureuses... Bon, on montrait aussi la posture de l'Église, la posture de l'Église qui à cette époque était super claire, rester célibataires, qu'ils vivent leur sexualité ordonnée, qu'ils ne la vivent pas, parce que c'était péché (...). Personnellement, [pour moi] l'important c'est la question de l'évangile, enfin, la question de reconnaître, d'accueillir, d'aimer. Enfin moi je crois qu'il y a une question d'expérience de vie pour moi, parce que je l'ai vécu comme ça, c'était une autre manière de la vivre, et zut, reconnaître la difficulté de la vie des homosexuels, les garçons doivent être super courageux, les gamines aussi ». (Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

Ce dernier extrait en particulier nous confronte à une question incontournable dans notre analyse : ce discours d'« acceptation » des établissements progressistes cohabite nécessairement avec le « rejet » de l'Église envers l'homosexualité¹. Nous utilisons néanmoins ces deux mots entre guillemets parce que cette tension ne peut pas être analysée en situant le magistère et l'école, le rejet et l'acceptation comme des termes opposés et absolus². Si nous nous penchons sur ce qui se passe dans les établissements,

¹ Concernant l'homosexualité, le catéchisme de l'Église catholique, dans ses paragraphes 2357 et 2358, établit les choses suivantes : L'homosexualité désigne les relations entre des hommes ou des femmes qui éprouvent une attirance sexuelle, exclusive ou prédominante, envers des personnes du même sexe. Elle revêt des formes très variables à travers les siècles et les cultures. Sa genèse psychique reste largement inexplicite. S'appuyant sur la Sainte Écriture, qui les présente comme des dépravations graves (cf. *Gn* 19, 1-29 ; *Rm* 1, 24-27 ; *I Co* 6, 10 ; 1, 10), la Tradition a toujours déclaré que « les actes d'homosexualité sont intrinsèquement désordonnés » (CDF, décl. *Persona humana* 8). Ils sont contraires à la loi naturelle. Ils ferment l'acte sexuel au don de la vie. Ils ne procèdent pas d'une complémentarité affective et sexuelle véritable. Ils ne sauraient recevoir d'approbation en aucun cas. Un nombre non négligeable d'hommes et de femmes présente des tendances homosexuelles foncières. Cette propension, objectivement désordonnée, constitue pour la plupart d'entre eux une épreuve. Ils doivent être accueillis avec respect, compassion et délicatesse. On évitera à leur égard toute marque de discrimination injuste. Ces personnes sont appelées à réaliser la volonté de Dieu dans leur vie, et si elles sont chrétiennes, à unir au sacrifice de la croix du Seigneur les difficultés qu'elles peuvent rencontrer du fait de leur condition. La notion de désordre et l'appel à éviter toute approbation constituent des expressions univoques de ce rejet, même si celles-ci ont été constamment réinterprétées pour offrir un cadre plus large à la compréhension de l'expérience des individus homosexuels (Coulmont, 2003 ; Locke, 2005).

² Arrêtons-nous par exemple sur les postures du moraliste Marciano Vidal (2010) qui signale que tant la théologie catholique que celle d'autres confessions chrétiennes ont réfléchi à la relation entre christianisme et homosexualité à partir des bases bibliques et des traditions qu'impose chaque magistère en question. Spécifiquement, on a voulu aborder ce que l'on pourrait appeler les problèmes concrets que pose l'homosexualité dans le monde contemporain, comme par exemple : « la moralité des causes de réalisation personnelle des personnes homosexuelles, concrètement la moralité des relations homogénéales ; les « droits » dus aux personnes homosexuelles ; la reconnaissance juridico-sociale des unions homosexuelles ; la possibilité de devenir une famille à travers l'adoption (...) ; la cohérence de la condition homosexuelle avec le sacerdoce et la vie religieuse » (*Op. cit.* p. 143). Considérant ce qui a été établi postérieurement lors du Concile Vatican II, Vidal reconnaît que la grande majorité des manuels de

nous voyons que l'inclusion de l'homosexualité en tant que « sujet pour entraîner un débat » se développe sans que ne soit adoptée une position réflexive que ce que cette tension provoque chez les individus homosexuels, car fondamentalement leur point de vue n'est pas présent dans cette discussion. Nous disons cela parce que le débat sur l'homosexualité n'est pas nécessairement en lien avec une réflexion sur les conditions qui – au-delà de cette ouverture contemporaine – permettent ou empêchent le *coming-out* d'un élève au sein de l'école, et parce que l'homosexualité est présentée de manière totalement détachée de l'hétérosexualité, ce qui fait que les deux identités ne peuvent pas affronter cette discussion dans des conditions égales¹.

Aurélié Le Mat (2014) met en garde contre le privilège acquis par l'hétérosexualité dans l'ensemble des programmes scolaires : celle-ci occupe non seulement plus de temps dans les cours explicitement consacrés à l'éducation sexuelle, mais son caractère naturel est aussi normalisé lorsque les programmes de biologie abordent la reproduction en présentant le coït hétérosexuel comme l'alternative unique de fécondation et de procréation. De notre point de vue, ceci produirait une distinction quand l'expérience homosexuelle est confrontée au discours du magistère qui lie le sexe et les affects à la procréation. Parallèlement, Le Mat soutient que l'expérience homosexuelle est aussi réduite au silence lorsque l'école affirme qu'elle constitue une affaire privée, qu'elle est une question de pratiques spécifiques qui nécessitent d'être traitées de manière délicate et protectrice, séparant au passage orientation sexuelle (intime) et identité sexuelle (socialement reconnue). Cette affirmation de l'auteure nous amène à nous interroger sur

morale catholique conserve et reproduit la posture officielle, mais celle-ci coexiste cependant avec des voix discordantes qui appellent à une révision radicale de la posture officielle catholique (*Op. cit.* p. 145). Dans ce cas, les théologiens demandent la reconnaissance morale de la bonté des relations homogénétales ou la réinterprétation de la loi naturelle à partir d'une conception holistique – et non pas limitée à la biologie – de la complémentarité humaine. De ce point de vue, il ne serait pas possible d'affirmer que la posture du magistère constitue un rejet total de l'homosexualité dans la mesure où il n'existe pas de consensus au sein de celui-ci, même si la voix prédominante semble désapprouver dans sa totalité l'homosexualité.

¹ Il suffit de considérer pour cet effet ce que propose Jonathan Ned Katz dans son essai *The Invention of Heterosexuality* (2007), où il démontre que les deux catégories n'ont jamais été indépendantes : l'hétérosexualité apparaît en tant que terme suite à la massification du vocable « homosexuel » vers la fin du XIX^{ème} siècle. La pensée binaire sépare les deux catégories comme si elles étaient essentiellement distinctes alors que – comme le présente l'auteur, adoptant une perspective foucauldienne – c'est la « perturbation » qui a fini par définir la santé. La nécessité de vaincre cette distinction analytique est aussi reprise par Bozon (2008) lorsqu'il signale que l'important est la manière dont l'étiquette de « minorité » ou « majorité » permet de comprendre ce qu'il appelle des « évolutions parallèles » (*Op. cit.* p. 199) dans la mesure où tous les groupes s'influencent entre eux à un certain niveau. De ce point de vue, la minorité représente plutôt les mouvements vers la frontière des normes, alors que la majorité est la groupe qui finit ensuite par normaliser un comportement auparavant transgresseur.

la manière d'affronter avec une égalité de conditions le débat politique autour du rejet du magistère, si l'expérience homosexuelle est mobilisée de manière complètement différente à l'expérience hétérosexuelle, comparativement beaucoup plus publique et souveraine. D'une certaine manière, ne pas répondre à ces questions donne très souvent lieu à l'appréhension de la thématique homosexuelle à partir d'une contingence limitée par le scandale :

« Nous avons vu dans un atelier la question du père Karadima tu vois ou un autre des curés pédophiles... bien sûr elles étaient toutes horrifiées... et moi je leur ai dit, ça arrive chez les hétérosexuels et chez les homosexuels, ce n'est pas un problème des homosexuels. Enfin, ces mythes de la perversion des homosexuels, c'était un problème. Enfin, c'est possible qu'un homosexuel soit mauvais, qu'il ait des problèmes psychiatriques, qu'il finisse par faire du mal aux autres et qu'il commette des abus... ou qu'un hétérosexuel commette des abus... c'est un supplément à part ».
(Enseignante, établissement scolaire catholique traditionnel)

« Quelqu'un de la classe a appris cette situation et le garçon s'est retrouvé hyper exposé et ça a commencé avec tout un truc à l'encontre de [cet] ancien élève homosexuel, ça a mis un vrai foutoir, [comme quoi] ce type était un pédophile et ça a été le bazar. Mais les deux étaient majeurs. Le problème c'est que l'école s'est impliquée parce qu'elle a considéré que c'était pas une question d'âge chronologique, mais d'être ou de ne pas être dans l'école. En termes légaux il n'y avait pas de différence d'âge, mais comme ils continuaient à faire partir de l'école ils ont pensé qu'il y avait une responsabilité en termes d'autorité ». (Intervenant, programme d'éducation sexuelle)

En synthèse, la logique de *care* et d'acceptation de l'homosexualité des écoles progressistes ne s'interroge pas sur la capacité d'agence des individus concernés ni sur les conditions qui leur permettraient d'exercer leur homosexualité publiquement. En d'autres termes, le débat sur le rejet scolaire et ecclésial n'intègre pas la question de la façon dont un individu homosexuel a abordé sa sexualité personnelle en assurant sa cohérence et en incorporant de manière positive ou négative les expériences comme les

regards des individus hétérosexuels (prédominants dans l'espace que nous examinons)¹. Nous nous risquons à penser que l'obstacle à l'incorporation de ce point de vue serait le fait de ne pas enfreindre publiquement la norme ecclésiastique en la matière, car cela entraînerait des complications réelles ou supposées. Nous affirmons cela non seulement d'après ce que dit le catéchisme, mais aussi du fait de l'exemple qu'offre une autre forme d'organisation de la sexualité dans des contextes religieux : le célibat. Si l'expérience de l'individu célibataire n'est pas non plus examinée par les programmes d'éducation sexuelle, le célibat est constamment valorisé dans le discours du magistère, se présentant comme une forme *valide* d'organisation de la sexualité dans la mesure où le désir a été canalisé à des fins supérieures. Néanmoins, comme nous l'avons signalé dans les pages précédentes, même les individus célibataires doivent rendre compte de leur cohérence sexuelle car autrement le soupçon pourrait aussi peser sur eux². La différence est que cette reddition de comptes est réalisée dans un cadre normatif qui – au contraire de ce qui s'applique à l'homosexualité – revendique les options des individus.

Ce dernier point nous amène de nouveau à ouvrir notre réflexion aux autres formes d'organisation de la sexualité qui seraient positionnées dans un lieu d'altérité sans que l'on ne s'attache à leur capacité d'agence ou aux options qu'ont les individus pour revendiquer leur expérience dans l'espace scolaire. Nous nous pencherons maintenant sur une autre caractéristique de notre problème de recherche, qui rend compte d'une autre conséquence du paternalisme dans l'appréhension de la différence : la relation avec les sujets qui se trouvent en dehors de la communauté en termes socioéconomiques, des sujets dont la différence sociale, mais pas l'expérience sexuelle, est incorporée dans le projet formatif scolaire.

¹ Il est intéressant d'incorporer ici le travail réalisé par Barrientos (2015) concernant le repli de l'homophobie dans le discours public chilien, tendance qui cohabite avec la subsistance de valeurs et jugements qui rejettent l'homosexualité sur le plan des interactions les plus quotidiennes.

² Schlegel (2010, p. 42) souligne les conséquences des scandales de pédérastie sur les paroissiens catholiques et l'opinion publique en général. Au-delà du malheureux protocole de suivi et réparation des victimes, Schlegel remarque le débat à l'intérieur de la communauté qu'impose la révélation non seulement de l'abus, mais de l'activité sexuelle de ceux supposés respecter le célibat : doit-on les traiter comme des malades, des pervers, des irresponsables ou des coupables, doit-on les condamner et les enfermer pour toujours ou au contraire les soumettre à une surveillance psychiatrique constante ? Pour sa part, Clark (2006) soutient que la révélation en soi, associée à l'opacité avec laquelle l'Église a affronté la question, a facilité l'association par l'opinion publique de la pédérastie à l'homosexualité : il y a certainement des prêtres homosexuels (relativement cachés) tout comme il y a des prêtres commettant des abus, mais l'abus d'un mineur de même sexe n'implique pas *per se* que le religieux en question soit homosexuel. La mesure ecclésiale interdisant l'accès au sacerdoce aux homosexuels ne fait qu'aggraver ce malentendu et ce soupçon constant.

5.1.3. Le paternalisme en dehors de l'espace social propre

Nous avons déjà mentionné que l'une des caractéristiques les plus distinctives des établissements catholiques que nous étudions est le fait que leurs plans de formation insistent sur une connaissance de la vérité allant au-delà de l'espace scolaire immédiat. Ils considèrent pour cela différentes actions qui impliquent nécessairement un contact avec d'autres groupes socioéconomiques que le leur. Nous reviendrons ici sur ce thème pour analyser la manière dont le paternalisme qui nous avons examiné s'étend aussi en-dehors de l'espace scolaire à travers ces activités. Celles-ci sont intéressantes car elles représentent une forme institutionnelle de dépassement de ce que nous pourrions appeler la « frontière » de la communauté des établissements, ce qui rend nécessairement visible la rencontre entre le « nous » et « eux » avec laquelle s'organisent l'altérité et ses représentations.

« ... Enfin, [il y a toute] une coordination pour ne pas croiser l'école filles, tout est planifié comme ça, mais au final nous nous croisons toujours dans les voyages d'étude (...). Quand nous nous croisons, c'est arrivé une fois qu'on se retrouve logés dans le même hôtel et il m'a semblé que la réaction [des garçons] a été absolument normale, ils se connaissaient en plus, j'en avais un qui avait une cousine dans l'autre classe, c'est pas une vision bizarre ou excessive pour se faire mousser, j'ai trouvé leur vision à elles plus hors de contrôle par exemple. (...) Nous avons partagé l'hôtel avec l'autre école et ils ont fait la fête toute la soirée, rien de mal... bon, la moitié de la classe a préféré joué au foot, ce qui me fait comprendre que c'est une relation super normale avec les filles, que pour eux c'est pas un problème. [Mais] si avec les locaux (...). Nous sommes très prudents et nous parlons beaucoup avec [les élèves], quand nous affrontons cette situation où il y a des adolescents du coin qui viennent [voir] ceux de l'école, que des gamins blonds comme les blés qui vont être là cinq jours et alors ils commencent à rôder autour, disons. Nous parlons [avec nos élèves pour] que le contact soit minimum et toujours avec respect et très polis, que personne ne dise rien, que personne n'ait l'idée de faire une blague ni de leur donner du grain à moudre ou de leur faire la conversation parce que pour quoi faire, disons. Mais ça m'est arrivé dans un voyage d'étude que les filles du lieu les harcèlent beaucoup, elles commencent à leur demander leurs téléphones et leurs Facebook, je sais pas, ça nous est arrivé en jouant au foot sur le terrain municipal du village...

alors elles commencent à arriver. Nous y allons classe par classe, alors elles savent déjà que la semaine suivante une classe viendra. De ce que je sais il ne s'est jamais rien passé mais je vois plus du côté de ces filles comment elles essaient d'établir une relation, non ?... et je suis relativement surpris comme [nos élèves] ont été gentlemen, parce qu'ils ne sont pas si gentlemen dans la vie quotidienne. **Tu te réfères au fait qu'ils ne sont pas gentlemen dans quel sens ?** Dans une fête ils se bagarrent, mais pas pendant les voyages au moins. Nous les conseillons pas mal aussi, arrête-toi là, pas plus, ou le village entier va venir te taper dessus... ».

(Enseignant, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« Moi je crois que c'est pas un problème non pas parce que [nos élèves] ne sont pas sexualisés, mais du fait de cette sensation que nous sommes un, et si nous allons aider, nous allons aider en termes d'assistance et nous sommes très différents, enfin, ensemble mais pas mélangés. Dans le dialogue avec l'[autre] école de la congrégation, il n'y a pas de traitement horizontal au niveau des élèves, je crois que non ; [l'autre établissement] est vu comme une école à risque social, alors qu'en réalité c'est une école de classe moyenne, privée subventionnée (cofinancée par les familles et l'État), de filières générales, effectivement il y a des enfants d'ouvriers, mais la majeure partie sont des enfants de cadres, de techniciens qualifiés, nous ne parlons pas d'une école à risque social, mais dans l'inconscient des professeurs et des élèves il y a un truc comme quoi c'est une école des faubourgs, qui est à un autre niveau, très loin socioéconomiquement. (...) Moi je crois que c'est très difficile, moi j'ai essayé, et certains [d'entre nous] avons essayé de créer plus de liens, mais je crois qu'il y a des questions d'attentes et de préjugés des deux côtés. Avec cette école de classe moyenne, je crois qu'on ressent cette situation comme quoi ils nous font une faveur en étant ici, ou ils sentent que nous sommes très inférieurs en termes socioculturels qu'eux, je crois que ça se sent, et le contact n'a jamais beaucoup fonctionné. **Dans le fond je me demandais s'il pouvait y avoir des flirts...** Moi j'ai beaucoup participé, et en général, je te dirais que non. Il peut y avoir un ton cordial, pas non plus du genre "salut mon frère, comment ça va, moi il m'arrive tel truc, qu'est-ce qui t'arrive" ; c'est un ton cordialement distant, nous avons eu l'expérience dans certaines classes que nous avons invitées, nous faisons, dans un séminaire, nous avons invité des élèves de l'autre école, et en général ils sont super polis les élèves, mais je sais pas s'ils s'intègrent... ils parlent depuis la porte de la maison, on ne les laisse pas rentrer et on ne rentre pas non plus chez eux. Mais tu vas entendre

qu'ils ont un discours super égalitaire, qui annule des différences des classes sociales, que nous sommes une école bourgeoise, le pire que tu peux dire aux élèves de [cette] école c'est qu'ils sont bourgeois, qu'ils sont classistes, tu peux leur dire qu'ils sont des racailles... je sais pas, n'importe quoi, mais pas qu'ils sont bourgeois ou classistes. Non, si ceux de (il nomme l'autre école) sont les bourgeois, nous sommes une école diverse... je sais pas à quel point ils sont divers, en termes socioculturels ou sociaux, je sais pas à quel point ils sont divers ». (Psychologue, homme, établissement scolaire catholique traditionnel)

Considérons ce que disent les textes ci-dessus : des notions comme « ceux du village qui peuvent venir te taper », des étiquettes comme « blond comme les blés », « ouvrier » ou « à risque social » fonctionnent comme des formes de dénomination permettant de positionner l'individu qui observe et celui qui est observé. Parallèlement, des expressions comme « l'école semblable avec laquelle nous nous retrouvons en voyage » ou la description du contexte où utiliser ou pas le mot « frère » (entendu dans le vocabulaire des jeunes) constituent des moyens de délimitation du sens de l'identité et de l'appartenance à un groupe social. Rapportée au plan de l'éducation affective et sexuelle, cette constatation problématise nécessairement la manière dont l'on peut comprendre les relations entre individus. Nous pensons, indépendamment de la connexion que nous avons vue jusqu'ici entre sexualité et affectivité, qu'il n'existe pas d'institution qui se soit prononcée concernant quels célibataires pourraient ou ne pourraient pas entamer une relation amoureuse, au moins hétérosexuelle. D'une certaine manière, ce silence nous laisse supposer que, sur ce point, les écoles adhèrent au principe de « choix affectif » décrit par Bozon (2009), Singly (2000, 2010) et Kaufmann (2011b) pour caractériser la liberté apparente avec laquelle les couples se constituent dans les sociétés occidentales¹.

¹ Bozon (2009, pp. 20-21) indique que l'identification de l'amour comme un sentiment qui implique un choix de partenaire est plutôt une question historique : « C'est au XVIII^{ème} siècle que s'amorce un processus à l'issue duquel l'amour deviendra non seulement un sentiment attendu entre conjoints, mais la raison même d'un choix, effectué par les intéressés eux-mêmes. L'amour n'est plus l'apanage des relations extraconjugales. Au XX^{ème} siècle, l'Église en vient même à proclamer que la relation sexuelle est une expression de l'amour conjugal. Le modèle du mariage d'amour, jugé absurde quelques siècles plus tôt, est devenu la norme ». Du point de vue de l'expérience contemporaine, Singly (2010) caractérise le « choix affectif » à partir de l'idée que l'établissement d'une relation amoureuse est le symbole d'une désaffiliation positive ou, ce qui revient au même, de la production d'une individualité qui se construit en affirmant la rupture avec des structures qu'elle considère héritées ou non-propres à elle-même : « La personne exige donc une forme d'attention à soi dont la forme, idéale, est nommée l'amour. Ce lien relève de la modernité en ce qu'il peut reposer sur un contrat et sur une élection. Il ne suit pas les principes de la « société » en ce

C'est ce même principe qui permet à Giddens (2004) d'élaborer sa proposition de « relation pure » où les individus s'engagent dans l'articulation de leurs projets de vie dans une égalité de conditions. Cependant, aussi bien la manière dont sont élaborés ces projets de vie que la façon dont l'on pense les concrétiser peuvent varier considérablement lorsque l'on incorpore la variable de classe sociale¹ et les différences qu'elle génère entre les sujets. Les distinctions que mettent en lumière les citations avec lesquelles nous avons ouvert cette analyse montrent relativement clairement que les possibilités de choisir un autre qui incarne un projet de vie dans une égalité de conditions avec l'un ne sont pas infinies comme on pourrait le supposer dans un premier temps. Nous n'affirmons certainement pas par là que cette différence soit un problème insoluble, mais qu'elle sera difficilement dépassée si elle ne se réduit pas à ce qui peut être annulé uniquement à travers l'amour romantique.

Sans vouloir établir un jugement péjoratif, nous pouvons affirmer à propos de ce point que les établissements étudiés agissent avec une relative ingénuité : le paternalisme s'exprime ici dans la manière dont la différence socioéconomique s'annule lorsque l'on parle de sexualité. Dans ce sens, les autres tendent à être représentés comme une forme d'expression de la sexualité qui ne perturbe jamais leur propre conception de ce qui est sexuel et ce qui ne l'est pas. Examinons d'autres extraits d'entretiens qui peuvent nous offrir des pistes à ce sujet :

« ... Dans l'expérience des missions ou des travaux oui, ils entrent en contact direct avec d'autres réalités sociales, culturelles, des manières de comprendre et de vivre la vie ; les gamins, crois-moi qu'ils le savent déjà avant, parce qu'aujourd'hui les jeunes appartiennent à un monde beaucoup plus globalisé, l'accès aux réseaux sociaux, grâce à Dieu, c'est une chose qui est beaucoup plus démocratisée que d'autres aspects, comme l'éducation. Enfin, la technologie à mon sens, et l'accès aux

qu'il n'est guidé ni par la raison ni par l'intérêt. Contrairement au lien sociétaire, il est attractif car il sait marier le feu et la liberté (...). Les appartenances reçues et obligées ne sont, on l'a vu, pas de même nature que les appartenances revendiquées librement » (*Op. cit.* p. 191). Dans ce sens, il correspond à une conception plutôt émancipatoire du sujet.

¹ Nous reprenons ici le sens proposé par Aguilar (2011) lorsqu'il définit les limites de l'élite comme celles d'un groupe qui concentre des privilèges dans une organisation sociale déterminée. S'éloignant d'une posture marxiste, l'auteur signale que plus qu'un élément structurel, la classe sociale est surtout une question d'expérience (d'ouverture ou de fermeture à la différence), ce qui rend difficile sa délimitation exacte, spécialement lorsque le discours méritocratique qui prédomine dans la société chilienne tend à effacer – en apparence – les structures de fermeture sociale qui séparent l'élite du reste de la société.

technologies, ou aux réseaux et aux moyens plus actuels de communication, depuis les gamins d'une cité jusqu'aux gamins d'ici des quartiers hauts y ont accès, comment ils l'ont ? Je sais pas, mais ils ont accès, alors ils publient des vidéos sur YouTube, leur musique. [Tous] les gamins ont ça, donc c'est pas une réalité inconnue, le point c'est que, oui, eux ils peuvent des fois générer des visions ou des critiques, ou aussi se sentir très attirés vers ces formes. **Quelles seraient ces formes ?** Par exemple, nous avons vécu la logique du butinement, quand c'est devenu à la mode, quand on parlait des tribus urbaines, et les tribus urbaines aussi étaient accompagnées de certains modèles de comportement dans le domaine de la sexualité. Alors les "pelolais" avaient certaines manières de vivre et d'exprimer leur sexualité, qui avaient complètement un double sens, parce que c'était très formel vue de l'extérieur, et pourtant ils pouvaient [avoir des relations sexuelles] dans la pratique, bienvenue, mais ça devait être avec d'autres "pelolais" (...) alors que la proposition des "pokemons" (adolescents au style urbain qui rappelle les mangas japonais et écoutent du reggaeton), ou la proposition d'autres tribus urbaines qui se rapprochent de ce groupe, [c'était] d'être des racailles, c'était une proposition d'attitude, la manière de s'habiller, la musique, ça s'accompagnait de certains modèles beaucoup plus libéralisés de façons de vivre la sexualité, et d'explorations et d'expériences à partir de leur pulsions ». (Psychologue, homme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

« La Ruta del Amor c'est une présentation très interactive, elles sont bien rentrededans parce qu'elles posent des questions au public, elles interrogent tout le temps, et ce qui est bien c'est que les gamines se lâchent (...), [les intervenantes] se préoccupent du sujet, donc, par exemple elles disent : "alors, finalement, qui paye les pilules contraceptives ? Qui parmi vous a de l'argent ? Qui parmi vous paye ça avec son argent ?", silence. Bon, alors elles ajoutent "si vous avez pas d'argent, pourquoi vous vous mettez dans ce truc ?", alors les gamines le prennent mal, certaines disent "non parce qu'on travaille pas, blablabla..." et ça crée un dialogue super bien. Enfin, les gamines se plaignent de ce que le paradigme [de la présentation] est peu réaliste, elles ont déjà les pilules dans la poche et ce que les intervenantes leur présentent, évidemment, ça les ennuie. En plus elles disent "ah, comme j'aimerais avoir l'argent pour le faire moi-même", d'un autre côté, enfin "bye bye, ma mère m'a donné de l'argent pour acheter les pilules et c'est ce que je fais" (...). Ce que les intervenantes proposent c'est un paradigme qui dit finalement que si

t'es [déjà] pas en possession de toi-même, pourquoi tu vas te jeter dans le vide la tête la première ? ». (Conseillère d'orientation, établissement scolaire catholique traditionnel)

« L'une des choses que j'ai trouvées dans les écoles, c'est que parfois elles régulent de manière plus ou moins explicite les relations entre [employés], les relations amoureuses entre enseignants... Ici on ne court pas ce risque, il y a [seulement] trois messieurs, un est responsable de la maintenance, je sais pas quoi, le jardinier, ça serait les seuls hommes qu'il y a, et ils sont là depuis toujours, je te dirais qu'[ils font] partie de l'inventaire de l'établissement, ils sont pareils, je les connais depuis toujours, et je ne suis jamais allée dans une école de garçons donc je pourrais pas te dire ». (Psychologue, femme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Les citations précédentes non seulement insinuent que les différences matérielles établissent un accès différencié à la sexualité¹ (la technologie unit maintenant des espaces de la ville séparés, avec l'argent on achète des outils qui permettent l'émancipation sexuelle), mais elles posent également un schéma où précisément ces différences ne peut être séparées du « projet de vie » (les racailles exercent leur sexualité de manière plus contestataire et libérale, les jardiniers n'ont pas de relations amoureuses avec les enseignantes). De ce point de vue, la variable de classe sociale semble constituer une barrière pour l'établissement d'une relation et, en pratique, rien ne paraît le démentir dans le discours.

Pour être juste, il nous faut préciser que ceci ne relève pas exclusivement des établissements catholiques analysés. Considérons l'analyse que nous offre Jean-Claude Kaufmann (2011b) à ce sujet, pour qui le principe de « choix affectif » cohabite avec la trame du « mythe amoureux », lequel, derrière la fable de la flèche en plein cœur, dissimule les processus sociaux qui permettent effectivement la rencontre, parmi lesquels on trouve la tendance à l'homogamie. Pour Kaufmann, l'homogamie désigne la formation du couple entre personnes d'une même catégorie sociale. Nous coïncidons avec l'auteur sur le fait que le concept est utile si l'on abandonne sa connotation

¹ C'est quelque chose que nous avons déjà distingué lorsque nous avons fait allusion à la citation sur « les dames pauvres de Purranque qui n'ont pas accès à l'Internet » analysée dans le chapitre III, où nous avons fait le lien entre les conditions socioéconomiques d'un individu et sa possibilité de gérer son intimité propre.

purement descriptive (la catégorie sociale définie par le lieu de résidence, la profession, la race, la religion, etc.) pour se concentrer plutôt sur sa qualité interprétative (c'est la concordance de formes et d'attentes du projet de vie, modelées individuellement mais aussi socialement, qui explique qu'une relation ait ou non une projection dans le temps)¹. S'il en est ainsi, cela démontre pourquoi l'affectivité est comprise dans un espace social relativement homogène, mais aussi pourquoi une fois franchie la barrière de cette homogénéité, il existe la possibilité que l'autre ne soit pas perçu en termes de potentiel affectif².

D'après les preuves collectées durant notre travail de recherche, cette différence socioéconomique n'est jamais analysée à la lumière de la rhétorique de la « gestion de soi » ou de ce qu'elle produit dans la compréhension de l'« amour responsable »³. Nous

¹ Kaufmann (2011b) reconnaît l'utilité du concept lorsqu'il s'applique à la compréhension de l'expérience des individus et de la manière dont ils composent de manière réflexive leur projet de vie : ainsi, par exemple, l'homogamie culturelle n'est pas nécessairement vécue de la même façon que l'homogamie religieuse ou l'homogamie raciale, considérant de plus que certaines formes d'homogamie tendent à être privilégiées au détriment d'autres à une époque et dans des circonstances politiques déterminées. Il illustre cela grâce aux manuels de couple qui, aux États-Unis au milieu du XX^{ème} siècle, cherchaient à contribuer au choix du partenaire en signalant que la similitude plus grande entre conjoints était la garantie d'une future stabilité matrimoniale. L'égalité était là religieuse mais contenait aussi une émanation raciale. Cette recommandation nous rappelle certainement ce que signale Ibáñez Langlois (2006, p. 69) lorsqu'il se réfère à la recherche de l'équivalence morale des conjoints pour assurer un bon mariage : « Ainsi, il faudrait mieux se préparer pour se marier : il n'est pas suffisant d'être amoureux ; le caractère radical de l'engagement matrimonial requiert l'indispensable maturité psychologique et affective, morale et spirituelle préalable des fiancés, et il nécessite aussi d'avoir la tête froide au moment de vérifier l'un avec l'autre la parité de leurs principes moraux, c'est-à-dire, de la base éthico-religieuse commune de leur projet familial, qui doit être partagée, car dans le cas contraire se marier comporte une – trop – grande part d'aventure et de hasard. Lorsqu'il existe cette solide base commune, on peut anticiper un futur conjugal durable ».

² Nous pensons seulement à l'exemple que propose Madrid (2016) à propos de la persistance du *chaneo* en tant que pratique d'exploration sexuelle parmi les jeunes garçons des secteurs aisés. En quelques mots, la *chana* est à une fille de classe sociale plus basse avec laquelle expérimenter, et qui donne son nom à cette pratique, le *chaneo*. La *chana* ne sera jamais l'équivalent de la petite amie, personne de la même classe sociale que l'on présenter à sa famille et à ses amis comme partenaire affective officielle. Vu ainsi, le *chaneo* est un comportement qui reproduit une norme non seulement sexiste mais aussi de domination de classe. Pour Madrid, dans un contexte de privilèges et au sein d'une société de marché, il existe de multiples patrons de masculinité en lutte pour l'hégémonie, ces privilèges se sustentant cependant de la subordination des femmes. Indépendamment du type de masculinité analysée, le *chaneo* devient une pratique d'affirmation de soi car il apporte un prestige tout en représentant la gestion d'un « danger » : dépasser certaines limites avec la *chana* entraîne la perte d'un capital individuel.

³ Je me permets ici de partager un autre exemple de ma propre biographie : je pratiquais la course en 1993 et mon école participait au championnat Falabella, une compétition entre établissements traditionnels de la commune de Santiago Centro, semblable au tournoi inter-établissements que nous avons décrit dans ces pages, mais d'ampleur moins importante. Participaient à ce championnat le Liceo 1 de Niñas, le Liceo 4 de Niñas, le Colegio Santa Cecilia, l'Instituto Nacional, l'Internado Nacional Barros Arana, le Liceo de Aplicación et le Colegio San Ignacio Alonso Ovalle (mon établissement). Je m'étais engagé dans l'équipe car cela m'assurait l'obtention d'un 7 (la note maximale) en éducation physique, matière où j'obtenais toujours les notes moyennes annuelles les plus basses. Je ne me souviens pas précisément des circonstances dans lesquelles s'est produite cette anecdote, mais je me rappelle bien qu'à un moment le « cri de guerre » de mon établissement s'est transformé pour commencer par « nous sommes un *colegio* et

sommes déjà allés dans cette direction lorsque nous avons analysé la manière dont était laissé de côté l'impact des conditions matérielles pour comprendre la gestion de la vie privée. Cette différence visible est ici à nouveau incapable d'interpeler la normalité dans la mesure où le sujet se trouvant en dehors de l'espace social propre à la communauté d'appartenance n'est pas représenté dans sa capacité d'agence. Nous refermons cette analyse avec une citation qui, de notre point de vue, illustre parfaitement ce paradoxe :

« Au moins moi qui ai travaillé avec [des élèves du] secondaire lorsque j'étais chez Un Techo para Chile (une ONG qui fournit entre autres des logements d'urgence aux victimes de catastrophes naturelles ou aux populations les plus défavorisées), on voyait que les premières et terminales étaient engagés. Après il y avait le flirt, le cinquième jour, mais en général il y avait une relation beaucoup plus saine que ce qui se passe dans une fête, beaucoup plus ouverte, plus naturelle, enfin c'est marquant de voir que le premier ou le deuxième jour déjà... ils étaient amis, bon, pas amis mais ils discutaient et ils s'asseyaient et ils se cherchaient... en revanche dans une fête ils sont dans une autre atmosphère, enfin, je crois que la question de l'atmosphère, enfin moi qui ai travaillé beaucoup avec des élèves chez Un Techo para Chile, l'atmosphère qui il y avait était super naturelle... entre garçons et filles et bien meilleure que ce que l'on peut avoir dans une fête, beaucoup plus spontanée ». (Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

Le spontané, le naturel sont des affirmations de la normalité qui se produisent – paradoxalement – dans un contexte d'altérité absolue (tout ce qui se passe en dehors de l'école, en dehors de la réalité socioéconomique de la communauté). Elles surviennent dans un lieu de rencontre *créé intentionnellement par l'école* avec cet autre qui

pas un *liceo*, lalalalala », ce qui constituait une forme claire de mépris pour les autres compétiteurs, car notre établissement et celui de bonnes sœurs de Santa Cecilia étaient les seules écoles privées (*colegios*) qui participaient au tournoi, les autres étant des écoles publiques (*liceos*). Pire encore, même s'il visait les *liceos* masculins, ce cri de guerre dépréciait aussi les filles. Évidemment, il nous a valu des huées collectives, mais n'a pas cessé pour autant. Il réapparaissait de temps en temps lorsque l'on perdait une rencontre, d'autres fois lorsque l'on gagnait. L'équipe avait aussi développé des chants pour flirter uniquement avec l'école de bonnes sœurs. À tous ces moments, des enseignants étaient présents mais ils n'ont jamais fait mine de critiquer de quelque manière ces actes ouvertement discriminatoires. J'insère ce souvenir dans le texte précisément afin d'analyser ce dernier détail : les professeurs pouvaient bien ignorer cette représentation collective de l'autre parce qu'il s'agissait de sport, ou bien parce que tout le groupe était surveillé et les interactions sexuelles avec des filles étaient virtuellement impossibles. Ainsi, le cri de guerre ne pouvait pas dépasser la frontière du stade et l'interaction purement sportive. Mais il affirmait à la fois une position masculine de classe qui se poursuivait toute l'année. Le programme « transformateur de la société », « engagé pour la solution des injustices » restait ici clairement irréaliste.

cependant ne participe pas du flirt, de la rencontre sexualité, et moins artificiel que le contexte d'une fête. Mais, à la fois, le traitement unidirectionnel de la différence sociale laisse celle-ci hors de toute réflexivité en matière de sexualité.

Si l'un des principes de la réflexivité moderne est l'incorporation permanente de la différence, ou plus précisément de l'altérité, comme mécanisme de configuration et d'interpellation de la norme (Giddens, 2006, p. 79), le traitement paternaliste de la différence sociale réduit alors les possibilités d'enrichir la réflexivité autour de l'éducation sexuelle à partir de la rencontre avec cet autre. Ceci nous amène à nous interroger sur les tensions qu'entraîne cette sorte d'« ignorance de l'altérité », cette fois dans un contexte où – au-delà de la rencontre entre sujets qui revendiquent leur individualité – l'universalisme catholique et son discours sur la sexualité ont encore une place prépondérante et une certaine résonance sociale. Les valeurs que promeuvent les écoles analysées incluent aussi une recherche de justice sociale avec une vocation universaliste qui influence le débat social sur la sexualité. S'ouvre alors un nouveau type d'interrogation éthique, incorporant cette fois la totalité des sujets impliqués dans une société, et pas seulement ceux qui sont là présents pour initier une relation.

Document 21 : Faites sortir les meufs bonnes

Une autre expérience que j'ai vécue lors de l'observation des travaux bénévoles d'un des établissements où j'ai réalisé les ethnographies constitue peut-être l'un des meilleurs exemples pour illustrer le point que nous venons d'exposer. C'est arrivé la première nuit que nous passions dans l'école où nous allions loger durant une semaine. Celle-ci se trouvait au milieu de ce que l'on appelle communément au Chili une *población*, un quartier de classe populaire où se situaient les maisons des familles dont nous venions rénover les logements. Comme c'est l'habitude, les garçons et les filles dormaient dans des chambres séparées et après l'oraison de clôture de la journée, le silence général s'est fait autour de minuit.

Tout a été calme jusqu'à environ quatre heures du matin. À cette heure-là, une « pluie » de cailloux a commencé à tomber bruyamment sur le toit de l'école. Elles étaient lancées depuis la rue. De ce que l'on pouvait entendre, il s'agissait de jeunes du secteur qui, peut-être un peu saouls (le samedi soir est un moment de fête), jetaient des cailloux sur l'école pour attirer l'attention des filles qui dormaient à l'intérieur : « faites sortir les meufs bonnes », « les blondes aux fenêtres », « on va vous lécher les miches », « c'est sûr que leurs chattes sont bonnes » sont

quelques-unes des phrases que j'ai pu déchiffrer après m'être réveillé en sursaut. Face au bruit, je me suis redressé mais je n'ai pas osé ouvrir le rideau de la pièce. Je concentrais mon attention pour savoir si l'on sentait un bruit en provenance du portail, une tentative d'incursion dans l'école de la part de ce groupe. Cependant, il m'a fallu moins d'une minute pour me rendre compte que le reste des conseillers continuait à dormir profondément, les ronflements ne s'étaient pas interrompus et dans l'obscurité de la salle je ne pouvais pas savoir si quelqu'un d'autre avait ouvert les yeux.

Le bruit a cessé aussi abruptement que les jets de cailloux avaient commencé. Il n'y a eu aucun signe d'une tentative d'ouverture du portail. Dix minutes plus tard je me suis rendormi. Le lendemain matin je me suis levé et suis allé déjeuner en pensant que l'« évènement » serait le sujet de conversation obligé dans le réfectoire. J'ai été profondément surpris du fait que personne ne mentionne ce qui s'était passé. Je partageais la table de conseillères qui dormaient dans la chambre à côté de la nôtre et aucune n'a commenté l'évènement. Je dois reconnaître que je n'ai pas voulu lancer une conversation sur le sujet plus par timidité que pour une question de méthodologie (je connaissais les personnes de ce camp depuis moins de vingt-quatre heures). Dans ce repli sur moi-même, j'en suis même arrivé à douter que les jets de pierre avaient effectivement eu lieu. Ce n'est pas avant le soir que j'ai pu vérifier qu'il ne s'agissait pas d'un rêve. Durant la réunion des conseillers à laquelle je participais non seulement comme observateur, mais aussi comme conseiller – j'étais en charge de l'accompagnement d'une équipe –, le chef de camp a déclaré « je suppose que vous avez entendu ce qui s'est passé cette nuit, non ? ». C'est là que certaines conseillères ont reconnu s'être réveillées et avoir su durant la journée que des élèves avaient aussi entendu les cailloux et les cris.

C'est ce qui a suivi qui m'a paru réellement remarquable dans cette anecdote : le chef de camp, en présence de dirigeants de l'établissement qui étaient venus visiter le groupe depuis Santiago, a dit « bien, si ça se reproduit il ne vaut mieux pas trop en parler, autrement les filles peuvent devenir nerveuses et ça ne vaut pas la peine d'en faire une montagne ». Cette affirmation contenait non seulement un sexisme implicite – seules les filles pouvaient devenir nerveuses et pas les garçons, ou bien la seule réaction que l'on pouvait attendre des filles était la nervosité –, mais elle établissait aussi un accord de « silence » relatif concernant quelque chose qui était clairement un bouleversement du rythme normal du camp : d'une part parce que cela affectait le sommeil de tous, et d'autre part parce que les cris entendus correspondaient certainement à une forme de « grivoiserie » abusive et rien ne garantissait que les mêmes adolescents du quartier n'allaient pas les reproduire durant le reste de la semaine. Dans ce sens, il était évident que la claire connotation sexuelle de l'évènement semblait insignifiante aux yeux des autres, surtout que quelques jours après j'ai pu constater qu'il s'agissait d'une question qui suscitait une

surveillance institutionnelle permanente : les groupes de travail étaient organisés en séparant les petits amis pour que les couples ne soient pas distraits, on prêtait attention tous les jours au fait que les adolescentes ne soient pas trop découvertes pour travailler, et à un moment j'ai entendu le commentaire « ces gamines tout ce qu'elles veulent c'est se la jouer » présenté au chapitre II.

Plus qu'une preuve en soi, cette anecdote m'a amené à me demander quand était incorporée la sexualité dans l'analyse d'une interaction. Dans ce cas, je me permets de déduire que, d'une certaine manière, la grossièreté des propos était peut-être une preuve que ces jeunes n'allaient jamais réellement « lécher les miches des blondes » qui venaient travailler. Mais il est indéniable qu'un désir érotique explicite était ici révélé et que les mêmes adolescents qui avaient crié allaient continuer à être là, dans le quartier où nous allions travailler tous les jours. Le désir qu'il fallait surveiller était alors uniquement celui qui existait au sein de la communauté des travaux ? Le désir des jeunes du quartier ne pouvait se manifester que sous forme grossière et irréaliste ou bien existait-il une possibilité d'interaction plus concrète ? Ces adolescents n'étaient-ils donc pas en possession de leur propre corps à cet instant ? Pourquoi la réaction du groupe devait-elle se limiter à la protection des filles et non pas des garçons ?

Ici, l'opportunité d'interpeler la norme à partir de la différence a clairement été perdue.

5.2. Dépasser l'altérité pour considérer le collectif

5.2.1. Tous également joyeux pour aimer ?

Vers la fin de la rédaction de ce manuscrit, une contingence s'est présentée qu'il nous a semblé complètement nécessaire d'inclure dans notre réflexion. En avril 2016, l'exhortation apostolique *Amoris Laetitia* (la joie de l'amour) a été publiée par différents médias, qui condense et ordonne les conclusions de deux réunions synodales (réunions d'évêques sélectionnés de différentes parties du monde) célébrées au Vatican en 2014 et 2015¹. Le Synode, qui a considéré une consultation non-contraignante des communautés

¹ Pour être précis, il s'agit en réalité de deux réunions synodales avec différents caractères : la première, la III Assemblée générale extraordinaire du Synode des évêques d'octobre 2014, a constitué une instance préparatoire à la deuxième, la XIV Assemblée générale ordinaire du Synode des évêques d'octobre 2015, toutes deux ayant été convoquées pour aborder des questions relatives à la famille. Le processus des deux synodes a compté de plus avec une consultation des différentes conférences épiscopales à travers un questionnaire envoyé en 2013, à travers lequel les assemblées locales pouvaient réfléchir et répondre à

catholiques nationales, a eu pour objet la discussion des nouvelles formes d'accompagnement pastoral des familles catholiques, confrontées aux conditions propres au monde moderne. Ainsi, le document a été reçu comme l'expression d'une nouvelle compréhension de la sexualité humaine, car il a été annoncé comme une tentative de concentration sur les circonstances qui entourent les individus, au lieu de doctrines pouvant s'avérer trop rigides pour interpeller la réalité à laquelle sont confrontées les personnes¹. Nécessairement, cette exhortation papale a un impact sur la manière dont se construit le discours sur la sexualité dans les espaces catholiques en instaurant de nouvelles questions sur l'éthique sexuelle des fidèles.

Cependant, avant d'entrer en matière, nous devons préciser que l'exhortation apostolique nous engage d'un point de vue sociologique et non théologique : une analyse de ce type nécessite une connaissance experte avec laquelle nous ne pourrions pas rivaliser. Ceci nous amène plutôt à nous pencher sur les répercussions médiatiques qu'a eues cette publication dans son premier mois de diffusion, car d'une certaine manière elles construisent une connaissance vulgarisée de son contenu. Dans ce sens, la nouveauté d'*Amoris Laetitia* est liée à la tournure du discours du magistère qui, élargissant la vision de l'« éthique personnaliste », incorpore désormais les circonstances dans lesquelles l'individu exerce sa liberté et sa conscience. Pour nous, le résultat en est la conservation d'une hiérarchisation du discernement entre différents individus, phénomène similaire à celui observé dans le cas de l'école et son traitement paternaliste de la différence.

des questions concernant aussi bien la direction pastorale des familles que l'appréhension des nouvelles situations qui configurent l'ordre familial actuel (foyers monoparentaux, unions de fait, unions homosexuelles, etc.).

¹ Cette emphase a été clairement établie depuis le début. Dans son introduction (paragraphe 1 à 7, *Amoris Laetitia* indique, entre autres, les choses suivantes : « Le parcours synodal a permis d'exposer la situation des familles dans le monde actuel, d'élargir notre regard et de raviver notre conscience de l'importance du mariage ainsi que de la famille. En même temps, la complexité des thèmes abordés nous a montré la nécessité de continuer à approfondir librement certaines questions doctrinales, morales, spirituelles et pastorales. (...) Les débats qui se déroulent dans les moyens de communication ou bien dans les publications et même entre les ministres de l'Église, vont d'un désir effréné de tout changer sans une réflexion suffisante ou sans fondement, à la prétention de tout résoudre en appliquant des normes générales ou bien en tirant des conclusions excessives à partir de certaines réflexions théologiques. (...) [J]e voudrais réaffirmer que tous les débats doctrinaux, moraux ou pastoraux ne doivent pas être tranchés par des interventions magistérielles. Bien entendu, dans l'Église une unité de doctrine et de praxis est nécessaire, mais cela n'empêche pas que subsistent différentes interprétations de certains aspects de la doctrine ou certaines conclusions qui en dérivent. (...) [D]ans chaque pays ou région, peuvent être cherchées des solutions plus inculturées, attentives aux traditions et aux défis locaux. Car "les cultures sont très diverses entre elles et chaque principe général [...] a besoin d'être inculturé, s'il veut être observé et appliqué" ».

Si nous nous concentrons sur les nouvelles entourant le document, nous trouvons deux sujets qui ont suscité le plus d'attention, du fait des changements introduits par rapport aux textes précédents : d'une part, la possibilité de communion des divorcés remariés, et, d'autre part, une nouvelle approche pastorale des personnes homosexuelles et de leur entourage. Dans les deux cas, *on observe à nouveau une rhétorique de « care »* qui, d'une certaine manière établit clairement l'idée que l'homologation de ces formes d'organisation de la sexualité dans les normes régissant aujourd'hui la communauté ecclésiale n'est pas une question immédiate ni automatique. Pour le premier point – l'inclusion des divorcés remariés –, les paragraphes qui synthétisent cette idée sont les suivants :

« Dans certains cas, la valorisation de sa propre dignité et du bien des enfants exige de mettre des limites fermes aux prétentions excessives de l'autre, à une grande injustice, à la violence ou à un manque de respect qui est devenu chronique. Il faut reconnaître qu'«il y a des cas où la séparation est inévitable. Parfois, elle peut devenir moralement nécessaire, lorsque justement, il s'agit de soustraire le conjoint le plus faible, ou les enfants en bas âge, aux blessures les plus graves causées par l'abus et par la violence, par l'avilissement et par l'exploitation, par l'extranéité et par l'indifférence». Mais on ne peut l'envisager que “comme un remède extrême après que l'on [a] vainement tenté tout ce qui était raisonnablement possible pour l'éviter” » (§ 241).

« Les Pères ont signalé qu'«un discernement particulier est indispensable pour accompagner pastoralement les personnes séparées, divorcées ou abandonnées. La souffrance de ceux qui ont subi injustement la séparation, le divorce ou l'abandon doit être accueillie et mise en valeur, de même que la souffrance de ceux qui ont été contraints de rompre la vie en commun à cause des mauvais traitements de leur conjoint. Le pardon pour l'injustice subie n'est pas facile, mais c'est un chemin que la grâce rend possible. D'où la nécessité d'une pastorale de la réconciliation et de la médiation, notamment à travers des centres d'écoute spécialisés qu'il faut organiser dans les diocèses». En même temps, “les personnes divorcées mais non remariées, qui sont souvent des témoins de la fidélité conjugale, doivent être encouragées à trouver dans l'Eucharistie la nourriture qui les soutienne dans leur état. La communauté locale et les Pasteurs doivent accompagner ces personnes avec

sollicitude, surtout quand il y a des enfants ou qu'elles se trouvent dans de graves conditions de pauvreté" » (§ 242).

« Il est important de faire en sorte que les personnes divorcées engagées dans une nouvelle union sentent qu'elles font partie de l'Église, qu'elles "ne sont pas excommuniées" et qu'elles ne sont pas traitées comme telles, car elles sont incluses dans la communion ecclésiale. Ces situations "exigent aussi [que ces divorcés bénéficient d'un] discernement attentif et [qu'ils soient] accompagnés avec beaucoup de respect, en évitant tout langage et toute attitude qui fassent peser sur eux un sentiment de discrimination ; il faut encourager leur participation à la vie de la communauté. Prendre soin d'eux ne signifie pas pour la communauté chrétienne un affaiblissement de sa foi et de son témoignage sur l'indissolubilité du mariage, c'est plutôt précisément en cela que s'exprime sa charité" » (§ 243).

Il apparaît relativement clairement que l'accompagnement des communautés exige d'une certaine manière d'examiner les circonstances qui entourent une séparation et un nouveau lien, pour distinguer les situations justes de celles mues par l'égoïsme ou l'intérêt personnel¹, déterminant ainsi la valeur morale d'une nouvelle union et la forme d'accompagnement la plus pertinente face à chaque situation. Quant au second élément – le traitement pastoral des personnes homosexuelles –, le document signale :

« L'Église fait sienne l'attitude du Seigneur Jésus qui, dans un amour sans limite, s'est offert pour chaque personne sans exceptions. Avec les Pères synodaux, j'ai pris en considération la situation des familles qui vivent l'expérience d'avoir en leur sein des personnes manifestant une tendance homosexuelle (...). C'est pourquoi, nous

¹ Les paragraphes 237 et 238 insinuent dans un sens ce critère de distinction : « Il est devenu fréquent que, lorsque quelqu'un sent qu'il ne reçoit pas ce qu'il désire, ou que ne se réalise pas ce dont il rêvait, cela semble suffisant pour mettre fin à un mariage. À cette allure, il n'y aura pas de mariage qui dure. Parfois, pour décider que tout est terminé, il suffit d'une insatisfaction, d'une absence à un moment où on avait besoin de l'autre, d'un orgueil blessé ou d'une peur diffuse. Il y a des situations propres à l'inévitable fragilité humaine, auxquelles on accorde une charge émotionnelle trop grande. Par exemple, la sensation de ne pas recevoir complètement la pareille, les jalousies, les différences qui surgissent entre les deux, l'attraction qu'éveillent d'autres personnes, les nouveaux intérêts qui tendent à accaparer le cœur, les changements physiques du conjoint, et tant d'autres choses qui, plus que des atteintes à l'amour, sont des opportunités qui invitent à le recréer une fois de plus. Dans ces circonstances, certains ont la maturité nécessaire pour élire de nouveau l'autre comme compagnon de route, au-delà des limites de la relation, et acceptent avec réalisme qu'il ne peut satisfaire tous les rêves caressés. Ils évitent de se considérer comme les seuls martyrs, ils valorisent les possibilités, petites ou limitées, que leur donne la vie en famille et cherchent à renforcer le lien dans une construction qui demandera du temps et de l'effort ». Même si l'on reconnaît ensuite qu'il existe des ruptures inévitables, il convient de se demander si l'examen de la situation par la communauté qui accompagne les divorcés remariés n'incorporera pas ces critères de discernement fondés sur la manière dont le sujet a organisé son comportement antérieur.

désirons d'abord et avant tout réaffirmer que chaque personne, indépendamment de sa tendance sexuelle, doit être respectée dans sa dignité et accueillie avec respect, avec le soin d'éviter "toute marque de discrimination injuste" et particulièrement toute forme d'agression et de violence. Il s'agit, au contraire, d'assurer un accompagnement respectueux des familles, afin que leurs membres qui manifestent une tendance homosexuelle puissent bénéficier de l'aide nécessaire pour comprendre et réaliser pleinement la volonté de Dieu dans leur vie » (§ 250).

« On ne se rend plus clairement compte que seule l'union exclusive et indissoluble entre un homme et une femme remplit une fonction sociale pleine, du fait qu'elle est un engagement stable et permet la fécondité. Nous devons reconnaître la grande variété des situations familiales qui peuvent offrir une certaine protection, mais les unions de fait, ou entre personnes du même sexe, par exemple, ne peuvent pas être placidement comparées au mariage. Aucune union précaire ou excluant la procréation n'assure l'avenir de la société » (§ 252). « "(...) [I]l n'y a aucun fondement pour assimiler ou établir des analogies, même lointaines, entre les unions homosexuelles et le dessein de Dieu sur le mariage et la famille". Il est inacceptable que "les Églises locales subissent des pressions en ce domaine et que les organismes internationaux conditionnent les aides financières aux pays pauvres à l'introduction de lois qui instituent le "mariage" entre des personnes de même sexe" » (§ 251).

Ici la frontière est plus claire que dans le cas précédent : l'accompagnement implique la reconnaissance de l'individu homosexuel mais en aucun cas celle d'une union affective entre personnes homosexuelles. Cependant, comme dans le cas du divorce, des règles anciennes et des dispositions nouvelles cohabitent ici. Nous aurions certainement besoin de l'ensemble du texte de l'exhortation apostolique pour interpréter correctement ces paragraphes, mais nous distinguons au moins dans leur formulation l'attachement à l'« éthique personnaliste » conservatrice (*comprendre et réaliser pleinement la volonté de Dieu ; aucune union précaire ou excluant la procréation n'assure l'avenir de la société*) ainsi que la compréhension contextuelle de l'expérience de l'individu (*la valorisation de sa propre dignité et du bien des enfants exige de mettre des limites fermes aux prétentions excessives de l'autre ; avec le soin d'éviter "toute marque de discrimination injuste" et particulièrement toute forme d'agression et de violence ; la grande variété des situations familiales qui peuvent offrir une certaine protection*). C'est

particulièrement ce dernier type de phrases qui permet de faire une lecture plus proche du discours progressiste que nous avons examiné tout au long de ces pages.

Jorge Costadoat s.j., jésuite connu pour ses positions progressistes au sein de l'Église chilienne¹, analyse *Amoris Laetitia* de ce dernier point de vue, car pour lui le document consolide le discernement personnel comme moyen de structurer les normes concernant la vie sexuelle des croyants. Pour illustrer son argument, nous avons sélectionné certains paragraphes de la lettre que le prêtre a publiée à ce propos dans l'édition du 18 avril 2016 du journal numérique El Mostrador :

Pourrait-on parler d'une « conversion » ecclésiastique ? Dans un certain sens, oui. Si sur tous les plans de la vie chrétienne, la distance entre la hiérarchie et les fidèles est aujourd'hui très grande, dans le champ de l'enseignement sexuel, matrimonial et familial une abîme s'est déclarée, un authentique schisme (...). Le changement consiste en rien de moins que **l'ouverture à la réconciliation de l'Église avec ses propres autorités.**

D'un point de vue théorique, une manière abstraite de voir la morale sexuelle catholique a commencé à engager une crise, manière qui dans sa pire vision ne reconnaît pas qu'il est possible d'apprendre quelque chose de nouveau de l'expérience et de l'histoire, et [pour qui] les cultures n'ont rien non plus à apporter ; et, pire encore, cette vision morale abstraite sape la valeur de **la conscience des personnes** au moment de discerner leurs décisions éthiques.

La morale ne peut consister simplement en savoir ce qui est interdit et ce qui est permis (...). *Amoris Laetitia* est **un retour au passé**, à la manière de choisir des réponses éthiques de Jésus lui-même il y a deux mille ans, qui, sans méconnaître la valeur de la Loi, s'est concentré sur les gens, sur leurs failles, leurs échecs, leurs marginalisations, leurs souffrances, leurs péchés, pour les encourager à se tenir debout et à aller de l'avant par eux-mêmes. (...) Une lecture attentive d'*Amoris Laetitia* et des documents des synodes qui l'ont précédée permet de découvrir de nouvelles idées et un nouvel horizon de compréhension pour les cohabitations, les relations prématrimoniales, l'homosexualité, la contraception,

¹ Cette particularité du point de vue de Costadoat a eu une résonance spéciale en 2014 lorsqu'il a subi le retrait polémique de sa chaire de théologie à l'Université pontificale catholique du Chili du fait de ses cours « non attachés à la doctrine »

les secondes familles et la participation des chrétiens divorcés et remariés à l'eucharistie. L'éventuelle réadmission de ceux-ci dans la communion – **accompagnée par une communauté ecclésiale qui se fait responsable d'eux** – représente très bien les changements qui pourraient aussi survenir sur les autres questions.

(Extraits de : *Iglesia y moral sexual: el viraje hacia la realidad*¹. Le gras est de moi)

D'après nous, Costadoat montre bien comment la « nouvelle disposition ecclésiale » n'est pas entendue en dehors d'une structure d'autorité, définie dans ce cas dans sa dimension hiérarchique institutionnelle et non pas de souveraineté individuelle. Dans un certain sens, le retour au passé peut être interprétée non seulement en lien avec ce que serait l'attitude d'un Jésus historique, mais aussi en référence aux postures théologiques plus « libérales » ayant participé au Concile Vatican II et que nous avons vues dans le chapitre I. Malgré cela, le point qui attire le plus notre attention est la tutelle exercée sur ceux dont la situation est « différente » : c'est la communauté qui accompagne le discernement d'une personne séparée, c'est la famille qui doit être protégée du fait de ce que l'homosexualité de l'un de ses membres produit. Puis, nous pouvons supposer que dans ces interactions, sur ces questions, on continue à maintenir une certaine hiérarchie qui va de pair avec la possibilité d'inclusion. Ceci parce que l'accompagnement décrit plus haut implique nécessairement une certaine clarté ou un renforcement de la normalité qui précède le processus d'ouverture vers ceux qui veulent s'incorporer à la communauté.

D'une certaine manière, l'attention portée à la conscience personnelle (plus qu'aux variables sociales qui configurent cette conscience) est cohérente avec une approche libérale centrée sur une capacité de choix individuelle qui, supposément, serait également distribuée entre tous les individus de tout groupe. Cependant, la production de différences, leur reproduction et éventuellement leur traitement paternaliste limitent évidemment cette « égale » capacité de choix (De Miguel, 2015). Ainsi, par exemple, il conviendrait de se demander quel est le résultat des différentes alternatives posées par l'exhortation apostolique. Comment sont accompagnés les individus qui vivent des relations pouvant être vues de manière positive – en tant qu'analogies du mariage – en

¹ Source : <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/04/18/iglesia-y-moral-sexual-el-viraje-hacia-la-realidad/>.

comparaison avec d'autres dont les unions ne peuvent être perçues de la même façon ? Comment la communauté devant accompagner une personne séparée peut-elle distinguer un divorce inévitable d'un autre ? La compréhension des relations conjugales entre personnes de même sexe ne donne-t-elle donc pas lieu à des interrogations qui interpellent aussi la façon dont un couple hétérosexuel s'organise ? Comment la capacité d'agence des personnes séparées et remariées ou des individus homosexuels dans une union de fait est-elle représentée dans le dialogue contextualisé que produit le document du Vatican ? Pousser ces questions à l'extrême supposerait certainement d'aborder les relents conservateurs et patriarcaux qui restent présents dans *Amoris Laetitia*, même si le regard s'est déplacé du système moral péché-vertu vers celui des valeurs plus propres à l'amour contextualisé. Si nous devons résumer les paragraphes exposés au début de ce point, nous pourrions dire que les hétérosexuels remariés sont représentés à travers la casuistique, la justification et une capacité d'agence quelque peu limitée¹, alors que les individus homosexuels le sont à partir d'une impossibilité d'être agents de leur propre sexualité². La question de la reproduction semble ensuite être dans ce contexte le « noyau indisponible » de l'ouverture.

¹ Cette idée s'appuie, par exemple, sur le fait que le cadre d'interprétation du nouvel accompagnement pastoral des divorcés remariés permet à des positions conservatrices antérieures au synode de continuer à être revendiquées dans l'espace de délibération. Ainsi, la nouvelle règle ne signifie pas nécessairement un nouveau traitement de la situation. Dans sa lettre du 5 mai 2016 (*Amoris Laetitia y divorciados en nueva unión*), l'avocat conservateur Hernán Corral publie dans *El Mercurio* les postulats suivants : « Il est certain que François affirme que ceux qui se trouvent en situation irrégulière ne doivent pas se sentir excommuniés et même que, du fait de conditionnement ou de circonstances atténuantes, **il est possible que dans une situation objective de péché, mais pas subjectivement coupable, l'on puisse vivre dans la grâce de Dieu.** Pour grandir dans la vie de la grâce – indique le Saint Père –, ils peuvent recevoir l'aide de l'Église, et la note de bas de page – la désormais célèbre note 351 – énonce : « Dans certains cas, il peut s'agir aussi de l'aide des sacrements... ». Ici on croit voir un vrai changement dans l'enseignement magistériel consolidé durant des décennies : dans une note de bas de page ! Il s'agit d'une chose invraisemblable, parce qu'elle va à l'encontre du critère de totalité avec lequel les textes du magistère de l'Église doivent être interprétés. Ce que le Pape a voulu dire c'est que « **dans certains cas** », **déjà signalés par le magistère-même**, les divorcés dans une nouvelle union pourraient recevoir la communion, ceci, lorsque le divorcé et la personne avec laquelle il vit maintenant s'engagent à maintenir l'abstinence sexuelle, lorsque meurt la personne avec laquelle il avait été marié ou si ce mariage est déclaré nul par les tribunaux ecclésiastiques. Mais en dehors de ces cas, la limitation de l'accès à la communion ne peut être compris comme un châtement, encore moins comme une peine canonique d'excommunication. C'est seulement une prévention de l'Église qui ressent la nécessité de ne pas occulter que ces personnes, peut-être sans culpabilité de leur part, vivent une situation qui contredit objectivement le signifié du sacrement de l'eucharistie et le caractère indissoluble de tout mariage ». Source : <http://www.elmercurio.com/blogs/2016/05/05/41488/Amoris-laetitia-y-divorciados-en-nueva-union.aspx>, le gras est de moi). Rien ne laisse penser que la position soutenue par Corral n'est pas adoptée par d'autres communautés catholiques.

² Dans le cas de l'homosexualité en particulier, la capacité d'agence a été examinée précisément dans la relation qu'établissent certains individus homosexuels avec les églises chrétiennes, étant donné l'incohérence sociale de la position ecclésiale et l'impact de celui-ci sur les discours de tolérance ou de haine dans la société (cf. les travaux de Baptiste Coulmont en France ou de Philip Tan aux États-Unis).

Dans un tel scénario, la possibilité d'exercer une discrimination est clairement visible. Concernant cela, il convient de présenter la définition établie par François Dubet (2013) à ces effets lorsqu'il dit que la discrimination est « une action pratique, c'est le fait d'imposer ou de subir, en toute illégalité, un traitement différent et inégalitaire par rapport à d'autres » (*Op. cit.* p.56), laquelle requiert deux conditions préalables : d'une part, que les personnes soient égales face à une loi ou une norme quelle qu'elle soit ; et d'autre part, que la discrimination soit activée par des signes sociaux que portent les individus et qui font qu'ils sont avant tout perçus à partir de leur différence, catalogués comme des « problèmes » avant d'être des individus normaux. D'après cette proposition de Dubet, la discrimination opère ici non pas dans l'exclusion totale de la différence des divorcés remariés ou des hommes et des femmes homosexuels – ceux-ci continuent à être des sujets – mais dans l'incapacité de comprendre la vie affective des divorcés comme une expérience valide face à la règle moderne de la « gestion cohérente de soi », ou l'individu homosexuel comme une personne pleinement témoin de lui-même, uniquement du fait que sa vie sexuelle ne pourrait pas conduire à la reproduction¹.

Le problème ici est que face à cette différenciation, la corrélation des forces entre individu et magistère est inégale, éliminant quasiment complètement la possibilité d'articuler de nouvelles formes de résistances à l'intérieur du discours. En d'autres termes, la question de la manière dont les modèles alternatifs ont été construits – et des circonstances sociales auxquelles ils répondent – ne peut être mobilisée de façon revendicative dans cet horizon normatif protecteur. Approfondir cette idée permet d'apercevoir pourquoi ce scénario semble peut-être – dans le traitement médiatique d'*Amoris Laetitia* – plus favorable aux divorcés remariés qu'aux individus engagés dans une union homosexuelle : le désir sexuel dans le premier cas s'organise toujours autour de l'objet correct.

Néanmoins, on suppose que la reconnaissance du processus d'individuation constitue la nouveauté de l'exhortation apostolique, qui signale ainsi au paragraphe 37 : « Il nous coûte aussi de laisser de la place à la conscience des fidèles qui souvent répondent de leur mieux à l'Évangile avec leur limites et peuvent exercer leur propre discernement

¹ Il est important de constater ici la façon dont cette variable est liée à d'autres régulations que le discours personnaliste, mais aussi *Amoris Laetitia* expose concernant les technologies de reproduction assistée actuellement disponibles dans la société occidentale.

dans des situations où tous les schémas sont battus en brèche. Nous sommes appelés à former les consciences, mais non à prétendre nous substituer à elles ». Mais le désir et la façon de le gérer ne peuvent être exclus de la formation de la conscience et c'est là que le traitement de l'homosexualité que consolide l'exhortation papale rappelle la limite qui, pour l'Église, ne peut être franchie. Comme l'indique Singly (2010, p. 195), « repenser le lien social présuppose la rupture avec une telle vision du monde séparant grands et petits, sérieux et frivole, “vrai” et illusoire, afin que les individus individualisés soient reconnus, sans mépris, en leur totalité ». On perçoit peut-être ici une tension plus importante qu'affronte le discours du magistère face au monde moderne : jusqu'où est acceptée cette autonomie individuelle face au désir dont l'orientation est impossible à prévoir de manière permanente ? Dans ce scénario, il devient nécessaire d'examiner comment, dans une société qui organise la sexualité individuellement, la régulation catholique de ce noyau coexiste avec d'autres discours qui revendiquent aussi la norme de la cohérence sexuelle et qui pourraient offrir d'autres solutions normatives à ces mêmes questions. Une approche réflexive requiert une connaissance de la manière dont le propre discours catholique est vu de l'extérieur.

Document 22 : Une résistance conservatrice

La vision progressiste de la doctrine du Vatican n'est pas étrangère à la résistance des courants conservateurs qui utilisent aussi des stratégies fondées sur l'expérience, sur le contexte, pour défendre leur point de vue. Prenons ici quelques extraits de la lettre de l'avocat Tomás Henríquez publiée par El Mostrador le 3 novembre 2015) en réponse à une chronique où Jorge Costadoat commentait les nouveautés que contenaient les conclusions du synode, qui allaient ensuite constituer l'avant-projet d'*Amoris Laetitia*. Ce qui suit est une critique de toute tentative réformatrice de l'enseignement ecclésial en matière de sexualité :

Pour des catholiques comme moi (peut-être l'un des hypocrites qu'évoque le Père Costadoat dans sa chronique de mardi dernier, ce qui n'aurait rien de mal si je l'étais vraiment) qui n'avons pas été éduqués au sein de l'Église, mais sommes arrivés à elle au cours de nos vies, la tristesse nous envahit lorsque nous voyons qu'il existe des pasteurs de l'Église qui poussent sans cesse pour changer précisément ce qui nous a amenés à elle, comme la beauté, la vérité et la raison de son magistère et son témoignage contreculturel qui ne se vend pas au monde mais cherche à le changer.

Je me suis converti au catholicisme seulement une fois arrivé à l'université et précisément parce que j'ai vu dans le magistère de l'Église une alternative à tout ce que m'offrait le monde et qui me détruisait peu à peu. Parce que celle qui est aujourd'hui ma femme et moi avons eu l'opportunité de vivre comme le monde le propose – sans estime de la chasteté, de la pureté, de la tempérance, de l'amour profond né de la connaissance et la recherche de la personne pour qui elle est, et non du plaisir qu'offre le corps, ce que l'on obtient seulement en renonçant au plaisir du moment et cherchant à construire une relation qui durera pour l'éternité – et nous sommes sortis de ce processus affectés et blessés.

Dans l'Église nous avons trouvé l'hôpital de campagne qu'imagine le Pape, qui, soit dit en passant, a toujours existé. Et là on ne nous a pas fait de câlin et on ne nous a pas dit que tout allait bien si nous continuions à faire la même chose qu'avant. Au contraire, et peut-être que cela vous surprendra, on nous a dit que notre salut passait... par la fin du péché ! (et non pas par la poursuite de celui-ci, mais avec la meilleure des intentions). (...) On ne nous a jamais promis que cela était facile ou que cela ne nécessitait pas d'efforts, mais que les trébuchements, les larmes, les colères et les sacrifices vaudraient la peine. Et au contraire de ce que vous et d'autres croient peut-être, mon père, cela a été le cas. La folie de suivre l'enseignement du Christ, soutenu par son Église, a rendu possible le fait que deux étudiants, qui n'avaient aucune différence avec le reste de leur génération, prennent le chemin inverse et arrivent à l'Église précisément parce qu'elle les a appelés avec la vérité, et non pas avec des arrangements avec la proposition du monde qui nous avait blessés et que nous voulions laisser derrière nous.

Plus encore mon père, moi-même je suis le fruit d'un mariage qui est, suivant la nomenclature du même Christ dans son évangile (Saint Marc 10,11), adultère. (...) Pour moi cela signifiait (et signifie jusqu'à aujourd'hui) accepter que je suis le fils d'une relation adultère, au moins tant que n'intervient pas une nullité canonique. Cela me faisait-il moins catholique ? Non. Cela signifiait-il que mes parents ne pouvaient donc pas aller à l'Église ? Non plus. Et tout cela fait déjà partir de l'enseignement de l'Église que vous, père Costadoat, voulez changer. (...) [Mes parents] ont entendu maintes fois de la part de proches (influencés par les paroles de prêtres qui, contrariant directement le magistère de l'Église, les intimaient à la communion, sans jamais avoir effectué de quelque manière le discernement protecteur que nous proposez) que communier était une question entre eux et Dieu (si cela n'est pas une lueur de protestantisme, alors qu'est-ce donc ?).

Je vous retourne la question, père Costadoat, et par extension à tous les prêtres qui ont jeté l'éponge – s'ils l'avaient un jour ramassée – et ont cessé d'essayer d'expliquer et d'enseigner la doctrine de l'Église parce qu'il était plus facile d'essayer de la changer afin qu'elle suive l'orientation du monde. Pourquoi ne pas enseigner cela sans peurs et sans limites ? Pourquoi abandonner face à l'effort ? (...) Peut-être qu'à une autre occasion nous pourrions parler de théologie ou d'herméneutique, mais j'espère maintenant que le témoignage d'un insignifiant frère

dans le Christ, qui a trouvé sa raison de vivre dans l'enseignement du Christ conforme à son Église, vous servira dans vos réflexions et, je l'espère, pour un changement dans votre cœur.

Tomás Henríquez. Avocat. Étudiant de master, Université de Georgetown.

Source : <http://m.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/11/03/en-respuesta-a-jorge-costadoat/>

L'auteur de cette lettre mobilise son témoignage personnel pour interpeler le prêtre qui interprète la loi. Le sujet établit clairement qu'il connaît les deux formes d'organisation de la cohérence personnelle car il s'est ne s'est converti que durant sa jeunesse. C'est la force de cette conversion qui lui permet de corriger ses propres pères et d'interpeler au passage le presbytère qui semble ne pas respecter cette structure qui assure pour lui sa cohérence actuelle. C'est une nouvelle preuve que la gestion de soi effectuée par l'individu n'est pas un exercice dénué de socialisation, mais est au contraire un processus qui requiert une structure avec laquelle établir une relation stratégique.

Nous nous intéressons ici à la manière dont la cohérence actuelle du converti nécessite une resignification de ce qu'il était « de l'autre côté ». Le témoin aurait ici une double force car il pourrait argument depuis les deux points de vue en dispute. Le problème n'est cependant pas dans la puissance argumentative, bien au contraire : il réside dans le renoncement total à incarner cette complexité pour soutenir une position depuis la prétendue pureté de l'expérience actuelle. C'est ce qu'Hegel identifie comme le problème que pose la « belle âme ». Cubo Ugarte (2007, p. 15) indique ainsi pour se référer à ce concept : « *La belle âme* est la figure de l'esprit où se radicalise le plus le discours des bonnes intentions et de la pureté des cœurs, et par conséquent, c'est la figure qui sépare le plus son intérieur de l'extériorité en général. Mais celle-ci, sa pureté, en fait *à la fois* l'une des figures les plus pauvres de l'esprit, car elle est incapable de se donner le moindre contenu et s'enorgueillit de faire d'un tel vide son unique possession ».

D'une certaine manière, Henríquez représente un type de pureté que ne promeuvent même pas les cercles les plus conservateurs dans leur discours : le renoncement total à l'expérience de l'altérité. La conversion de l'avocat entre nécessairement en conflit avec la tentative ecclésiastique de s'interroger, bien que partiellement, sur les conditions de réflexivité qu'impose le monde moderne, sujet sur lequel l'on cherche à avancer dans *Amoris Laetitia* et ses conclusions.

5.2.2. Le privilège moral catholique mis en doute

Il est sans aucun doute fait l'expérience de l'objectif formateur de conscience de l'Église, ainsi que de sa proposition éthique sur la sexualité, dans les espaces catholiques (école comprise) mais aussi en-dehors de ceux-là. C'est pourquoi nous ne pouvons pas limiter uniquement nos observations à ce qui survient au sein de la communauté scolaire en particulier ou des espaces catholiques en général. Il est important de reconnaître comme leur traitement de la différence, de l'altérité, fait partie d'un processus social qui est aussi d'ordre général. L'incorporation d'un regard externe à notre analyse révèle la manière dont la différenciation initiale entre ego et alter opère de façon bidirectionnelle (l'ego est aussi observé comme un alter par l'autre ego). Cette bidirectionnalité opère cependant uniquement si la limite ou la distinction originelle est maintenue intacte : dans notre cas, elle opère si la sexualité est organisée par les individus de manière cohérente, révélant une position intime qui fonctionne comme un principe d'identité. Nous verrons ci-après qu'il existe des formes d'observation du discours catholique qui d'une certaine façon retombent dans le même « vice paternaliste » que nous venons d'examiner : les sujets ne sont pas interrogés à partir de leur capacité d'agence mais bien à partir du noyau normatif en dispute.

Considérons comme point de départ les citations suivantes sur ce qui distingue le discours catholique dans la société contemporaine :

« [La marque] catholique ? Je crois que [la marque] catholique est dans la valeur de la famille, je crois que [la marque] catholique est dans la valeur du mariage, dans la valeur de la fidélité, je dirais que [c'est] ça, dans la valeur de la famille, la valeur du mariage, la valeur de la fidélité. Bon, aussi dans la remise d'information, dans le sens où ce que l'Église catholique attend en termes de contraception naturelle, mais aussi proposer cette alternative, ça aussi il y a un atelier qui informe là-dessus. Je crois que ta question est bonne, parce que je crois aussi que l'autre truc c'est la culture du couple, comment ils voient la fidélité, ou la vérité, parler dans la vérité, face à face, en tenant compte des besoins de l'autre, ça c'est aussi un modèle de couple, que n'est pas le modèle de n'importe qui dans son parcours, non, mais comment je te soutiens, c'est-à-dire, la conception du couple en général dans un contexte chrétien, je t'aide à grandir, tu m'aides à grandir, mais je crois que [c'est]

aussi dans la famille, parce que c'est l'idée de se projeter dans l'enfant, c'est ça ».
(Psychologue, femme, établissement scolaire catholique traditionnel)

« L'Église ne se risque pas à être innovante en termes d'orientations pastorales générales, et là on se dit toujours ça c'est daté, mais ce sont les orientations officielles de l'Église, par conséquent les écoles catholiques se retrouvent prisonnières en voyant que la réalité de la vie de leurs familles et de leurs élèves est à un niveau et que le catéchisme et [le discours] officiel sont à un autre niveau. Mais toi déclarativement tu es une école de l'Église, donc tu dois prendre part à ces orientations. Par ailleurs les parents, même s'ils se considèrent catholiques, sont dans le monde, ils ont les pieds [ancrés] dans le monde et par conséquent ils voient aussi ce qui se passe avec les jeunes, ce qui se passe avec les enfants, avec les médias, avec tout, et ils exigent des écoles une vitesse supérieure à celle que donne l'Église elle-même. (...) [C'est pourquoi] la proposition d'éducation à la sexualité a toujours été marquée par la valeur de la liberté, ce qui nous amène évidemment à former dans l'usage de la liberté, du discernement, et unis à une autre valeur terriblement importante, qui est la cosmovision de l'homme en tant qu'être organique et original. Organique dans le sens où il est complet, il n'est pas atomisable, c'est une unité complexe, un système avec des aspects multiples et tous sont très importants dans tous les domaines de la vie (...). Ça, ça nous donne la possibilité d'avoir une vision intégratrice de la sexualité ». (Psychologue, homme, établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques)

Comme le révèlent ces extraits d'entretiens, lorsque l'on interroge les sujets sur la manière dont les catholiques sont perçus de l'extérieur, on observe un positionnement du discours propre comme une manière particulière de vivre une sexualité qui n'est pas étrangère aux préoccupations quotidiennes, aux projets personnels et aux façons d'organiser socialement la vie affective. Dans ce sens, le discours ferait appel à une façon de vivre la sexualité moderne, plus qu'à une manière complètement distincte de la vivre la sexualité, élément que nous avons déjà vu à propos de l'adoption de l'« éthique personnaliste » du discours du magistère de Jean-Paul II.

Cependant, d'après Giddens (2015, p. 46), l'adhésion religieuse devient aussi – comme d'autres choses de la vie sociale – une question de choix et c'est pourquoi le thème des

valeurs peut être revendiqué à l'échelle personnelle, dans la mesure où le caractère de la réflexivité change.

Avec l'avènement de la modernité, la réflexivité (...) est introduite dans la base-même du système de reproduction de sorte que pensée et action sont constamment réfractées l'une sur l'autre. La routine de la vie quotidienne n'a aucune connexion intrinsèque avec le passé et reste intacte tant que « ce que l'on a toujours fait » coïncide avec ce qui peut être défendu – au vu des nouvelles connaissances –, comme une question de principes. (...) La réflexion de la vie sociale moderne consiste en le fait que les pratiques sociales soient examinées constamment et reformées à la lumière d'une nouvelle information sur ces mêmes pratiques, qui de cette manière altèrent leur caractère constituant (traduction libre de la version en espagnol).

Ceci est démontré par l'idée de cohérence personnelle qui est examinée en permanence en fonction des expériences vécues et des valeurs avec lesquelles ces expériences sont comprises. C'est ce que l'auteur identifie comme une appropriation réflexive de la connaissance. Si en parallèle, comme le signale Giddens, la modernité opère à travers un désancrage de l'activité sociale (« retirer l'activité sociale de ses contextes localisés permet la réorganisation des relations sociales à travers d'énormes distances entre temps et espace », *Op. cit.* p. 58), on comprend pourquoi l'Église – dans le domaine de la sexualité – situe de manière croissante son projet formateur de consciences dans l'individu plus que dans la collectivité, car le premier acquiert une connotation que nous pourrions appeler « universelle » tout en devenant un champ de débat moral, car il est soumis à l'influence de tous les autres discours qui existent sur le sexe dans un contexte globalisé et apparemment sécularisé. On comprend alors ce que propose Bozon (2009) : au lieu d'opposer sexualité « moderne » et discours religieux traditionnel, ce qui importe en réalité est l'observation de la façon dont le second a perdu le monopole de la définition des normes qui régulent la sexualité des individus et ce que cela implique pour le positionnement de ce discours.

Fassin (2008) apporte dans ce sens une donnée importante. La position de l'Église se heurte toujours aux autres mécanismes qui dans l'ensemble de la société tentent de

définir les normes de la transcendance humaine¹. Dans le contexte que nous analysons, ceci nécessite d'établir certaines précisions. Larraín (2001) considère qu'au Chili le processus de sécularisation n'a rien à voir avec une diminution radicale du sentiment religieux, mais qu'il s'exprime plutôt dans « la perte de centralité d'une certaine vision religieuse du monde » (*Op. cit.* p. 207), posture partagée par Vivanco (2015), pour qui la sécularisation exige d'une certaine manière la modification de la structure argumentative et un certain pluralisme de valeurs, estimant qu'« il n'y a pas de doctrine particulière qui fonctionne comme crédo universel » (*Op. cit.* p. 134). Par conséquent, même si l'Église n'abandonne pas son dogme et sa vocation universaliste, nous nous risquons à avancer qu'au niveau des expériences des individus, on assiste plutôt à une dispute concernant la légitimité pour établir la norme de la cohérence sexuelle. Au-delà d'un choix pour résoudre ce conflit, c'est d'une formulation permanente de solutions permettant la cohabitation de positions qui peuvent parfois être antagoniques dont l'on a besoin. Comme nous l'avons vu dans le chapitre I, tout catholique qui renoncerait à cette tension courrait le risque d'être représenté comme quelqu'un dénué de capacité d'agence.

Document 23 : La supériorité morale de la *Señora Católica*

La position privilégiée du catholicisme pour fixer les normes de la morale sexuelle peut représenter une arme à double tranchant lorsque, recourant à l'humour, on critique ce pouvoir en le réduisant à une question irréflexive, autoritaire, et par conséquent *démodée* dans le contexte pluraliste actuel.

Pour illustrer le point précédent, nous nous permettons ici une petite digression en dehors de notre travail de terrain. Examinons la parodie de la pensée conservatrice derrière la *Señora Católica* (la dame catholique), un personnage relativement récurrent sur les réseaux sociaux comme Facebook ou Twitter en Amérique latine. À travers la production de mèmes (des images détournées de manière humoristique) ou de phrases commentant la conduite pécheresse de ses lecteurs, la *Señora Católica* donne son avis sur les thèmes les plus variés. Sur son site officiel (www.senoracatolica.com), elle se présente elle-même comme « [m]ère de 8 [enfants], grand-mère de 27 [petits-enfants]. Catholique de naissance. Je vis dans un humble lotissement appelé

¹ Fassin estime à ce sujet : L'enjeu, pour les églises, c'est donc le statut de la transcendance. Les sociétés démocratiques prétendent définir elles-mêmes leurs règles, leurs normes et leurs lois, sans s'autoriser de quelque principe transcendant que ce soit – Dieu, la Nature ou même la Science. L'immanence démocratique signifie que les normes sociales se révèlent pour ce qu'elles sont : sociales, et non naturelles, elles sont à la fois historiques et politiques, sujettes au changement et exposées à la contestation. (*Op. cit.* pp. 231-232)

Puerta de Hierro (il s'agit d'une banlieue aisée de Guadalajara au Mexique) (...). Ma mission est de protéger le concept de famille, d'en finir avec la dépravation, le péché, la luxure et de guérir les maladies incurables comme l'homosexualité sur Twitter à travers la parole du Seigneur. Fan de musique religieuse, du Pape François et de Frank Sinatra ». Nous pouvons supposer que, à partir de cette expérience de vie cohérente, la *Señora Católica* se permet de donner des leçons de morale et de bonne conduite. Ainsi, le personnage met en garde jour après jour contre ces comportements ou pensées qui peuvent induire la péché, alerte sur la manière dont agit Satan ou explicite (ironiquement) les avantages du suivi de la doctrine ecclésiale, assurant au passage la cohérence de celui qui suit les normes exprimées.

Photo 8 : Les messages de la Señora Católica



Traduction : « Si tu vois un PÉNIS par ACCIDENT, rappelle-toi de te laver les yeux à l'EAU BÉNITE pour que DIEU ne te punisse pas avec la CÉCITÉ » « Faire du sexe sauvage avec un corps irrésistible et culminer en gémissant d'extase et de plaisir ne vous donnera jamais la même jouissance que prier le Rosaire » « Couvrez-vous, le froid entraîne le besoin de chaleur humaine et par conséquent incite aussi au COÏT »

Source : www.twitter.com

Néanmoins, de notre point de vue le plus intéressant de ce personnage n'est pas tant le sarcasme avec lequel il se positionne face à la pensée conservatrice que nous analysons, mais le fait que cette satire soit incarnée par une femme mariée (avec une apparence proche d'une version latine

de Margaret Thatcher). En effet, le fait que l'institution ecclésiastique, au moins dans la structure de pouvoir qui produit les règles morales formelles, soit exclusivement composée d'hommes célibataires est quasiment un secret de Polichinelle. Ceci nous amène nécessairement à nous demander pourquoi une femme et non pas un homme pourrait produire l'effet désiré sur le lecteur, ce qui d'une certaine manière nous fait deviner qu'il faut une certaine dose de sexisme pour soutenir qu'une dame ne fait que reproduire de façon irreflexive une norme un peu ridicule. Son association avec une classe sociale élevée attire aussi notre attention, comme si cela lui conférait une sorte d'« auto-conscience d'autorité » qui lui permet de claironner à propos de morale. Rappelons que le lieu où vit le personnage pourrait être comparé au secteur où se trouvent plusieurs des écoles que nous étudions, synthétisant ainsi l'idée d'appartenance à une élite. Trouver plus d'un compte Twitter utilisant le nom Señora Católica ne fait que confirmer que le personnage est un condensé de représentations partagées, au-delà de l'initiative d'une seule personne cherchant à ironiser avec la doctrine ecclésiastique et son discours apparemment opposé à toute activité sexuelle. À la fois, il est intéressant de constater ce jeu de « double regard » qu'indique Singly (2010), car la Señora Católica interpelle le lecteur, qui pour rire doit d'une certaine manière s'identifier avec l'une des étiquettes qu'elle répartit généreusement : pécheur/pécheresse, sodomite, chaud/chaude, etc.

À propos du stéréotype, Didier Machillot (2012) propose la définition suivante : « [c'est] un processus de catégorisation et de légitimation mais il s'inscrit tout autant dans un contexte, une situation de communication qui le rend – contrairement aux idées reçues – non transparent. Il dépend par ailleurs des positions qu'occupent les acteurs et peut être utilisé donc comme instrument de légitimation d'un ordre préexistant mais aussi comme outil de revendication et de résistance. Il est aussi, comme tout élément symbolique, historiquement situé lorsqu'il ne s'inscrit pas dans des lieux spécifiques et stéréotypés, les « stéréotopoï ». Enfin, l'acteur utilise le stéréotype, et ce, parfois au détriment du chercheur » (*Op. cit.* p. 86).

Dans ce cas, sans recourir au préjugé il serait impossible de formuler l'ironie ou la critique que le personnage semble canaliser, il n'y aurait pas de moyen de rire autant de plaisanteries si différentes les unes des autres. Au contraire, le stéréotype permet cet échange de regards qui rend possible la reconnaissance du lecteur en tant que sujet total qui évidemment ne veut pas se voir transformé en stéréotype par la Señora Católica. Le texte est seulement la preuve de la manière dont le discours conservateur fonctionne avec une distance par rapport à ce que les individus interprètent comme la réalité actuelle. C'est une preuve de plus de ce que signale Joan Scott (2014) à propos de la prise en compte du poids des représentations dans la compréhension de l'expérience sociale, lesquelles dépassent largement les faits concrets pour comprendre l'ordre du monde.

Document 24 : La mise en boîte du catholique

Le Chili se trouve en pleine discussion du projet de loi qui dépénalise l'avortement dans trois cas. Celle-ci suscite des débats houleux, que ce soit au Congrès national comme dans d'autres espaces de délibération publique. L'une des formes de manifestation les plus remarquables dans ce contexte sont celles convoquées par une organisation appelée *Todos por la Vida* (Tous pour la vie) qui, en plus de ses campagnes de communication, a rassemblé à trois reprises des écoles et étudiants d'universités catholiques pour manifester contre le projet de loi face au Palais de la Moneda (le siège du gouvernement chilien), en plein centre de Santiago. Certains des établissements de notre échantillon ont participé à ces actions lors des trois occasions mentionnées.

C'est dans le cadre de la dernière de ces manifestations – en mars 2016 – qu'une autre organisation, autodéterminée comme le *Frente Fracasados* (le Front échoués), a simulé un reportage télévisé couvrant l'évènement. Celui-ci a ainsi montré narquoisement les participants rassemblés ce jour-là avec leurs t-shirts rouges et leurs chansons sous la bannière : « Nous ne les laisserons pas seuls » (en référence aux mères et aux enfants en gestation). Les interviews du reportage avaient toute un ton évidemment sarcastique, soulignant l'absence de discours des participants, l'apparente superficialité de leurs motivations, les comparaisons absurdes entre l'avortement et la dictature de Pinochet, et les adaptations ridicules de chansons populaires en jingles qui réduisaient la manifestation en une réunion apparemment bête (*Vamos, arriba la vida, abajo el aborto...*). L'idée était de mettre en lumière la déconnexion « totale » de ce groupe avec ce que seraient les valeurs propres au Chili actuel. Néanmoins, ce qui a le plus attiré l'attention dans cette vidéo – et a signifié sa viralisation – a été l'apparition de la famille Vial, un groupe composé de quinze frères et sœurs tous présents sur place. Dans une société classiste comme celle du Chili, ce nom de famille – auquel s'ajoute la quantité de rejetons – révélait une position aisée dans que l'on n'ait besoin d'en demander plus, ce que le Frente Fracasados ne s'est pas préoccupé de vérifier.

L'écho de ce reportage a été tel que le journal satirique *The Clinic* a consacré une chronique complète à cette famille dans son édition du 3 avril 2016 :

Tomás Vial ne veut pas parler. Il raconte à contrecœur quelques détails de sa vie, mais il se souvient ensuite qu'il ne doit rien dire. Il a 30 ans, il est propriétaire d'un garage, et il y a quelques jours il était un illustre inconnu pour la majorité des gens. Le 21 mars dernier, cependant, une caméra de la chaîne YouTube Frente Fracasados l'a filmé dans la manifestation du « Día del niño que está por nacer » (la journée de l'enfant à naître), face à la Moneda. Ce qu'il

a dit là, 27 mots en dix secondes, a suffi pour que le jour suivant son nom de famille devienne viral sur les réseaux sociaux. Dans ces images, Vial présentait sa famille particulière de 15 frères et sœurs, tous contre l'avortement : « Vial, Vial, Vial, Vial, Vial, et Vial... », répétait-il. Le web a rapidement commencé à regorger de plaisanteries sur le clan prolifique. En une journée, la vidéo a atteint les 200 mille visites : « un Vial te met en cloque rien qu'en te regardant », a écrit quelqu'un sur Twitter.

Après s'être transformé en *trending topic*, Tomás Vial a expliqué certaines choses de plus sur la famille dans un reportage de Chilevisión (une grande chaîne nationale privée du Chili). Il a critiqué le journaliste qui l'a filmé et n'a pas voulu aller plus loin sur le sujet. Il dit que ça ne vaut pas la peine de le faire, que l'important est que pour les Vial, être contre l'avortement est une conviction : « J'espère qu'on parlera bien de la famille. Les gens veulent avoir des enfants et être heureux », a-t-il dit à The Clinic dans un message succinct.

Source : <http://www.theclinic.cl/2016/04/03/los-vial-valenzuela-la-numerosa-familia-que-se-opone-al-aborto>

Au-delà de l'anecdote, la représentation de ce groupe qui était contre la dépénalisation de l'avortement se prévaut d'une disqualification subtile fondée sur le stéréotype, qui curieusement repose non pas sur le pouvoir économique d'une famille, mais sur la manière dont les Vial ont organisé leur sexualité. Les quinze enfants et le « un Vial te met en cloque rien qu'en te regardant » sont des manifestations de ce positionnement de l'autre à partir d'un critère partagé. Pour « dénoncer l'hypocrisie de l'autre », pour le dire autrement, d'une certaine manière aussi bien Tomás Vial que le Frente Fracasados ou le twitto qui a commenté le reportage doivent partager le fait d'être des individus sexués. La différence est que l'un s'offre le luxe de pontifier sur la vie d'autrui, alors que l'autre ne le fait apparemment pas (nous disons apparemment parce qu'il existe de toute façon une disqualification dans l'observation des manifestants). Cette idée est peut-être mieux comprise lorsque l'on analyse l'une des caricatures que le même journal a publiée le 22 mars 2016, à propos de la discussion qui entoure tout ce que nous avons commenté. On peut apprécier le dialogue suivant au sein de ce qui serait un groupe de personnes de droite (conservateurs et de bonnes familles si l'on se fie aux colliers et boucles de perles des femmes) : « Nous sommes en train de perdre la bataille contre l'avortement, une idée ? », « Et si nous envoyions les enfants manifester ? Les enfants ça attendrit toujours, on peut leur offrir de rater les cours », « Emmenons-en des trisomiques, c'est beaucoup plus émouvant ! », « Idée sublime, j'en éjacule d'émotion ! », « Attention, ça c'est un génocide, non ? ».

Photo 9 : Le débat sur l'avortement



Source : <http://www.theclinic.cl/2016/03/22/estrategia-anti-aborto-por-malaimagen/>

Il est intéressant de constater que, finalement, cette vignette qualifie moralement le débordement sexuel que la même pensée conservatrice essaierait de contrôler. L'avant-dernier personnage s'exclame qu'il a un orgasme et éjacule face au génie des autres, marquant peut-être ainsi l'élément qui unit la position du critique comme celle du critiqué : tous deux ont une sexualité et celle-ci s'active en fonction d'une cohérence entre intérieur et extérieur qui se trouve au centre du débat.

Pour revenir à Giddens, le principe de réflexivité est essentiel pour comprendre comment chaque individu se positionne sur la frontière nous/ils non seulement du fait de formes identitaires qui sont perçues comme un héritage, mais aussi à travers la manière dont il justifie ses propres choix. C'est ce principe qui explique peut-être le mieux la tension des individus pour concilier des arguments qui ont une prétention universaliste avec des circonstances qui ne répondent pas toujours à ces derniers. Nous ajoutons aux éléments que nous avons déjà présentés dans ce chapitre la citation suivante prononcée lors d'une réunion avec un *focus group* :

« J'ai toujours dit que je voulais un ami gay pour lui demander des tas de choses que j'ignore et je l'admets. Certains disent qu'on naît gay et d'autres qu'on ne naît pas

[comme ça] et la seule manière de savoir c'est en le demandant à une personne homosexuelle assumée, pas non plus qu'elle l'expose, mais qu'elle se charge d'enquêter, de demander à quelqu'un et ça de nous le transmettre à nous. Moi ça m'intéresse beaucoup la question de l'homosexualité et je suis hétéro, mais je m'y intéresse beaucoup parce que c'est des personnes qui parce qu'elles aiment quelqu'un du même sexe sont super rejetées. (...) Moi dans mon ignorance, [pour] moi bon, dans mon ignorance et dans le stéréotype qui te submergent, déjà s'il est moitié efféminé il est gay, non, c'est pas comme ça, et ça je trouve qu'on devrait aussi nous l'apprendre. On devrait aussi nous donner des informations, parce que toi tu ne peux pas arriver et demander à une personne hétéro les gays naissent ou deviennent [comme ça]. Les profs aussi là méconnaissent l'information depuis le côté chrétien, ça leur est difficile de les reconnaître aussi, qu'ils ne viennent pas avec des trucs à l'église, ça lui coûte de les laisser se marier, à l'église je veux dire. Il y a aussi une question des homosexuels avec l'église qui serait intéressante à voir aussi du point de vue de l'église et depuis le point de vue pas de l'église, c'est pas parce que t'es chrétien que la seule vérité c'est l'église, mais qu'ils nous donnent aussi les options de savoir, de voir, de connaître... ». (Élève, fille, focus group, établissement scolaire catholique traditionnel)

La critique du paternalisme catholique s'exprime ici envers la soumission des professeurs – et par conséquent de l'institution qu'ils représentent – à un principe irréflexif. Face à cela, la capacité de réfléchir est revendiquée comme une alternative légitime. Dans un contexte moderne, l'*expérience* n'est pas uniquement possible du côté de l'égo. Il existe une altérité qui doit aussi être contrastée parfois subtilement, d'autres fois ouvertement. Comme on le voit dans cet extrait, ce nouveau principe semble remplacer le noyau formatif de l'enseignement catholique en matière de sexualité. Maher, Sever et Pichler (2008) proposent un exemple intéressant de ce déplacement à propos de l'opposition qui – parmi les générations les plus jeunes – sépare l'enseignement ecclésial de « sagesse du monde » (*wisdom of the world*) en matière de morale sexuelle. Ainsi, par exemple, dans le cas de l'homosexualité, la remise en cause de la structure d'autorité provient beaucoup plus de la connaissance personnelle d'une personne homosexuelle (comme le montre l'extrait précédent). Le problème de ne pas être agent a de moins de moins de sens en lien avec la sexualité, même si la « sagesse du

monde » n'est pas séparée de la religion propre : cette dernière est aussi une source de valeurs qui organisent la compréhension de ce savoir mondain.

Comme le signalent Martuccelli et Singly (2010, p. 122) à propos de l'individualité :

Le Moi est une sorte de d'identité par autrui, dépendante de l'image que les autres ont de Soi, le Je définit une identité personnelle. (...) L'individu n'est pas ballotté au gré exclusif des contextes qui dicteraient sa conduite en lui indiquant quelle zone socialisée il doit mobiliser. Il dispose d'une zone d'arbitrage qui lui fournit des indications sur sa conduite à tenir et sur ses relations. (...) Le Je – forme de conscience de soi – s'autorise alors à prendre position éventuellement contre le Moi.

Dans cette perspective, l'individualité – le Je, le Moi – ne peut être construite en faisant abstraction des autres. À la fois, la marge de manœuvre apparaît seulement si l'individu se « délocalise » et met en perspective sa zone de socialisation. Le premier terme – le regard sur les autres, le regard des autres – coïncide aussi avec le discours catholique, car le principe éthique à la base de sa conception de communauté ecclésiale est l'idée que le salut est une question partagée, que nous sommes tous des créatures issues d'un même père et que cela interpelle constamment la solidarité interpersonnelle. La tension que révèle la citation du *focus group*, ainsi que d'autres tensions que nous avons examinées tout au long de ce texte, sont précisément liées à la manière dont la différence s'intègre à la réflexivité personnelle, mais aussi institutionnelle. Les citations semblent à la fois insinuer que, en dépassant une solution conservatrice considérée insuffisante, c'est la cohérence personnelle mais aussi réflexive qui permet de construire la norme de manière collective et non pas purement individuelle. C'est en suivant cette idée que nous proposerons la réflexion normative avec laquelle nous conclurons ce chapitre, cherchant à offrir une piste pour le traitement revendicatif de la différence au sein de l'école, en tenant compte de la capacité d'agence universelle des sujets en matière sexuelle.

5.3. Vers une conciliation critique : la considération d'un collectif et la valeur de la coresponsabilité

La définition de nouvelles normes ecclésiastiques autour de la morale sexuelle, la manière dont celles-ci s'opposent à d'autres normes sociales portant sur le même objet, ainsi que la mise en perspective de chacune de ces positions dans l'espace public ont nécessairement un impact sur l'éducation sexuelle et affective dans les établissements scolaires que nous avons analysés. Tout au long de ce manuscrit, nous avons vu comment la centralité attribuée à l'individu et aux processus qu'il peut mettre en œuvre pour « gérer » sa sexualité et son affectivité (propres à la *culture de soi* identifiée par Foucault) se réalise très souvent sans qu'il y ait une pleine conscience des réseaux plus larges dans lesquels est situé un individu. La même chose s'applique à la compréhension de l'espace social de l'école catholique reproducteur d'une normalité spécifique mais inconscient des processus de mise sous silence de l'altérité en son sein. La question du rôle que joue l'alter face à l'ego reste donc ouverte. Au-delà de l'analyse que nous avons développée, nous chercherons alors à offrir une piste permettant de répondre à cette interrogation ; nous discuterons dans ce but de la possibilité d'articuler une éducation sexuelle qui incorpore la valeur de la coresponsabilité, s'agissant d'un élément de réflexivité face aux conditions que nous avons décrites et d'une manière particulière d'interpeler les écoles catholiques ayant participé à ce processus de recherche.

La coresponsabilité peut être définie comme la responsabilité partagée par deux ou individus ou plus. La responsabilité signifie, quant à elle, entre autres acceptions, « [une] obligation ou nécessité morale de répondre, de se porter garant de ses actions ou de celles des autres »¹. De ce point de vue, la coresponsabilité se réfère au fait que l'on assume de manière collective un objectif moral. Appliquée à notre champ, la coresponsabilité n'est pas seulement liée à « répondre pour l'autre », à prendre soin de lui, mais aussi à concevoir que les expériences propres et les expériences des autres constituent un apport collectif à la construction d'une norme (morale) sur la sexualité. Malgré cette définition littérale, étant donnée la nature de notre travail de terrain, il est important d'ajouter que la coresponsabilité, en tant que terme, est aussi un concept ecclésiastique : il fait référence à la responsabilité partagée des chrétiens concernant le

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/responsabilit%C3%A9/68694>

bien-être du monde et la nécessité d'établir une relation plus égalitaire entre laïcs et religieux pour parvenir à cette fin (Bobineau et Guyon, 2010, cités par Somé, 2010)¹. Dans ce sens, la coresponsabilité est un mode d'organisation de la vie en commun.

Avant d'analyser la viabilité du concept, nous devrions d'abord rappeler que l'expérience individuelle se construit toujours aussi en référence à un regard externe (Hubbard, 2002 ; Singly, 2010). La façon la plus simple – et limitée – de le comprendre est la notion d'expectative. Tout individu, à un moment donné de sa vie, peut prétendre incarner les idéaux qu'un groupe social attend pour lui-même, configurant un comportement adapté à un rôle. Évidemment, la sexualité et l'affectivité sont également sujettes à ce jeu d'expectatives : il suffit d'examiner l'influence des stéréotypes de genre ou de la pensée psychologique sur l'adolescence pour comprendre comme s'organise l'éducation sexuelle dans les établissements que nous avons étudiés. Néanmoins, ces expectatives ne sont pas toujours totalement transparentes, et elles peuvent être interprétées comme un mandat s'il n'existe pas à l'horizon d'autres alternatives de comportement également validées.

Prenons comme exemple les caractéristiques que devrait avoir la jeunesse qui incarne les idéaux du christianisme pour la pensée conservatrice, idéal mobilisé précisément en opposition à la réalité qui caractériserait l'adolescence dans la société actuelle. Nous utiliserons une citation d'Ibáñez Langlois (2006, p. 61) pour illustrer ce point, laquelle – pour nous – articule diverses idées présentes dans notre travail de terrain :

Mais pensons à cet homme ou cette femme jeune qui, malgré toutes ces difficultés, ou plus précisément à travers celles-ci, apprend à vibrer très tôt pour de grands idéaux de culture, de travail, d'esprit, de sport, de généreuse responsabilité sociale ; qui ne se donne pas de temps à perdre dans l'oisiveté ; qui cultive toute une vie d'oraison et une vigoureuse discipline de la volonté par amour du Christ ; qui respect le corps humain propre et étranger comme un

¹ Pour Bobineau et Guyon, la coresponsabilité serait possible dans la conviction que tous les hommes et les femmes d'une communauté partagent la même grâce, sans que cela n'implique nécessairement la fusion entre ministres et fidèles, car la coresponsabilité est avant tout un traitement réflexif de l'administration du pouvoir. La conférence épiscopale nord-américaine (*La coresponsabilidad: respuesta del discípulo*, 2003) la considère pour sa part comme un mode de collaboration, défini depuis le ministère-même du Christ qui institue la conviction que tous sont capables de transmettre sa Bonne Nouvelle.

véritable temple de l'Esprit Saint ; qui retranchant ses yeux et ses autres sens peut se soustraire à la saleté ambiante ; qui a la personnalité suffisante pour ne pas être entraîné par des modes et des modèles de masse ; qui réfléchit à des manières originales de s'amuser – et encore mieux en dehors des voies établies pour la frivolité de l'âme ; qui en matière d'alcool respecte le seuil de sa pleine rationalité ; qui dans sa vie sociale et affective est capable de faire primer le don de soi sur sa propre gratification sensorielle et émotionnelle ; qui ne prend pas d'acomptes du mariage dans ses fiançailles ou son engagement préalable ; qui, s'il ne parvient à atteindre tous ces objectifs – parce qu'il ne s'agit pas d'un surhomme ou d'une surfemme mais d'une personne normale –, lutte au moins avec honnêteté et persévérance pour être à la hauteur. Pensons à des gens comme ça – il y en a tellement – et nous aurons le portrait d'une jeunesse qui jouit de paix et de joie ; qui fondera un mariage et une famille en bons termes, et qui construira le type de citoyen dont notre société a impérativement besoin.

Cette citation résume sans aucun doute le type-idéal d'un individu qui a organisé sa vie affective et par conséquent sexuelle conformément à ce que propose l'Église : le jeune « pur » se comporte en choisissant un modèle de conduite qui intègre l'idéal chrétien et rejette les tentations mondaines bien qu'il veuille modifier le monde, à la manière des négations religieuses qu'évoque Max Weber. Le problème n'est cependant pas seulement la méconnaissance du sujet depuis le point de vue dont émane cette expectative, mais également le fait que celle-ci se construise comme une opposition à ce que nous pourrions appeler une « altérité indifférenciée » dont les caractéristiques sont en permanence insinuées dans le texte : celles d'une jeunesse exhibitionniste, incapable de se contrôler, qui profite un peu de l'autre, qui manque de personnalité, etc.¹ Ce dernier point mis au jour, il devient évident que le jeu de regard entre l'alter (celui que je ne suis pas) et l'ego (celui que je suis) est incomplet : seules certaines altérités

¹ Lorsqu'Ibáñez Langlois présente sa proposition, il le fait au risque d'ignorer un autre problème d'ordre logique : les individus ne font jamais l'expérience de leur sexualité dans une distinction tout/rien, la norme de cohérence personnelle admet parfois des zones grises, des questions, des variations en fonction des différents circonstances et expériences personnelles. Comme nous l'avons dit, la compréhension et l'intégration de ces variations est un élément constitutif de la réflexivité moderne, également appliquée au domaine de la sexualité (Giddens, 2004) Ibáñez Langlois admet ce dernier principe lorsqu'il reconnaît la possibilité de « lutter pour atteindre cet idéal », ce qui le rapproche tangentiellement de la manière dont le discours progressiste conçoit l'objectif de l'éducation sexuelle (dans lequel cet idéal est problématisé). S'il n'existait pas de « possibilité de lutter », des conceptions comme celles de l'amour responsable ou l'amour sexuel mature – que nous avons vus dans les chapitres précédents – n'auraient aucun sens, car il suffirait d'organiser le comportement personnel en faisant abstraction de toute incertitude.

pourraient interpeler la norme. La citation donne lieu à de nombreuses interrogations à ce sujet : existe-t-il quelqu'un qui réunisse en lui-même tous ces défauts, tout le temps ? Un individu qui vibre avec les idéaux de la culture, du sport, ou du travail, mais qui a pris un acompte du mariage n'a-t-il rien à dire au jeune idéal ? Même si quelqu'un réunissait en lui-même tous les défauts décrits, son expérience aurait-elle une certaine valeur au-delà d'être le prétexte d'une correction fraternelle¹ ? Comment ce sujet regarde-t-il celui qui l'invite à cette correction ? Celui qui se comporte de mauvaise manière, qui conduit sa sexualité de manière désordonnée, n'a-t-il pas de possibilité de se sentir chrétien avant cette correction ? Choisir une conception moins idéale de la jeunesse signifie-t-il nécessairement une plus grande ouverture à l'altérité en matière de sexualité ?

Dans ce contexte, *la coresponsabilité pourrait être une valeur mobilisée pour comprendre que la construction de la sexualité individuelle passe par une multitude d'acteurs présentés et représentés dans une rencontre entre un ego et un alter*. Ainsi, la réflexivité autour de la relation entre les deux termes devient aussi une question politique, limitée à l'école catholique mais aussi à tout autre espace où l'altérité – présente ou virtuelle – en matière de sexualité se voit réduite par différentes opérations d'étiquetage. Pour revenir au champ ecclésial, et malgré son utilisation restreinte ces dernières décennies, le terme de coresponsabilité conserve un usage pratique dans le discours du magistère, comme le montre l'une des conclusions de la V Conférence générale de l'Épiscopat latino-américain et des Caraïbes de l'année 2007 (Document d'Aparecida, § 226) : « Il est nécessaire que nos fidèles se sentent réellement membres d'une communauté ecclésiale, et coresponsables dans son développement ».

La coresponsabilité ainsi entendue se réfère de nouveau au fait de partager une même voie, un même lieu dans le monde, une même responsabilité qui n'admet pas de

¹ D'après Juan Alonso (2010), la correction fraternelle est « un avertissement que le chrétien adresse à son prochain pour l'aider dans le chemin de la sainteté. C'est un instrument de progrès spirituel qui contribue à la connaissance des défauts personnels – fréquemment inconnu du fait de ses propres limitations personnelles ou masqués par l'amour-propre ; et très souvent c'est aussi une condition préalable pour affronter ces défauts avec l'aide de Dieu et s'améliorer, par conséquent, dans la vie chrétienne » (Source : <http://www.collationes.org/de-vita-christiana/quibusdam-spiritum-operis-dei/item/396-la-correcci%C3%B3n-fraterna-juan-alonso>). Ce mode de correction est inspiré du verset de Matthieu 18:15 : « Si ton frère a péché [contre toi], va et reprends-le seul à seul. S'il t'écoute, tu as gagné ton frère ». Dans ce sens, bien qu'ils soient semblables, la correction diffère du traitement accueillant de la différence : la première constitue une correction de manière protectrice, de personne à personne, jamais devant la communauté et elle suppose effectivement un défaut qui doit être modifié.

différence essentielle entre les sujets. C'est pourquoi tous les individus sont responsables d'eux-mêmes mais aussi responsables des autres en tant qu'individus et membres d'une collectivité. La citation du Document d'Aparecida est par conséquent utile à notre analyse : les individus sont appelés à se sentir membres d'une communauté et coresponsables de son développement. Ceci implique alors d'abandonner ce que Singly (2010) identifie comme « la nostalgie de la vie communautaire » où celle-ci est représentée comme la manière d'éviter « le repli de l'individu sur lui-même » (*Op. cit.* p. 199)¹. Une communauté coresponsable n'est pas possible si elle est vue seulement à partir du prisme de la contention émotionnelle, de la chaleur du foyer ; elle libère à la fois des liens héréditaires (on peut vivre comme en famille, sans avoir besoin de la famille) et les recrée sous la forme d'une diversité non diverse, comme le signale Madrid (2013).

La coresponsabilité implique d'aborder la question éthique de la manière dont l'autre est aussi présenté comme un sujet total et souverain, dans la mesure où, dans leur grande majorité, les individus dans les sociétés modernes n'acceptent pas d'être réduits à une seule catégorie identitaire lorsqu'ils établissent une relation sociale². Pour Singly (2010, p. 21) « le fait que les individus contemporains soient “individualisés” ne signifie pas qu'ils aiment être seuls, que leur rêve soit la solitude. Il veut dire que ces individus apprécient d'avoir plusieurs appartenances par ne pas être liés par un lien unique ». Les choix d'altérité sont alors multiples. Cependant, concernant notre terrain de recherche, cette altérité apparaît souvent limitée : l'éthique personnaliste derrière la

¹ Ce type de conception banale acquiert une place prépondérante dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, période correspondant à la révolution sexuelle, mais aussi au développement des communautés ecclésiales de base. À ce propos, Singly (*Op. cit.* p. 197) indique : « Ainsi dans les années 1970 les paroisses catholiques ont pu sembler insupportables avec leur face-à-face figé entre le clergé et les fidèles au sein d'une église trop grande, trop froide, et d'un regroupement décidé de manière autoritaire (sur une base géographique). Des “communautés de base” sont alors apparues, selon un modèle électif, afin de “retrouver un soutien psychologique dans la joie et l'espérance du groupe et d'y faire naître une profonde chaleur humaine. Une communauté chaude capable de créer un sentiment de sécurité et de solidarité face à l'imprévu. Une communauté capable aussi de permettre à chacun de s'exprimer librement, de comprendre ensemble ce que l'on vit...” ».

² Ce type d'interrogation se trouve au centre de l'analyse intersectionnelle. Comme le signale Sirma Bilge (2009, p. 70), « [l']intersectionnalité renvoie à une théorie transdisciplinaire visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une *approche intégrée*. Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle. L'approche intersectionnelle va au-delà d'une simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression opérant à partir de ces catégories et postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales ». Au-delà des logiques d'oppression, l'analyse intersectionnelle peut aussi être mobilisée pour caractériser la reproduction des privilèges.

morale sexuelle catholique insiste sur la protection que mérite cette autre personne, mais organise la différence en lien avec la complémentarité ouverte à la fécondation, ce qui laisse de côté d'autres types de relation ou de complémentarité. La « nouvelle posture » d'*Amoris Laetitia* ou du discours progressiste incorpore les sexualités relativement en dehors de la norme pour assurer un traitement amoureux, mais pas nécessairement compréhensif de leur totalité. Parallèlement, l'école catholique, avec son projet formateur, invite à la rencontre de l'autre en dehors de son espace social propre, mais finit souvent par le regarder de manière partielle. Face à ces limitations, les possibilités de réflexivité et la compréhension des différentes expectatives qui peuvent se croiser dans le processus d'individuation sexuelle sont plus réduites que dans un contexte pluriel.

Pedro Güell (2011, p. 154) estime que « l'identité et l'appartenance à des groupes et traditions spécifiques forment une capacité importante pour le développement personnel, non pas par leur valeur intrinsèque mais parce qu'elles peuvent être choisies ». Pour se sentir membre d'une communauté propre aux sociétés individualisées, il faudrait dépasser cette première notion de communauté pour parier sur des liens impersonnels plus ouverts entraînant néanmoins une profonde interdépendance¹. Dans cette perspective, *la coresponsabilité supposerait alors de s'interroger sur la manière dont l'autre est reconnu et doté de sens au sein d'une relation dont l'interdépendance va souvent au-delà de ce que l'individu observe à un moment donné*. Pour avancer dans ce sens, nous pouvons incorporer ici certains

¹ Le même Singly (2010, p. 239) considère que « les solidarités familiales peuvent être positives mais elles ont l'ambiguïté du don qui crée la dépendance. Seuls ces liens impersonnels permettent le desserrement des liens de dépendance personnelle afin que les relations interindividuelles puissent prendre la forme de relations amoureuses, amicales, affectueuses, fraternelles ». Pensons simplement aux limitations qu'impose la considération de la communauté comme une projection de la famille. Concernant le traitement des situations hors norme en matière de sexualité, un membre de l'équipe pédagogique d'un établissement scolaire des nouveaux mouvements catholiques nous dit : « *Donc tu dois les accueillir et être tolérant comme ça devrait être si un frère avait des manières différentes, ou si une sœur avait des manières différentes. Ça, ça nous donne un cadre pour travailler avec les enfants qui fait que la discours de la tolérance arrive d'une façon, pas à travers la tolérance comme valeur universelle, mais la tolérance arrive à travers un vécu pratique de la vie de famille, et tolérer ton frère ou ta sœur, parce que nous tous qui avons vécu en famille nous avons appris la valeur de la tolérance, ou nous ne l'avons pas appris si la famille n'a pas été tolérante. Par conséquent, effectivement c'est quelque chose qui se travaille beaucoup dans le sens où le respect de l'autre [doit passer] par tout un ordre de chose, par le fait que nous devons nous reconnaître comme [des personnes] originales* ». Cette citation suppose une famille ouverte à la différence et à toutes les différences possibles, tout comme elle présume dans une certaine mesure que les dispositifs patriarcaux pouvant hiérarchiser des comportements déterminés par rapport à d'autres dans le foyer ont été désactivés. La tolérance appliquée comme valeur qu'arbore le discours est clairement limitée par les conditions structurelles.

principes proposés par l'éthique de la reconnaissance d'Axel Honneth. Dans une réflexion autour de l'œuvre de cet auteur, Duranty (2005, p. 160) affirme que les « sphères de reconnaissance » que propose Honneth font appel « aux types de rapport à autrui qui permettent au sujet de se rapporter à soi-même de manière positive, de se représenter sa propre valeur dans l'action, condition nécessaire, du fait de la dépendance intersubjective structurelle du sujet, pour la réalisation de son autonomie individuelle », se référant au fait que la vie sociale juste suppose l'intégration de cette totalité qu'est l'individu plein et entier pour lui-même pour comme pour les autres. Pour soutenir cela, explique Duranty, Honneth part de l'hypothèse que les sociétés se reproduisent elles-mêmes à partir de mécanismes gouvernés par une logique de communication et non pas purement fonctionnelle, évoquant ainsi l'importance de la prise en compte du sens que les institutions et les relations se donnent à elles-mêmes, dans le cadre des fonctions spécifiques qu'elles remplissent¹.

Considérant ceci, la coresponsabilité implique une reconnaissance de la différence mais aussi des relations où normalité et altérité se rencontrent et de la façon dont celles-ci sont signifiées. Charles Taylor (19992) estime que l'avènement de sociétés multiculturelles conduit nécessairement à une nouvelle politique de la reconnaissance, dans la mesure où les identités politiques abstraites que génère l'universalisme sont de plus en plus difficiles à soutenir en elles-mêmes : elles sont aujourd'hui traversées par l'appartenance à certains groupes définis par des questions éthiques, linguistiques, sexuelles, religieuses, autant d'identités qui demandent aussi une reconnaissance politique. De notre point de vue, ceci anticipe le fait que chaque individu cherche à être reconnu dans son individualité unique, ce que l'institution scolaire catholique essaye de reconnaître, mais pas nécessairement tout le temps ni en toute circonstance.

Cependant, nous admettons que la coresponsabilité connaît aussi des limites. Comme le signale Duranty, la lutte pour la reconnaissance peut parfois éluder la question de la manière dont il est possible de modifier les structures productrices de l'inégalité². En se

¹ Honneth établissait sa réflexion en prenant pour point de départ les luttes sociales, ce qui est peut-être bien éloigné du champ dans lequel nous développons notre étude. Néanmoins, nous ne pouvons isoler celui-ci des mouvements qui ont reconfiguré la politique publique en matière d'éducation sexuelle.

² Dans son ouvrage *La diversité contre l'égalité*, Walter Benn Michaels (2009) aborde précisément cette question en exposant comment la banalisation du concept de diversité décrite comme la « réunion d'individus divers » dissimule la logique essentialisante de la différence, tout en portant atteinte à l'idéal démocratique que le concept prétend promouvoir. Pour Michaels, la fausse idée de neutralité avec

concentrant sur l'aspect purement « individuel », on prend le risque que cela empêche de comprendre que cette individualité est produite non seulement par la réflexivité personnelle, mais aussi par le fait de regarder les autres et d'être regardé par cette altérité en permanence, passant de celui qui reconnaît à celui qui veut être reconnu. Ainsi, par exemple, masculinité et féminité, hétérosexualité et homosexualité, abstinence et promiscuité, puritanisme et hédonisme ne sont pas des opposés sémantiques séparés mais des catégories identitaires – très souvent fluides, difficiles à définir, mais utiles pour interpréter sa propre expérience – qui se produisent mutuellement entre elles. Le fait qu'elles se produisent mutuellement ne signifie cependant pas qu'elles se trouvent en égalité de conditions pour établir les normes dominantes : reconnaître la variété des corps à l'école et les regarder tous de manière positive ne devrait pas vouloir dire que l'on ignore la manière dont certains ont cumulé un certain « capital » au détriment d'autres dans un espace déterminé. Reconnaître la variété des manières de vivre l'hétérosexualité à l'école (ou en dehors de celle-ci) à partir du mot d'ordre « tu as le droit d'être toi-même » ne devrait pas impliquer de négliger le fait que cette variété se produit à partir d'une subordination de l'homosexualité, passant ainsi outre la situation préjudiciable de ceux qui sont subordonnés. Penser l'expérience d'une élève lesbienne n'implique pas uniquement de « s'ouvrir » à sa différence, mais aussi de comprendre comment elle incorpore des représentations et expériences d'individus hétérosexuels pour la construction de sa propre identité, très souvent de manière positive (c'est ce qui se passe avec ses amis, sa famille) mais en réaffirmant dans le processus certaines valeurs hégémoniques si ce dernier n'est pas réalisé réflexivement.

laquelle ce système s'organise – la notion méritocratique selon laquelle nous avons tous les mêmes opportunités même si en réalité le système opère de manière excluante en concentrant de manière croissante le capital dans un noyau de plus en plus resserré – fonctionne en outre sur la base d'une *illusion* de la propre position sociale de l'individu (*Op. cit.* p. 139). Ceci parce que cette position se construit en fonction de l'expérience et non pas des variables dures avec lesquelles le système organise ses étiquettes. Si l'analyse de Michaels se concentre plus sur la manière dont classe sociale, race et sexualité sont articulées pour maintenir le faux discours méritocratique, nous pourrions – prudemment – étendre son analyse au champ des normes affectives et sexuelles que nous avons examinées jusqu'ici : en effet elles attribuent un capital à des individus déterminés au détriment d'autres (manière de présenter la sexualité et la possession de son propre corps, mode de gestion de la vie privée, mode d'incarnation des valeurs libérales ou conservatrices d'une communauté, par exemple), et l'expérience de normalité cesse de questionner d'autres expériences dans l'espace social. Ceci configure de nombreuses hypothèses sur l'égalité avec laquelle les individus peuvent prendre des décisions, mais comme le dit bien l'auteur, « [l']injustice, ce n'est pas que certaines personnes méprisent les choix que vous faites ; l'injustice, c'est de ne pas avoir la possibilité de faire ces choix ».

En synthèse, la coresponsabilité serait *une manière de comprendre et d'intégrer la différence*. Pour en revenir à l'espace catholique, il est important de comprendre que la subjectivité ne s'entend pas uniquement dans le contrôle ou l'expression du désir mais dans la manière dont celui-ci se construit en permanence. Ce désir – au-delà de l'hédonisme qui est posé comme un ennemi de l'éthique catholique – trouve toujours sa place dans la capacité d'agence individuelle. Ego et alter sont des sujets qui ont du désir, qui le comprennent non seulement en lien avec l'autre qui le provoque, mais aussi par rapport à leur propre biographie dans laquelle le désir est reconnu, incorporé, étiqueté¹. La réflexivité que cela implique se construit à travers une sémantique de la sexualité qui intègre toutes les réflexivités avec lesquelles un individu se trouve dans son histoire², donc la gestion de soi-même n'est pas dé-socialisé, mais est au contraire le fruit d'un processus de socialisation.

Individu et société ne sont pas des termes opposés. Martuccelli (2002) prend ses distances avec le lieu commun consistant à penser la seconde comme un ensemble d'individualités, pour soutenir au contraire que l'individu est le fruit d'une organisation sociale spécifique. La compréhension du sujet est par conséquent aussi une compréhension de type collectif, sans pour autant faire abstraction du processus de différenciation qui survient dans des sociétés hautement individualisées comme c'est le cas en Occident. Concernant la coresponsabilité, rappelons que l'ego et l'alter peuvent être positionnés mutuellement au-delà des étiquettes ou du silence qu'ils auraient choisi pour organiser leur propre sexualité ; dans ce sens, une relation coresponsable suppose de reconnaître la capacité d'agence de chaque individu de même que les composantes structurelles qui les différencient, les étiquettent et finissent par organiser leur sexualité et qui, dans des circonstances déterminées, génèrent des inégalités et hiérarchies entre eux. Le modèle de relation pure que propose Giddens (2004) peut contribuer à

¹ Nelson (1999) va dans le même sens lorsqu'il affirme que les corps sexués dans l'espace social sont aussi porteurs d'une subjectivité. La limite de la performativité dont parle Butler est précisément cette expérience d'individualité qui est n'est pas réductible à la « copie de l'original inexistant ». Chaque individu est agent de sa propre identité.

² Je me souviens d'une sorte de dicton populaire que j'ai entendu lorsque j'entamais tout juste ma vie sexuelle homosexuelle, dans un atelier de prévention des infections sexuellement transmissibles. Cette phrase fait sans aucun doute partie de mon éducation en la matière : « fais attention, parce que quand tu couches avec quelqu'un, tu couches avec lui et avec tout son passé ». Au-delà de la connotation hygiénique que cette phrase peut avoir, elle synthétise, sur le plan de l'agencement personnel de la sexualité, le même processus d'accumulation d'expériences qui permet à la personne de se concevoir telle qu'elle est actuellement.

comprendre la dimension réflexive du choix de l'autre, mais il laisse d'une certaine manière de côté les iniquités à la base de cette rencontre : la rationalisation du marché affectif ne représente pas nécessairement la même expérience pour tous.

Pour finir, nous pouvons évoquer le postulat de Pedro Güell (2011, p. 151) à propos des cadres interprétatifs qui cherchent à assurer le sentiment d'appartenance de tous les individus : « la formulation de modèles parfaitement cohérents qui rendent compte du lien entre subjectivité et ordre, entre le particulier et l'universel, verse toujours dans des totalitarismes de divers type et finit par annuler les termes dont elle devait assurer l'autonomie. Pour paraphraser Norbert Lechner, les problèmes clés des sociétés modernes ne se résolvent pas, on apprend seulement à batailler avec eux ». Il ne fait pas de doute qu'en positionnant le concept de coresponsabilité, nous courons le risque d'adopter une perspective totalisante, mais notre proposition cherche précisément à constituer un cadre de réflexivité face aux éléments mis au jour dans notre travail de terrain, plutôt qu'une réponse totale et définitive aux questions de la morale sexuelle. L'unique conviction derrière ce concept est que tous les individus sont agents d'eux-mêmes et leur capacité d'agence s'entremêle définitivement avec la capacité d'agence des autres.

Dans les *Orientaciones para promover una escuela inclusiva* rédigées par le Ministère de l'Éducation en 2014, un objectif de caractère universel est établi qui cherche à réguler le fonctionnement de l'école et par conséquent influencer les modes de représentation de la différence au sein du programme et de l'espace scolaire. Il y est indiqué en page 4 :

« Améliorer la qualité et l'équité de l'éducation dans notre pays est une aspiration sur laquelle il existe un consensus, et cela implique d'avancer vers un système éducatif qui garantisse que toutes et tous les élèves développent au maximum leur potentialités d'apprentissage, dans un environnement éducatif sûr et protecteur, qui leur permette d'apporter à la société en tant que citoyens responsables, respectueux, solidaires et pacifiques. *Apprendre à cohabiter avec les autres* en nous reconnaissant comme sujets identiques en dignité et en droits, tout en étant divers, comme sujets individuels et uniques, constitue un aspect fondamental pour faire de cette ambition une réalité. Apprendre à vivre avec les autres implique de reconnaître en toutes et chacune des personnes, des expériences, capacités et

ressources différentes, dans un système éducatif qui doit se transformer et évoluer pour inclure cette diversité, en la valorisant comme une richesse qui renforce l'apprentissage et le développement de toute la communauté éducative. En général les personnes craignent ce qu'elles méconnaissent ; rendre visible la diversité, parler des différences, connaître et écouter l'*autre*, sont des expériences qui contribuent à se rapprocher de l'inconnu, en comptant avec l'information nécessaire pour faire tomber les mythes et stéréotypes qui sont à la base des actes de discrimination » (italiques d'origine).

Ainsi, bien que le matériel généré dans la citation précédente se place dans le cadre d'un programme spécifique (le Plan Escuela Segura qui cherche à promouvoir et renforcer la création d'espaces éducatifs sûrs et protecteurs et générer une réflexion sur les pratiques discriminatoires qui peuvent exister à l'école), son objectif constitue un fondement pour aller beaucoup plus loin : avancer dans la compréhension de la singularité des individus non pas de manière isolée mais collective, où tous sont coresponsables de la qualité de cet espace de cohabitation. Dans un espace comme celui-là, des propos comme ceux d'Ibáñez Langlois seraient, heureusement, inadmissibles.

Nous souhaitons conclure ce chapitre en précisant que la critique du langage inclusif pour traiter la différence – conséquence du paternalisme observé dans certaines opérations de l'école catholique – n'implique en aucun cas une méconnaissance de son utilité pour comprendre les difficultés et les éventuelles souffrances qu'un individu a connues, bien au contraire. Au moins dans le discours, son utilisation aurait permis d'incorporer un type d'expériences auparavant complètement invisibles. Rien ne nous empêche de penser que cette même opération peut être signifiée positivement par les sujets soumis à ce *care*. Malgré cela, dans le contexte du projet moderne, l'individu apparaîtrait réellement dans sa totalité lorsqu'il est reconnu intégralement et que sont acceptées les multiples stratégies qu'il peut lui-même développer pour garantir sa cohérence sexuelle. Face à cela, l'école catholique telle que nous l'avons caractérisée sur

le plan institutionnel mais aussi social, et contrairement à ce que l'on pourrait supposer, bénéficie d'une opportunité privilégiée de reconnaissance de l'égo et de l'alter, car elle intègre dans son fonctionnement un mandat aussi complexe que banalisé : « aime ton prochain comme toi-même ».

François de Singly (2010) conclut son ouvrage *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien* dans les termes suivants :

La différenciation est ce qui nous « unit » en tant qu'idéal partagé mais aussi ce qui nous désunit dès que cet impératif est mis en pratique. Le drame de la seconde modernité réside dans cette injonction paradoxale : « Pour être membre de la société, deviens un individu individualisé ». Cependant, comme nous l'avons vu, cette double contrainte peut être desserrée si chacun comprend que la réalisation de soi exige d'une part un cadre social et économique qui doit être élaboré ensemble en politique, et d'autre part une reconnaissance mutuelle des différences affirmée. Narcisse ne peut donc se réaliser s'il vit comme Robinson. (*Op. cit.* p.240)

À la lumière de ce que nous avons observé, nous pouvons ajouter à la constitution d'un cadre social et économique partagé, la construction politique des normes de la sexualité. Il s'agirait là d'un champ privilégié de l'expérience d'individuation dans les sociétés contemporaines, précisément parce qu'il trace la frontière sur laquelle deux individus peuvent se reconnaître entre eux.

Comme le signale Hubbard (2002), la relation dynamique entre ego et alter possède un corrélat dans l'espace physique, qui est tout aussi réel qu'imaginé ; ceci du fait de la constante reproduction des normes qui indiquent quelles choses peuvent être attendues dans un lieu déterminé et lesquelles ne peuvent pas l'être. Ego et alter se recréent l'un l'autre dans ces lieux en fonction de ces règles déposées dans l'espace commun. Les attentes qui en résultent – pour Hubbard – expliquent pourquoi dans des lieux déterminés les identités sexuelles semblent fragmentées, contenues, mais incomplètes, car il y a quelque chose qui ne finit jamais de se faire, quelque chose qui est resté encore caché à l'autre et qui l'interpelle constamment. Cette dernière analyse nous aide peut-être à comprendre pourquoi le traitement de la différence dans l'école catholique, au

moins sous la forme où nous l'avons observé, peut encore avancer en engageant l'individu « différent » de manière complète.

Se tourner vers l'extérieur, sortir du repli sur soi pour considérer la manière dont la norme est construite – ou ce qui revient au même, la manière dont la frontière entre alter et ego est tracée – peut contribuer à réfléchir à la façon dont la sexualité est une construction dynamique et qui ne dépend pas uniquement d'un individu isolé, engagé dans un objectif ou un projet personnel. Ce projet est, au contraire, toujours le résultat d'un processus de socialisation qui engage une multiplicité d'acteurs parfois étrangers ou inconnus. Comprendre cela permet peut-être d'avancer dans la réalisation de l'idéal catholique de l'amour commun, sans réserves.

Conclusion

L'exemple avec lequel nous avons ouvert ce manuscrit – celui de la résistance des certaines institutions à l'incorporation dans leur fonctionnement de quelque chose face à laquelle elles ne se sentaient pas préparées pour agir – révèle bien l'instabilité avec laquelle les établissements scolaires catholiques affrontent des questions qui restent complexes face à leur noyau formatif. Cette instabilité est liée à la nécessité de concilier des engagements atemporels avec des tendances mondaines, ce qui va bien au-delà du conservatisme traditionnel qu'on leur attribue souvent. Nous avons proposé dans ce travail que la réponse apportée à ces questions, face au besoin auto-imposé d'éduquer à l'affectivité et la sexualité avec une marque particulière, a pour résultat un repli sur soi institutionnel, un mode de compréhension de la problématique qui fait appel à une réflexivité qui n'a pas nécessairement pris pleinement conscience de la spécificité de sa position dans la société chilienne.

En général, tout au long de ces pages, nous avons observé que face à la sexualité, dimension fondamentale de l'identité de l'individu contemporain, on tendait à offrir des réponses institutionnelles centrées sur ce que l'on trouve cohérent pour un individu et même pour sa communauté. Il en résulte que le travail de l'individu sur lui-même se développerait dans un cadre semblant purement normatif : respecte-toi toi-même, donne-toi à l'autre dans la joie totale, prends soin de ton corps de manière responsable, aime l'autre en le protégeant en permanence. Cependant, ceci permet d'entrevoir que, derrière la cohérence personnelle et le souci de l'intimité personnelle, il existe une réflexivité spécifique qui doit être interprétée en fonction de relations de pouvoir historiquement situées et socialement localisées qui sont jusqu'à présent ignorées.

Marciano Vidal, dans *Moral de Actitudes. Tomo I* (1981, p. 22), estime que « la moralité, en tant que dimension de la personne, ne doit pas être entendu de manière statique mais dynamique. C'est ainsi qu'au lieu de parler de moralité, on doit plutôt parler de processus de moralisation ». Pour l'auteur, le défi de la morale est d'améliorer en permanence la condition humaine, c'est pourquoi les questions politiques, économiques, et, pourquoi pas, sexuelles, ont une résonance particulière, car elles

posent constamment des questions sur la manière de rendre plus humaine la personne. On pourrait peut-être résumer la vision de ce théologien par la formule « ce qui humanise est moral, ce qui déshumanise est immoral ». S'il en est ainsi, la question radicale qui se pose dans notre terrain de recherche est alors de savoir *comment l'on définit l'humanité*, car c'est ce concept qui se trouve finalement au centre de ce qui unit et sépare la formation institutionnelle catholique en matière affective et sexuelle et les attentes du projet moderne.

Cependant, ce débat sur l'humanité n'est pas abstrait mais tient à l'expérience de l'humain dans l'environnement de tout sujet : comment un autre individu est-il représenté en tant que camarade souverain, agent de sa propre vie, réflexif. Face à cela, le repli sur soi des institutions et de tout sujet ne saurait être interprété comme une fermeture, un privilège total de l'ego signifiant une occlusion définitive face à l'expérience de l'alter. Le repli sur soi est plutôt une forme de positionnement qui finalement polit le prisme à travers lequel on reconnaît son humanité propre et celle des autres, constituant un trait commun avec la tendance moderne à organiser la sexualité à partir d'un individu autocentré. C'est face à cela que nous nous permettons d'affirmer que la sexualité ne se construit pas de manière dé-socialisée mais au milieu de relations socialement structurées et influençant la façon dont les sujets établissent des liens avec leurs semblables. Le repli sur soi est à la fois une conséquence de ces relations et un producteur de nouveaux mécanismes de socialisation.

Ainsi, les modes de valorisation des corps qui se ressemblent, des manières similaires de gérer la vie privée, des diversités qui sont plus étroites que toutes les possibilités existantes ou encore l'invisibilité des formes alternatives de compréhension de la sexualité dans son propre horizon sont des manifestations de ce repli sur soi institutionnel, réduisant d'une certaine manière le potentiel réflexif autour de la construction individuelle de la sexualité. En outre, la difficulté d'aller au-delà ne tient pas qu'aux complexités qu'impose la gestion des attentes familiales, qu'à la compétition avec d'autres institutions, qu'aux sanctions du Vatican à l'encontre des discours audacieux, mais aussi à ce que cette réflexivité restreinte empêche d'observer : le fait qu'il soit toujours possible de générer une réflexion innovante dans le cadre d'une société plurielle, où son propre point de vue s'enrichit dans la reconnaissance permanente de la capacité des sujets à être agents de leur propre destin.

On pourrait penser que ce repli sur soi n'est rien de plus qu'une expression supplémentaire de l'exclusion propre aux écoles d'élite ou des mécanismes de domination qui accompagnent la prétention hégémonique du discours ecclésial, laquelle requiert des témoins purs, des soldats sélectionnés, qui ne reconnaîtront jamais d'altérité. Ce que nous avons néanmoins cherché à démontrer vise à sortir de cette réduction, car la reproduction d'une norme conservatrice – ou même d'une norme progressiste n'étant pas encore parvenue à se stabiliser – est précisément générée parce que le sujet est conçu dans une relation permanente avec d'autres, bien que la définition de cette altérité ne soit pas toujours réflexive dans l'espace social que nous avons observé. Notre point de vue entend en outre intégrer de nouveaux éléments à des conceptions classiques de la compréhension de la sexualité moderne appartenant à l'approche théorique initiale de notre problème : la *culture de soi* de Foucault, ou la relation pure et l'intimité réflexive de Giddens, pour en nommer quelques-unes.

Au cours du processus de rédaction de ce manuscrit, notre projet de départ a été ostensiblement modifié. Le terrain de recherche a révélé l'importance d'une sortie progressive du plan purement formel – attaché au programme – pour se concentrer sur les processus de définition de l'individuation de la sexualité qui survenaient dans la communauté scolaire. Cependant, il est nécessaire d'exposer ici explicitement les limites de l'approche qui en résulte, tournée principalement vers le repli sur soi institutionnel. En premier lieu, ce qui se passe au niveau de l'espace scolaire n'est pas nécessairement en corrélation avec de ce que l'on observe sur le plan individuel. En d'autres termes, les règles dominantes dans un espace social n'expliquent pas toujours la totalité du comportement sexuel individuel, ou bien encore, les mécanismes personnels justifient le « passage à l'acte » aussi bien à partir des désirs propres que des restrictions morales qu'un individu a incorporées. Le repli sur soi institutionnel se réfère plutôt aux conditions qui permettent l'adoption de ce type de normes dans un cadre relativement étroit de réflexivité. La reconnaissance de cette distance entre le système et la stratégie individuelle est ce qui permettrait d'approfondir l'analyse des discontinuités de l'expérience, question que nous n'avons pas abordée pleinement dans ce texte.

En second lieu, l'observation d'un espace social autoréférent rend difficile l'extension de nos conclusions à une étude qui considère plus avant la perspective de la stratification sociale. Si l'analyse que nous avons présentée a tenu compte d'une réflexion sur des

mécanismes de différenciation sociale, notre conception méthodologique ne nous a pas autorisés à établir une comparaison exhaustive entre des groupes présentant un capital économique ou culturel distinct. Ceci nous amène à évoquer une troisième limite : notre approche ne nous permet pas de comprendre les stratégies de résistance des individus qui se situent à la marge. Dans le contexte de l'espace social que nous analysons, différentes classes se retrouvent et se reconnaissent éventuellement, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'elles comprennent mutuellement les façons dont l'autre produit ses normes sur la sexualité ou l'intimité. D'une certaine manière, en mettant l'accent sur l'échelle institutionnelle et les conditions que celle-ci fournit pour produire le processus d'individuation, le critère de la normalité peut apparaître surreprésenté et les stratégies de questionnement surévaluées. Nous assumons certainement cette autocritique et considérons qu'elle ouvre un champ de nouvelles interrogations, qui devraient assurément inclure les récits que développent les sujets qui se reconnaissent eux-mêmes en dehors de cette norme.

En outre, il est important de signaler que certaines des thématiques fréquemment abordées dans les études de sociologie de la sexualité n'ont pas fait partie de notre champ d'étude principal, du fait de l'intérêt qu'ont revêtu la composante relationnelle de la sexualité, les normes liées à l'intimité et, en conséquence, la manière dont la sexualité crée une identité sociale spécifique (dans un espace particulier relativement autoréférent). Nous nous référons ici principalement à la question de la reproduction des différences de genre ou de la subordination des sexualités non-hétérosexuelles, car si elles ont été partiellement traitées, nous n'avons pas considéré pour leur analyse les aspects structuraux ou macrosociaux qui donnent lieu à l'infériorisation persistante de ces identités non-hégémoniques qui pourraient encore être invisibilisées à l'école.

Enfin, il convient de reconnaître ces limites non seulement pour les effets de recherches futures, mais aussi pour prévenir l'utilisation de ces conclusions comme réponse définitive à certaines des questions rencontrées le plus fréquemment dans notre travail de terrain : Quelles sont les actions les plus efficaces pour affronter le problème de l'éducation sexuelle ? Comment faire pour que les personnes apprennent à se comporter dans le monde actuel en suivant le projet ecclésiastique ? Que faire face à la problématique de la pornographie, de la promiscuité, de la diversité sexuelle ? Comme nous l'avons vu, pour entrer sur ce terrain opérationnel, il faudrait comprendre que,

comme nous l'avons indiqué pour le concept de coresponsabilité, la modernité suppose de traiter de manières nouvelles des problèmes anciens, et jamais la solution définitive de ceux-ci. Le seul élément que nous avons suggéré est que l'instabilité que nous décrivions au début de cette conclusion peut être comprise – et presque affrontée de meilleure façon – si s'ouvrent de nouveaux espaces de réflexivité qui permettent à l'institution de sortir de soi pour observer le cadre de relations dans lequel elle se trouve.

Lors d'un cours du 19 février 1975, Michel Foucault (2014, p. 159) a déclaré : « en Occident, la sexualité n'est pas ce que nous taisons, ce n'est pas ce que nous sommes obligés de taire, c'est ce que nous sommes obligés de confesser. S'il y a effectivement bien eu des périodes durant lesquelles le silence autour de la sexualité fut la règle, ce silence – qui est toujours parfaitement relatif, il n'est jamais total et absolu – n'est jamais rien de plus que l'une des fonctions de la procédure positive de la confession ». Ce que nous avons analysé dans ce texte relève certainement de ce qui a été confessé, montré. Néanmoins, si nous croyons en la capacité des individus à être agents d'eux-mêmes, il existe encore un espace de silence qui est indisponible, qui est fragmenté et qui influera probablement sur l'avenir futur de la sexualité. Les questions soulevées par notre travail de terrain pourront avoir des réponses inimaginables dans quelques temps.

Bibliographie

Ouvrages généraux

- Ábrigo, C. ; Baeza, J. (2015) Educar para la fe en el contexto de la realidad juvenil de hoy. In : Imbarack (ed.) *Educación Católica en Chile. Perspectivas, Aportes y Tensiones* (pp. 391-414). Santiago : Universidad Católica de Chile
- Aguilar, O. (2011) Dinero, educación y moral: el cierre social de la élite tradicional chilena. In : Joignant, A. ; Güell, P. *Notables, Tecnócratas y Mandarines. Elementos de sociología de élites en Chile (1990-2010)* (p. 203-240) Santiago : Universidad Diego Portales.
- Alonso, J. (2010) La corrección fraterna. *Collationes*. Disponible sur : <http://www.collationes.org/de-vita-christiana/quibusdam-spiritum-operis-dei/item/396-la-corrección-fraterna-juan-alonso>
- Amadiou, J.F. (2005) *Les poids des apparences. Beauté, amour et gloire*. Paris : Odile Jacob.
- Araujo, K. (2009) El ordinario trabajo moral del sujeto. In : Araujo, K. (ed.) *¿Se acata pero no se cumple? Estudios sobre las normas en América Latina* (p. 91-118). Santiago : Lom.
- Arcq, E.; Sägesser, C. (2011) Le fonctionnement de l'Église catholique dans un contexte de crise. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 27-28 (2112-2113), 5-85.
- Astudillo, P. (2014) Existe-t-il un quartier gay à Santiago ? Appropriation et distanciation d'un modèle urbain importé. *Les annales de géographie*, 699, 1123-1145.
- Avanzini, G. (2011) Autorité et affectivité. De l'incompatibilité à l'interdépendance. In : Avanzini, G. et al. *Affectivité et autorité en éducation* (p. 9-18). Paris : Don Bosco.
- Ayral, S. (2011) *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bajtín, M. (2013) El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. In Bajtín, M. *Estética de la creación verbal* (p.291-319) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Barría, C. (2015) ¿Innovar o conservar? Crisis en la moral sexual católica: un estudio desde la historia. In : Reyes, C. ; Yáñez, S. (eds.) *Sexualidad(es) y Evangelio* (p. 15-44). Santiago : Universidad Alberto Hurtado.
- Barrientos, J. (2015) *Violencia Homofóbica en América Latina y Chile*. Santiago : El Desconcierto.
- Bastian, J.P. (2014) Pluralización religiosa, laicidad del Estado y proceso democrático en América Latina. In : Stuvan, A.M. (ed.) *La religión en la esfera pública chilena. ¿Laicidad o secularización?* (p. 129-148). Santiago : Universidad Diego Portales.
- Bataille, G. (2011) *L'érotisme*. Paris : Minuit.
- Beer, D. (2008) Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria. In : Morgade, G.; Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (p. 149-174). Buenos Aires : Paidós.
- Beliard, A.; Eideliman, J.C. (2008) Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. In : Bensa, A. ; Fassin, D. *Les politique de l'enquête* (p. 123-141). Paris : La Découverte.
- Berliner, D. (2011) Luang Prabang, sanctuaire Unesco et paradis gay. *Genre, sexualité et société*, 5. Disponible sur : <http://gss.revues.org/index1888.html>
- Bilge, S. (2009) Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 225, 70-88.
- Blidon, M. (2012) Géographie de la sexualité ou sexualité du géographe ? Quelques leçons autour d'une injonction. *Les annales de géographie*, 5 (687-688), 525-542.
- Boltanski, L. (1975) *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires : Periferia.
- Bourdieu, P. (2002) *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2012a) El nuevo capital. Introducción a la lectura japonesa de *La Nobleza de Estado*. In : Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 95-108) Buenos Aires : Siglo Veintiuno.
- Bourdieu. P. (2012b) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid : Taurus
- Bourdieu, P. ; Passeron, J.C. (2006) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Bozon, M. (2001a) Les cadres sociaux de la sexualité. *Sociétés contemporaines*, 41-42, 5-9.
- Bozon, M. (2001b) Orientations intimes et construction de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité. *Sociétés contemporaines*, 41-42, 11-40.

- Bozon, M. (2008) Les minorités sexuelles, sont-elles l'avenir de l'humanité ? In : Descoutres, V. ; Digoix, M. ; Fassin, E. ; Rault, W. (dir.) *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales* (p.190-202). Paris : Autrement.
- Bozon, M. (2009) *Sociologie de la sexualité*. Paris : Armand Colin
- Bozon, M. (2010) Preface. In : Blanchard, V. *Les jeunes et la sexualité* (p.4-11). Paris : Autrement
- Cáceres, C. ; Salazar, X. (eds.) (2013) "Era como ir todos los días al matadero..." *El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo*. Lima : IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.
- Canales, M. (2013) Análisis sociológico del habla. In : Canales, M. (Cord.) *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (p. 171-188). Santiago : Lom.
- Capponi, R. (2011) *Sexualidad sana. Qué y cómo enseñar a los hijos*. Santiago : Aguilar.
- Capponi, R. (2015) Algunos elementos del amor sexual maduro. In : Reyes, C. ; Yañez, S. (eds.) *Sexualidades y Evangelio* (p. 99-116). Santiago : Universidad Alberto Hurtado.
- Carrasco, A. ; Falabella, A. ; Mendoza, M. (2015) School choice in Chile as a sociocultural practice: An ethnographic inquiry. In : Seppänen, P. et al. *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School Choice in Chile and Finland*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Casas, L. ; Ahumada, C. (2009) Teenage sexuality and rights in Chile: from denial to punishment. *Reproductive Health Matters*, 17 (34), 88-98.
- Celis, A.M. (2015) La libertad religiosa como porte al análisis de las reformas en materia de enseñanza. In : Imbarack, P. (ed.) *Educación Católica en Chile. Perspectivas, Aportes y Tensiones* (pp. 243-292). Santiago : Universidad Católica de Chile
- Cipriani, R. (2014) *Manual de Sociología de la Religión*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno.
- Cienfuegos, J. (2015) Diversidad familiar y diversidad en Chile: ¿una relación posible? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 159-171.
- Clark, S. (2006) Gay Priests and Other Bogeymen. *Journal of Homosexuality*, 51 (4), 1-13.

- Coladonato, V. (2015) Genre et formes d'hégémonie dans les études sur les stars. *Genre, sexualité et société*, 13. Disponible sur : <https://gss.revues.org/3570>
- Conein, B. (2011) Gossip, Conversation and Group Size: Language as a Bonding Mechanism. *Irish Journal of Sociology*, 19 (1), 116-131.
- Contreras, D. ; Hojman, D. ; Hunneus, F. ; Landerretche, O. (2011) El lucro en la Educación Escolar. Evidencias y Desafíos Regulatorios. *Trabajos de Investigación en Políticas Públicas*, 10. Disponible sur : <http://www.econ.uchile.cl/es/publicacion/el-lucro-en-la-educacion-escolar-evidencia-y-desafios-regulatorios>
- Contreras, D. ; Sepúlveda, P. ; Bustos, S. (2010) When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91 (5) 1349-1368.
- Cordua, C. (2005) *Partes sin todo*. Santiago : Random House Mondadori.
- Coulmont, B. (2003) Eglises chrétiennes et homosexualités aux Etats-Unis, éléments de compréhension. *Revue française d'études américaines*, 95, 73-86.
- Courtine, J.J. (1993) Les stackhanovistes du narcissisme. *Communications*, 56, 225-251.
- Cubo Ugarte, O. (2007) Hegel ¿más allá del bien y del mal? *Estudios de Filosofía*, 37, 1-21.
- De Miguel, A. (2015) *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid : Cátedra.
- De Stéfano, M.; Puche, L.; Pichardo, J.I. (2015) El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 49-60.
- Detrez, C. (2002) *La construction sociale du corps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Devis, J ; Fuentes, J ; Sparkes, A. (2005) ¿Qué permanece oculto en el currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Di Triani, A. (2008) Travailler dans des lieux sensibles. Quand l'ethnographie devient suspecte. In : Bensa, A. ; Fassin, D. *Les politiques de l'enquête* (p. 246-280). Paris : La Découverte.
- Dorais, M. (2013) *La sexualité spectacle*. Saint-Martin de Londres: H&O éditions.
- Draelants, H. ; Dumay, X. (2011) *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

- Dubet, F. (2010) *La sociología de la experiencia*. Madrid : Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2013) *Pour quoi à moi ? l'expérience des discriminations*. Paris : Payot.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dunning, E. (2014) El deporte como coto masculino. In : Elias, N. ; Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 349-368). Ciudad de Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Duranty, J.P. (2005) Les horizons marxistes de l'éthique de la reconnaissance. *Actuel Marx*, 38 (2), 159-178.
- Duru-Bellat, M. (1994) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Eliade, M. (1999) *Historia de las creencias y de las ideas religiosas*. Barcelone : Herder.
- Elias, N. (2011) *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (2014) La génesis del deporte como problema sociológico. In : Elias, N. ; Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (p.183-211). Ciudad de Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, V. ; Barozet, E. ; Méndez, M.L. (2013) Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal maduro: el caso de Chile. *Revista Lavboratorio*, 25, 169-192.
- Fassin, E. (2006) La démocratie sexuelle et les conflits des civilisations. *Multitudes*, 26 (3), 123-131.
- Fassin, E. (2008) *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Amsterdam.
- Fernández, J. (1996) *Jocas, la punta del iceberg*. Santiago : Patris.
- Fernández, L.et al. (2000) Creencias, actitudes y conocimientos en educación sexual. *Revista Médica de Chile*, 128 (6), 574-583.
- Figuroa Silva, E. (2012) Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, 19, 105-131.
- Forstenzer, N. (2012) *Politiques de genre et féminisme dans le Chili de la post-dictature. 1990-2010*. Paris : L'Harmattan
- Foucault, M. (2011) *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2012) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid : Siglo Veintiuno.

- Foucault, M. (2014) *Los Anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Fraisse, G. (2011) *Del Consentimiento*. Santiago : Palinodia.
- Gaete, V. et al. (2015) La pubertad en niños chilenos muestra un adelantamiento en el inicio del crecimiento testicular. *Revista Médica de Chile*, 143 (3) 297-303.
- Gasquet, B. ; Gross, M. (2012) La construction rituelle du genre et de la sexualité : initiations, séparations, mobilisations. *Genre, sexualité, société*, 8. Disponible sur : <https://gss.revues.org/2543>
- Generelo, J. ; Pichardo, J. (coord.) (2006) *Homofobia en el Sistema Educativo*. Madrid : COGAM.
- Giddens, A. (2004) *La transformación de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*. Paris : Hachette Littératures.
- Giddens, A. (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Giddens, A. (2015) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid : Alianza.
- Goffman, E. (2009) *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Gonçalves, C. ; Oliveira, D. ; Carli, D. ; Paiva, V. (2008) Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, 13 (4), 683-692.
- Grace, G. (2003) Educational Studies and Faith-Based Schooling: Moving from Prejudice to Evidence-Based Argument. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 149-167.
- Green, A. (2008a) Erotic habitus: toward a sociology of desire. *Theory and Society*, 37, 597-626.
- Green, A. (2008b) The Social Organization of Desire: The Sexual Fields Approach. *Sociological Theory*, 26 (1), 25-50.
- Greslé-Favier, C. (2010) États-Unis. *Abstinence-Only? Une politique fédérale des années 1990 et 2000*. In : Blanchard, V. *Les jeunes et la sexualité* (p.108-118). Paris : Autrement.
- Güell, P. (2011) Desarrollo humano, capacidades y sentido de pertenencia. In : Hopenhayn, M. y Sojo, A. (comp.) *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas. América Latina desde una perspectiva global* (p. 149-158). Buenos Aires : Siglo Veintiuno.

- Hakim, C. (2012) *Capital Erótico. El poder de fascinar a los demás*. Barcelone : Random House Mondadori.
- Han, Byung-Chul. (2013) *La Sociedad de la Transparencia*. Barcelone : Herder.
- Han, Byung-Hul (2014) *La agonía del Eros*. Barcelone : Herder.
- Heinich, N. (2012) *De la visibilité. Excellence et singularité en régime médiatique*. Paris : Gallimard.
- Hertz, R. (2013) The pre-eminence of the right hand. A study in religious polarity. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3 (2) 335-357.
- Hubbard, P. (2002) Sexing the Self: geographies of engagement and encounter. *Social and Cultural Geography*, 3 (4) 365-381.
- Hubbard, P.; Matthews, R.; Scoular, J.; Agustín, L. (2008) Away from prying eyes? The urban geographies of 'adult entertainment'. *Progress in Human Geography*, 32 (3) 363-381.
- Hubbard, P.; Sanders, T. (2003) Making Space for Sex Work: Female Street Prostitution and the Production of urban Space. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27 (1) 75-89.
- Ibáñez, J.M. (2006) *Sexualidad, Amor, Santa Pureza*. Santiago : Universidad Católica de Chile,
- Illouz, E. (2014a) *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Illouz, E (2014b) *Erotismo de autoayuda. Cincuenta Sombras de Grey y el nuevo orden romántico*. Buenos Aires : Katz.
- Illouz, E (2015) *Why Love Hurts. A Sociological Explanation*. Cambridge: Polity Press.
- Jaspard, M. (2005) *Sociologie des comportements sexuels*. Paris : La Découverte.
- Jaurand, E. ; Leroy, S. (2008) *Le littoral, un paradis gay ? Comunicación presentada al Colloque international pluridisciplinaire. Le littoral : subir, dire, agir*. Lille, Francia.
- Katz, J.N. (2007) *The Invention of Heterosexuality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaufmann, J.C. (2010) *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel.
- Kaufmann, J.C. (2011a) *Cuerpos de mujeres, miradas de hombres. Sociología de los senos desnudos*. Santiago : Lom.
- Kaufmann, J.C. (2011b) *Sociologie du couple*. Paris : Presses universitaires de France.

- Kaufmann, J.C. (2012) *Sex@amor. Las nuevas claves de los encuentros amorosos*. Madrid : Pasos Perdidos.
- Krauskopf, D. (2015) Transformaciones de la vida sexual en las trayectorias de los jóvenes chilenos. In : Cottet, P. (dir.) *Juventudes. Metáforas del Chile contemporáneo* (p. 161-184). Santiago : Ril.
- Kristeva, J. (2009) *Esa increíble necesidad de creer. Un punto de vista laico*. Buenos Aires : Paidós.
- Lacroix, X. (2010) Autorité et affectivité dans la famille. In : Avanzini, G. et al. *Affectivité et autorité en éducation*. (p. 43-64) Paris: Don Bosco.
- Larraín, I. (2010) Complementar Trabajo y Familia, un Desafío. In : Aguirre, M.E. (ed.) *Mujer, Trabajo y Familia* (p. 15-32). Santiago : Universidad de los Andes.
- Larraín J. (2001) *Identidad chilena*. Santiago : Lom.
- Le Breton, D. (2004) *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Payot.
- Le Breton, D. (2011) *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (2012) *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. Santiago : Lom.
- Le Mat. A. (2014). L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité et société*. 11. Disponible sur : <https://gss.revues.org/3144>
- Lecaros, J. (2010) La mujer en el mundo de hoy. In : Aguirre, M.E. (ed.) *Mujer, Trabajo y Familia* (p. 33-44). Santiago : Universidad de los Andes.
- Leite, V. (2013) *Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Lelièvre, C. (2006) Les profs, l'école, et la sexualité. *Recherche et formation*, 52, 71-77.
- Lepoutre, D. (1999) Action ou vérité. Notes ethnographiques sur la socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue. *Ville-Ecole-Intégration*, 116, 171-184.
- Leschziner, V. ; Kuasñosky, S. (2011) Género, sexualidad y afectividad: modelos culturales dominantes e incipientes. In : Margulis, M. et al. *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* (p. 89-108). Buenos Aires : Biblos.
- Lipovetsky, G. (2011) *La felicidad paradójica*. Barcelone : Anagrama.

- Lythgoe, E. (2008) El desarrollo del concepto de testimonio en Paul Ricoeur. *Eidós, Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 9, 32-56.
- Locke, K. (2005) The Bible on Homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 48 (2), 125-156.
- Machillot, D. (2012) Pour une anthropologie des stéréotypes : quelques propositions théoriques. *Horizontes Antropológicos*, 37, 73-101.
- Madrid, S. (2016) La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de élite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 369-398.
- Magni-Berton, R. (2011) Care, paternalisme et vertu dans une perspective libérale. *Raisons politiques*, 44 (4), 139-162.
- Maher, M.; Sever, L.; Pichler, S. (2008) How Catholic College Students Think About Homosexuality: The Connection Between Authority and Sexuality. *Journal of Homosexuality*, 55 (3) 325-349.
- Maître, J.; Michelat, G. (2011) Cultures et subjectivités, entre religion et sexualité. In : Maître, J.; Michelat, G. (dir.) *Religion et sexualité* (p. 9-20). Paris : L'Harmattan.
- Marcusse, H. (1968) *El hombre unidimensional*. Barcelone : Seix Barral.
- Marfán, J.; Córdoba, C. (2001) *Una mirada a experiencias escolares de educación en afectividad y sexualidad*. Santiago : Ministerio de Educación, Servicio Nacional de la Mujer.
- Margron, V. (2008) Pourquoi la réflexion chrétienne –et catholique– se soucie-t-elle de la « sexualité » ? *Topique*, 105 (4), 121-133.
- Martin, J; George, M. (2006) Theories of Sexual Stratification: Toward an Analytics of the Sexual Field and a Theory of Sexual Capital. *Sociological Theory*, 24 (2) 107-132.
- Martuccelli, D. (2002) *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (2004) Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45 (3), 469-497.
- Martuccelli, D. (2010) *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago : Lom.
- Martuccelli, D.; Araujo, K. (2012) *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II. Trabajo, sociabilidades y familias*. Santiago : Lom.
- Martuccelli, D; de Singly, F. (2010) *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.
- Meneses, J.P. (2004) *Sexo y poder: el extraño destape chileno*. Santiago : Planeta.

- Michaels, W.B (2009) *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'agir.
- Michelat, G.; Mossuz-Lavau, J. (2002) Le refus du plaisir : intégration au catholicisme et comportements sexuels. In : Maître, J. ; Michelat, G. (dirs.) *Religion et sexualité* (p.239-263). Paris : L'Harmattan.
- Mifsud, T. (2002) *Moral del Discernimiento. Tomo III. Moral Sexual: una reivindicación ética de la sexualidad*. Santiago : San Pablo.
- Moletto, R. (2003) La pornografía entre los jóvenes adolescentes chilenos. In : Olavarría, J. (Ed.) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (p. 221- 233). Santiago : FLACSO.
- Montecinos, S. (2012) *De madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago: Catalonia.
- Montero, A. (2011) Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica de Chile*, 139, 1249-1252.
- Morin, J. (2015) Perfil de un educador católico que discierne en el diálogo para promover el desarrollo integral. In: Imbarack (ed.) *Educación Católica en Chile. Perspectivas, Aportes y Tensiones* (pp. 317-342). Santiago : Universidad Católica de Chile
- Moulin, J.F. (2004) Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17 (1), 142-159.
- Muchembeld, R. (2008) *El orgasmo y Occidente: una historia del placer desde el siglo XVI a nuestros días*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, J.A. (2012) *Confianza lúcida*. Santiago : Uqbar.
- Nelson, L. (1999) Bodies (and Spaces) do Matter: the limits of performativity. *Gender, Place and Culture*, 6 (4), 331-353.
- Olavarría, J. (2005) *La política de educación sexual del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una evaluación*. Comunicación presentada al I Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, Santiago, Chile.
- Olavarría, J. (2008) Globalización, género y masculinidades. Las corporaciones transnacionales y la producción de productores. *Nueva Sociedad*, 218, 72-87.
- Ory, P. (2006) Le corps ordinaire. In : Courtine, J.J. (dir.) *Histoire du corps 3. Les mutations du regard. Le XXe siècle* (p. 133-168). Paris : Seuil.

- Palacios, M. (2006) La subjetividad y los límites del liberalismo en Chile. In : Valdés, X.; Castelain-Meunier, C.; Palacios, M. *Puertas Adentro. Femenino y masculino en la familia contemporánea* (p.105-128). Santiago : Lom.
- Palma, I. Reyes, D y Moreno, C. (2013) Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Política educativa*, 49, 14-24.
- Pilleux, M. (1998) La pragmática del poder en una entrevista. *Estudios Filológicos*, 33, 85-91.
- Puga, I (2011) Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 213-232.
- Ratzinger, J. (1996) *La Sal de la Tierra. Cristianismo e Iglesia Católica ante el nuevo milenio: una conversación con Peter Seewald*. Madrid, Palabra.
- Rojas (2010) *Historia de la Infancia en el Chile Republicano. 1810-2010*. Santiago : Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Rojas, J.; Rojas, G. (2010) Auditores, lectores, televidentes y espectadores. Chile mediatizado. 1973-1990. In : Sagredo, R.; Gazmuri, C. (dirs.) *Historia de la vida privada en Chile. Tomo III: El Chile contemporáneo. De 1925 a nuestros días* (p. 381-424). Santiago : Taurus.
- Rojas, M.T.; Falabella, A. (2013) Estrategias educativas en las clases medias: opciones y dilemas. In : Candina, A. (ed.) *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo* (p. 27-36). Santiago : Universidad de Chile.
- Rollin, Z. (2012) Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » *Genre, sexualité et société*, 7. Disponible sur : <https://gss.revues.org/2350>
- Roux, S. (2011) Un goût d'ailleurs. *Genre, sexualité et société*, 5. Disponible sur : <http://gss.revues.org/index1977.html>
- Ruiz -Tagle, M. (2010) Significado del Trabajo en la familia. In : Aguirre, M.E. (ed.) *Mujer, Trabajo y Familia* (p. 45-64). Santiago : Universidad de los Andes.
- Sabatini, F.; Brain, I. (2008) La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves. *Eure*, 34 (103) 5-26.
- Sandoval, M. (2007) Sociología de los Valores y Juventud. *Ultima Década*, 27, 95-118.
- Santander, S. et. al (2008) Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista Médica de Chile*, 136, 317-324.

- Scherz, T.; Infante, C. (2015) Ethos, misión y aporte de la escuela católica. In : Imbarack (ed.) *Educación Católica en Chile. Perspectivas, Aportes y Tensiones* (p. 195-216). Santiago : Universidad Católica de Chile
- Schlegel, J.L (2010) Après le scandale de la pédophilie : quel modèle de prêtre dans l'église catholique ? *Esprit*, 12, 41-53.
- Scott, J. (2014) Emancipation et égalité, une généalogie critique. *Contretemps*. Disponible sur : <http://www.contretemps.eu/interventions/emancipation-egalite-genealogique-critique>.
- Sennett, R (1978) *El declive del hombre público*. Barcelone : Península.
- Sevegrand, M (2002) Jean-Paul II et la sexualité. In : Maître, J. ; Michelat, G. (eds.) *Religion et sexualité* (p. 217-228). Paris : L'Harmattan.
- Sibilia, P. (2008) *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, G. (2008) *Pedagogía Escolar*. Barcelone : Gedisa.
- Singly, F. de (2000) *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan
- Singly, F. de (2010) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Pluriel.
- Singly, F. de (2012) *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin
- Skeggs, B.; Moran, L.; Tyler, P.; Binnie, J. (2004). Queer as folk: producing the Real of Urban Space. *Urban Studies*, 41 (9), 1839-1856.
- Sohn, A.M. (2006) Le corps sexué. In : Courtine, J.J. *Histoire du corps 3. Les mutations du regard. Le XXe siècle* (p. 95-132). Paris : Seuil.
- Somé, M. (2010) Olivier Bobineau, Jean Guyon (dirs.) La corresponsabilité dans l'Eglise. Utopie ou réalité ? *Archive des sciences sociales des religions*, 152. Disponible sur : <https://assr.revues.org/22639>
- Strange, V.; Forrest, S.; Oakley, A. (2002) Peer-led sex education-characteristics of peer educators and their perceptions of the impact on them of participation in a peer education programme. *Health Education Research*, 17 (3), 327-337.
- Subercaseaux, B.; Prudent, E. (2014) Ideologías y catolicismo en Chile. In : Stiven, A.M. (ed.) *La religión en la esfera pública chilena. ¿Laicidad o secularización?* (p. 265-286). Santiago : Universidad Diego Portales.
- Thumala, M.A. (2007) *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Santiago : Debate.

- Thumala, M.A. (2011) Distinción de base religiosa en la élite económica chilena: algunas limitaciones en el enfoque de Bourdieu. In : Joignant, A. ; Güell, P. *Notables, Tecnócratas y Mandarines. Elementos de sociología de las élites en Chile (1990-2010)* (p. 185-202). Santiago : Universidad Diego Portales.
- Tronto, J. (2008) Du care. *Revue du MAUSS*, 32 (2), 243-265.
- Uzal, M. (2010) Los Peligros del Padre Ausente En: Aguirre, M.E. (ed.) *Mujer, Trabajo y Familia* (p. 65-100). Santiago : Universidad de los Andes.
- Valdés, X. et al. (2006) ¿Modelos familiares emergentes o fractura del modelo tradicional? In : Valdés, X.; Castelain-Meunier, C.; Palacios, M. *Puertas Adentro. Femenino y masculino en la familia contemporánea* (p.11-104). Santiago : Lom.
- Van Treek, M. (2015) Placer y reconocimiento en el Antiguo Testamento. In : Reyes, C. ; Yáñez, S. (eds.) *Sexualidad(es) y Evangelio* (p. 45-74). Santiago : Universidad Alberto Hurtado.
- Van Zanten, A. (2015) The determinants and dynamics of school choice In: Seppänen, P. et al. *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School Choice in Chile and Finland*. (p. 3-28) Rotterdam : Sense Publishers.
- Vattimo, G. (2010) *La sociedad transparente*. Barcelone : Paidós.
- Vidal, M. (1981) *Moral de Actitudes. Tomo I: Moral Fundamental*. Madrid : OS Editorial
- Vidal, M. (2010) *Sexualidad y Condición Homosexual en la Moral Cristiana*. Buenos Aires : San Pablo.
- Vigarello, G. (2004) *Histoire de la beauté. Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*. Paris : Seuil.
- Vigil, P.; Riquelme, R.; Rivadeneira, R.; Aranda, W. (2005) TeenStar: Una opción de madurez y libertad. Programa de educación integral de la sexualidad, orientado a adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 133, 1173-1182.
- Vivanco, M. (2015) *Crítica a la moral conservadora. Aborto, eutanasia, drogas, matrimonio igualitario*. Santiago : Lom.
- Vörös, F. (2009) « L'invention de l'addiction a la pornographie » *Sexologies. Revue européenne de santé sexuelle*, 18 (4), 270-276.
- Vörös, F. (2012) Les ados et le porno: analyse d'une controverse. *La santé de l'homme*, 418, 16-18.
- Vörös, F. (2014) La régulation des effets de la pornographie. *Hermès*, 69, 124-128.

- Watson, D. (2011) Gossip and the Self. *Journal of Applied Social Psychology*, 41 (7), 1818-1833.
- Weeks, J. (2011) *Lenguajes de la Sexualidad*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- Werebe, M.J. (2007) *Organisations sociales, pratiques sexuelles et religion. Le cas de trois religions monothéistes*. Paris : L'Harmattan.
- Zoïa, G. (2009) Cahpitre 10. Mixité sociale et choix du collège. In : Duru-Bellat, M et al. *Les sentiments de justice à et sur l'école*. (p. 159-170) Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Documents ecclésiaux :

- Conseil épiscopal latino-américain. *Document final de la V Conférence générale de l'Épiscopat latino-américain et des Caraïbes d'Aparecida*. Bogota : San Pablo.
- François. *Amoris Laetitia*. Exhortation apostolique post-synodale que l'amour dans la famille. 19 mars 2016.
- François. *Evangelii Gaudium*. Exhortation apostolique sur l'annonce de l'Évangile dans le monde d'aujourd'hui. 24 novembre 2013.
- Église catholique. (2011) *Catéchisme de l'Église Catholique*. Vatican : Libreria Editrice Vaticana.
- Jean-Paul II. *Familiaris Consortio*. Exhortation apostolique sur les tâches de la famille chrétienne dans le monde d'aujourd'hui. 22 novembre 1981.
- Paul VI. *Gravissimum Educationis*. Déclaration sur l'éducation chrétienne. 28 octobre 1965.

Documents ministériels et rapports de recherche :

- Corporation Latinobarómetro. (2014, 16 de abril) *Las religiones en los tiempos del papa Francisco*. Disponible sur : <http://www.latinobarometro.org/latNewsShowMore.jsp?evYEAR=2014&evMONTH=4>
- Ministère de l'Éducation. (2015, juillet) *Bases Curriculares para Orientación*. Disponible sur : <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52052.html>

- Ministère de l'Éducation. *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005-2010)*. Disponible sur : http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/2005_Plan_de_Educacion_en_Sexualidad_y_Afectividad_2005_2010.pdf
- Ministère de l'Éducation (2013, septembre) *Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Disponible sur : http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf
- Ministère de la Santé (2000, novembre) *Estudio Nacional de Comportamiento Sexual. Síntesis de información seleccionada*. Disponible sur : http://www.criaps.cl/download/doc_elect_comport_sexual%202000.pdf

Reportages, entretiens et colonnes d'opinion :

- Bonfil, C. (2010, 7 janvier) Matrimonio homosexual: Entre la doble moral y el conservadurismo. Una entrevista con Eric Fassin. *La Jornada*. Disponible sur : <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/07/ls-portada.html>
- Corral, H. (2016, 5 mai) *Amoris Laetitia* y divorciados en nueva unión. *El Mercurio*. Disponible sur : <http://www.elmercurio.com/blogs/2016/05/05/41488/Amoris-laetitia-y-divorciados-en-nueva-union.aspx>
- Costadoat, J. (2016, 18 avril) Iglesia y moral sexual: el viraje hacia la realidad. *El Mostrador*. Disponible sur : <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/04/18/iglesia-y-moral-sexual-el-viraje-hacia-la-realidad/>
- Educarchile. *El uniforme escolar y la moda*. Disponible sur : <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=224981>
- Henríquez, T. (2015, 3 novembre) En respuesta a Jorge Costadoat. *El Mostrador*. Disponible sur : <http://m.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/11/03/en-respuesta-a-jorge-costadoat/>
- La Nación. (2006, 15 septembre) *Jocas ¿el regreso?* Disponible sur : <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20060914/pags/20060914215658.html>
- Rojas, J. (2016, 3 avril) Los Vial Valenzuela: la numerosa familia que se opone al aborto. *The Clinic*. Disponible sur : <http://www.theclinic.cl/2016/04/03/los-vial-valenzuela-la-numerosa-familia-que-se-opone-al-aborto/>
- Stipicic, Mónica. (2015, 31 octobre) Vinka Jackson: Podemos hacerlo mejor con las nuevas generaciones. *La Tercera*. Disponible sur : <http://www.latercera.com/>

noticia/tendencias/2015/10/659-653727-9-vinka-jackson-podemos-hacerlo-mejor-con-las-nuevas-generaciones.shtml

Thèses consultées :

Apablaza, M. (2016) *Producción de los Discursos de Diferencia en el Contexto Escolar. Problematización de las políticas educativas chilenas*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation. Université pontificale catholique du Chili

Chouinard, V. (2011) *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire : besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. Mémoire pour l'obtention du grade de master en services sociaux. Université de Laval.

Madrid, S. (2013) *The formation of ruling class men. Private schooling, class and gender relations in contemporary Chile*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en éducation. Université de Sidney.

Palma, I. (2006) *Sociedad Chilena en Cambio. Sexualidades en Transformación*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en psychologie. Université du Chili.

Université Paris Descartes

École doctorale en sciences humaines et sociales

Centre de recherche sur les liens sociaux

Tensions et paradoxes d'un processus d'individuation sexuelle

*Le cas de l'éducation sexuelle et affective dans les
écoles catholiques d'élite à Santiago du Chili*

Annexes

Table d'annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien personnel. Prestataires de service des programmes d'éducation sexuelle (Intervenants)	4
Annexe 2 : Grille d'entretien personnel. Informateurs clés dans les écoles	6
Annexe 3 : Entretien de groupe (focus group). Élèves d'établissements scolaires catholiques	8
Annexe 4 : Table des sujets d'entretiens	10
Annexe 5 : Caractérisation de l'échantillon	16
Annexe 6 : Exemple d'enquête appliquée aux familles	19

Annexe 1 : Grille d'entretien personnel. Prestataires de service des programmes d'éducation sexuelle (Intervenants)

Présentation personnelle et explication des objectifs de la recherche

Aspects à développer :

1. Comment et quand ce programme d'éducation sexuelle est-il né au Chili ? Comment le programme a-t-il changé au fil des années ? *Si la personne ne fait pas partie de l'équipe de départ du projet, on peut lui demander qu'elle l'histoire qu'elle connaît ou celle dont à laquelle elle a participé.*
2. Quelles sont vos relations avec les écoles en tant que programme ? As-tu observé si, en général, les écoles « évaluent »/« comparent » des programmes avant de se décider pour l'un d'eux ? Si c'est le cas, que penses-tu qui les fait se décider pour ce programme en particulier ?
3. Quelle est la principale caractéristique de ce programme ? Comment transmettez-vous le contenu qui différencie ce programme d'autres programmes d'éducation sexuelle sur le marché chilien ?
4. Quelles sont les principales difficultés que vous observez dans les établissements lorsqu'il s'agit d'éducation sexuelle et affective ? Au contraire, quels sont les éléments qui facilitent l'installation et le développement de ce programme dans les écoles ?
5. Au cas où il y aurait des situations où la sexualité se manifeste de manière « inattendue » ou où un comportement serait « hors norme » que gèrent régulièrement les écoles (*dans le cas où une définition serait demandée, on peut énumérer des situations comme le coming-out d'un élève, des relations inappropriées entre enseignants ou parents d'élèves, une maternité ou paternité adolescente, des abus sexuels, des élèves ayant des relations sexuelles à l'école, etc.*), comment les écoles tendent-elles à les résoudre ? Tendent-elles à recourir à vous pour chercher des solutions à ces situations ? Quelle est votre posture en tant que programme face à ces situations ?
6. À ton avis, quelles caractéristiques devrait avoir un « bon éducateur » en matière d'éducation sexuelle ? Comment reconnaît-on ces caractéristiques ? Comment ces caractéristiques pourraient-elles être travaillées chez une personne adulte ?

7. Pour finir, je voudrais te demander une opinion ouverte sur un sujet général : quelles sont les principaux défis de l'éducation sexuelle dans les écoles catholiques que tu observes actuellement ? Comment pourraient-ils être relevés ?

Remerciements et réitération du mode de traitement de l'information

Annexe 2 : Grille d'entretien personnel. Informateurs clés dans les écoles

Présentation personnelle et explication des objectifs de la recherche

Aspects à développer :

1. Pourrais-tu me raconter un peu ton parcours professionnel ? Quelles ont été tes études et ton expérience ? Comment as-tu été recruté dans cette école ?
2. Comment participes-tu au programme d'éducation sexuelle que met en œuvre l'école ? Quelles tâches développes-tu ? Quelles sont les principales caractéristiques de ce programme ? (*Dans le cas où un programme parmi ceux certifiés par le gouvernement est choisi, pour quelles raisons avez-vous choisi ce programme et pas un autre ?*)
3. Comment les familles participent-elles à ce programme ? Quelles sont les principaux avantages/facilités et les principaux inconvénients/difficultés dans le travail que tu dois développer en matière d'éducation sexuelle ?
4. Crois-tu qu'il soit difficile pour les parents et les enseignants de parler de sexualité avec les enfants ? Pourquoi ?
5. Comment l'école aborde-t-elle « l'aspect catholique » en matière de sexualité ? (*Dans le cas où l'interlocuteur demande une définition de l'aspect catholique, faire référence au discours ecclésial en matière de morale sexuelle, mais aussi aux valeurs qui ne sont pas nécessairement exprimées dans cette norme*)
6. Quelle est d'après toi la différence entre la manière de traiter la sexualité dans cette école et dans d'autres établissements catholiques qui reçoivent le même type de familles ?
7. Comment l'école fait-elle face à des situations « inattendues » ou celles où la sexualité d'un individu serait « hors norme » ? (*Dans le cas où une définition serait demandée, on peut énumérer des situations comme le coming-out d'un élève, des abus sexuels, des relations inappropriées entre enseignants ou parents d'élèves, une maternité ou paternité adolescente, des élèves ayant des relations sexuelles à l'école, etc.*)
8. Quelles caractéristiques devrait avoir un « bon éducateur » en matière d'éducation sexuelle ? Comment évalue-t-on cela ? Comment ces caractéristiques peuvent-elles être travaillées chez une personne adulte ?

9. Comment penses-tu qu'un religieux/une religieuse puisse par exemple parler aux adolescents ? Penses-tu qu'il peut être une personne plus/moins/également crédible qu'un adulte laïc ?
10. *Question supplémentaire pour les écoles catholiques* : Par ailleurs, comment as-tu observé l'intégration des garçons et des filles dans les expériences apostoliques en dehors de l'école (c'est-à-dire lorsqu'ils se trouvent dans un environnement mixte que l'école n'a pas) ?

Remerciements

Annexe 3 : Entretien de groupe (focus group). Élèves d'établissements scolaires catholiques

Aspects préliminaires :

1. Présentation personnelle (de Fernanda, la personne qui m'aidera à prendre des notes, et de moi-même).
2. Présentation des objectifs de la recherche et de l'utilisation de l'information recueillie.
3. Encadrement de la conversation : respect mutuel, confidentialité des propos, évaluation positive de toutes les opinions.
4. Présentation des participants à qui il est demandé d'utiliser un nom d'emprunt (personnage de la télévision, chanteur, sportif) pour détendre l'atmosphère.

Aspects à développer :

1. Évaluation de l'éducation sexuelle reçue :

Que pensez-vous de l'éducation sexuelle et affective que vous avez reçue dans cette école ?

Qu'est-ce que vous en retenir le plus ? Quelles sont les choses les plus réussies ? (méthodes, sujets, exemples que donnent les enseignants)

Quelles choses changeriez-vous dans l'éducation sexuelle et affective que vous recevez ? (méthodes, sujets, exemples)

Pensez-vous que l'éducation sexuelle que propose actuellement l'école reprend bien les problématiques auxquelles font face les adolescents aujourd'hui ? Si ce n'est pas le cas, quelles choses nouvelles incluriez-vous ? Quels sont les sujets qui ne sont pas abordés aujourd'hui et qu'il serait nécessaire de traiter ?

Sujets à considérer si aucun exemple n'est donné : le corps, la virginité, les relations de couple, l'intimité.

2. Particularité de l'école, différences entre écoles :

Nous voulions aussi vous demander ce que vous pensez de l'éducation sexuelle et affective que vous recevez dans cette école par rapport à celle d'autres écoles catholiques du secteur que vous connaissez. Pensez peut-être à ce que vous savez de vos amis, de vos cousins qui y sont scolarisés, de ce que vous avez lu sur ces autres écoles etc.

Nous voulions aussi savoir quelles différences il pourrait y avoir entre la formation que vous recevez ici et celle reçue dans une école laïque.

Pensez-vous que l'éducation sexuelle et affective que vous recevez est différente de celle que pourrait recevoir un élève d'un autre quartier de la ville/d'un secteur plus vulnérable de la ville ? Pourquoi ?

Sujets à considérer si aucune réponse n'est donnée : sujets différents, méthodologies différentes.

3. Caractéristiques des « éducateurs » en matière de sexualité :

Concernant les personnes chargées de transmettre l'éducation sexuelle et affective dans cette école, quelle est votre opinion de la manière dont elles effectuent leur travail ? Comment vous parlent-elles de sexualité et d'affectivité ?

Par ailleurs, quelles caractéristiques doivent avoir les adultes de l'école pour être des personnes crédibles lorsqu'ils parlent de sexualité ? Quelles caractéristiques doivent-ils avoir pour que les élèves aient confiance en eux ? *Question supplémentaire s'il est difficile d'aborder les réponses : Quelles caractéristiques devrait avoir un adulte à l'école pour que, par exemple, quelqu'un qui a un problème ou un doute concernant sa vie affective ou sexuelle lui raconte ce qui lui arrive ?*

Que se passe-t-il dans ce domaine avec les religieux/religieuses de l'école ? Pensez-vous qu'ils sont en égalité de conditions avec un adulte laïc pour parler de sexualité ?

Que se passe-t-il avec vos pères et vos mères ? Comparés aux enseignants, est-il plus difficile ou plus facile de parler de sexualité avec eux ? Pour quelle raison ?

4. Autres thématiques :

Comment croyez-vous que l'école a fait face à des situations inattendues, difficiles ou problématiques, s'il y en a eu ? *Proposer les situations suivantes en exemple : coming-out d'un élève, relations inappropriées entre enseignants ou parents d'élèves, maternité ou paternité adolescente, élèves ayant des relations sexuelles à l'école, abus sexuels, etc.*

Comment avez-vous eu connaissance de ces situations ?

Clôture et remerciements

Annexe 4 : Table des sujets d'entretiens

1. Informateurs clés dans les établissements éducatifs

Nom	Fonction	Etablissement	Type d'établissement	Information complémentaire
Benjamín	Enseignant	Tabancura	Nouveaux mouvements catholiques	Benjamín est le professeur principal d'une classe du cycle moyen (3 ^{ème} à terminale). Il est en outre médecin, et en tant qu'enseignant il est le coordinateur national de l'éducation sexuelle des écoles de l'Opus Dei au Chili.
Carmen	Conseillère d'orientation	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Carmen Julia est aussi professeure de français.
Carolina	Conseillère d'orientation	Monjas Inglesas	Traditionnel	Carolina est sociologue de formation, elle est en outre directrice de formation de l'école.
Catalina	Psychologue	Verbo Divino	Traditionnel	Catalina appartient à la Communauté de vie chrétienne mais se déclare aujourd'hui agnostique. Elle a travaillé dans cette école uniquement l'année où elle a réalisé cet entretien.
Cécil	Psychologue	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Cécil est le directeur du service de sociologie et orientation. Il déclare en permanence ne pas appartenir au cercle social de l'école.
Cecilia	Enseignante	San Ignacio Alonso Ovalle	Traditionnel	Cecilia coordonne en outre le travail réalisé avec des conseillers externes pour la modification des programmes qu'implique le passage du statut d'école de garçons à celui d'école mixte
Claudia	Enseignante	Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Traditionnel	Claudia est professeure d'une classe de filles de terminale.
Cristina	Conseillère d'orientation	San Ignacio Alonso Ovalle	Traditionnel	Cristina réalise en outre les travaux d'orientation professionnelle de l'école.
Cristina	Psychologue	Monte Tabor y Nazaret	Nouveaux mouvements catholiques	Cristina déclare avoir étudié dans une école catholique progressiste.

Nom	Fonction	Etablissement	Type d'établissement	Information complémentaire
Esteban	Enseignant	Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Traditionnel	Esteban a un long parcours derrière lui dans cette école. Il déclare éduquer aujourd'hui les enfants de ses anciens élèves.
Felipe	Psychologue	Saint George	Traditionnel	Felipe a accepté l'entretien à condition que nous parlions de certains points lui permettant d'actualiser le programme d'éducation sexuelle.
Fernando	Membre de la direction	Villa María	Traditionnel	Fernando est directeur de formation de l'école. Avant de se consacrer à la psychologie, il a été séminariste dans la Compagnie de Jésus.
Fernando	Psychologue	San Ignacio Alonso Ovalle	Traditionnel	Fernando est un ancien élève d'une école britannique mixte.
Francisca	Psychologue	Instituto Santa María	Traditionnel	Francisca est cheffe du service de psychologue et ancienne élève de l'école.
Francisca et Josefina	Psychologues	Villa María	Traditionnel	Josefina a participé à une seconde partie de l'entretien, elles réalisent toutes les deux des travaux pour les différents cycles de l'école (<i>elementary</i> et <i>high school</i>).
Francisca	Psychologue	<i>Elle a demandé que l'établissement ne soit pas identifié</i>	Laïc	Francisca a accepté l'entretien à condition que ne soit jamais identifiée « l'opinion » de l'école, car l'institution n'accepte pas d'entretien. Dans l'analyse, seul ce qu'elle a dit à titre « strictement personnel » a été utilisé. C'est la sœur d'une connaissance, ce qui l'a convaincue d'accepter l'entretien.
Francisco	Enseignant	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Francisco travaille depuis plus de vingt ans dans l'établissement. Il a été professeur principal à de nombreuses reprises et déclarer préférer travailler avec des classes de garçons, car il a eu des expériences difficiles à gérer avec les filles

Nom	Fonction	Etablissement	Type d'établissement	Information complémentaire
Hernán pseudonyme	Enseignant	Verbo Divino	Traditionnel	Hernán a accepté l'entretien pour rendre service à quelqu'un d'une autre école qui était mon contact, mais il a demandé à ne pas être identifié car l'école ne voulait pas accorder d'entretien.
Isabel et Carola	Psychologues	Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Traditionnel	Isabel travaille avec le cycle moyen (3 ^{ème} à terminale) alors que Carola s'occupe du second cycle primaire (CM2 à 4 ^{ème}).
Ismael et Ricardo	Conseiller d'orientation et psychologue	Instituto de Humanidades Luis Campino	Traditionnel	Ismael est conseiller d'orientation du cycle moyen et Ricardo est le chef du service de psychologie et orientation.
Jaime	Psychologue	Monte Tabor y Nazaret	Nouveaux mouvements catholiques	Jaime était psychologue dans une autre école traditionnelle de l'échantillon jusqu'à 2014.
José Ignacio	Enseignant	San Ignacio Alonso Ovalle	Traditionnel	Il est le professeur principal d'une classe de seconde, il est en outre diplômé en biologie. Il est un ancien élève de l'école.
Karina	Enseignante	La Girouette	Laïc	Karina est diplômée en arts et est une ancienne élève de l'école. Elle a été depuis quinze ans professeure principale de différentes classes du cycle moyen.
Leonor et Mónica	Psychologues	Santiago College	Laïc	Leonor est psychologue pour la <i>high school</i> , et Mónica s'occupe de la <i>middle school</i> . Il n'y a pas de conseillers d'orientation dans l'école, uniquement des psychologues.
Lili	Enseignante	San Ignacio Alonso Ovalle	Traditionnel	Est professeure de langue espagnole dans le cycle moyen. Elle a de plus été professeure principale de classes entre le CM2 et la terminale. Elle est la coordinatrice des ateliers de débat, où ces dernières années ont été abordées des questions relatives à l'avortement et aux unions homosexuelles.

Nom	Fonction	Etablissement	Type d'établissement	Information complémentaire
Luz María	Enseignante	Villa María	Traditionnel	Elle est la coordinatrice des activités de bénévolat. Elle a en outre fait des études de théologie.
Margarita	Enseignante	Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Traditionnel	Margarita est en outre conseillère du bureau des élèves des écoles.
María Elena	Enseignante	Saint George	Traditionnel	Elle est une ancienne élève de l'école et a été professeure de religion. Elle a aussi travaillé dans des écoles jésuites.
María Eugenia	Psychologue	Monjas Inglesas	Traditionnel	María Eugenia a coordonné au début des années 1990 la Commission nationale de la famille et a aussi été cheffe de cabinet du Service national des femmes.
Matías	Psychologue	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Matías a travaillé auparavant comme psychologue clinique dans les services municipaux de communes populaires de Santiago. Actuellement, en plus de former une partie de l'équipe de psychologues de l'école, il réalise un travail de soutien du groupe pastoral de parents d'élèves.
Pablo	Enseignant	Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Traditionnel	Pablo est psychologue de formation mais il travaille comme professeur principal. Il est aussi responsable de la formation sociale de l'école (bénévolat).
Pauline	Psychologue	Los Alerces	Nouveaux mouvements catholiques	Elle travaille en outre comme psychologue dans une autre école traditionnelle de garçons de l'échantillon, ce qui a permis de mener une comparaison.
Rafael	Psychologue	Saint George	Traditionnel	Rafael a auparavant été psychologue dans un établissement technico-professionnel d'une commune populaire, puis dans une « école de bonnes sœurs » dans le centre de Santiago, avec des familles de classe moyenne.

Nom	Fonction	Etablissement	Type d'établissement	Information complémentaire
Raúl	Enseignant	Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Traditionnel	Avant d'être professeur d'histoire dans cette école, Raúl donnait des cours dans des secteurs populaires (pour la fondation DUOC) et dans une autre école catholique d'élite non comprise dans l'échantillon.
Sergio	Psychologue	San Ignacio El Bosque	Traditionnel	Sergio a été psychologue dans le réseau d'établissements Belén Educa (écoles catholiques visant des secteurs populaires). Il est spécialisé en psychologie de l'éducation et non pas clinique.
Tomás	Enseignant	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Tomás est depuis cinq ans coordinateur des activités apostoliques de l'école. Il est aussi conseiller de certaines communautés du groupe pastoral de jeunes de l'école.
Vanessa	Enseignante	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Vanessa est professeure d'anglais et a été professeure principale de classes de 5 ^{ème} à terminale. Elle a aussi enseigné dans une université de Valparaíso.
Viviana	Enseignante	San Ignacio El Bosque	Traditionnel	Viviana prend en charge la coordination d'activités du service pastoral de l'école.
Ximena	Enseignante	Sagrados Corazones de Manquehue	Traditionnel	Ximena a réalisé un mémoire de master sur le sexisme dans son école et propose de plus un cours optionnel d'histoire où elle aborde des problématiques de genre.
Yamilet	Enseignante	Instituto Santa María	Traditionnel	Yamilet est aussi religieuse et fait partie du service d'orientation de l'école.

2. Informateurs clés en-dehors des établissements éducatifs

Nom	Profession	Type d'institution	Information complémentaire
Ana	Psychologue		Ana est une Argentine installée au Chili. Elle coordonne un réseau d'écoles populaires associé à la Compagnie de Jésus.
Gabriela	Psychologue	Programme d'éducation sexuelle	Gabriela a travaillé dans certaines écoles avant d'entrer dans l'équipe clinico-éducative du programme.
Héctor	Théologien	Mouvement de jeunesse catholique	Héctor est un religieux et il coordonne des communautés d'élèves du cycle moyen auxquelles participent divers élèves des écoles qui appartiennent à l'échantillon.
Irma et Daniel	Psychologues	Programme d'éducation sexuelle	Irma est psychologue et elle conçoit le programme à partir de l'expérience qu'elle a eue avec la coordination des JOCAS au niveau national.
María Teresa et María de los Ángeles	Conseillère d'orientation et avocate	Programme d'éducation sexuelle	María de los Ángeles a créé le programme en commençant par dispenser des cours à son domicile puis dans des écoles. Avec l'arrivée de trois personnes (toutes des femmes, parmi lesquelles María Teresa), le programme est né tel qu'il existe aujourd'hui.
Miguel	Odontologiste	Programme d'éducation sexuelle	Miguel a été élève puis moniteur du programme avant d'en devenir le directeur exécutif.
Ericka et Jimena		Ministère de l'Éducation	Elles sont toutes deux responsables de la coordination au niveau national du programme de genre et sexualité. Elles sont aussi chargées d'analyser les données qui leur proviennent à cet effet des écoles municipales du pays.
Ricardo C.	Psychiatre	Programme d'éducation sexuelle	Ricardo conçoit le programme à partir de son expérience comme thérapeute de couples.
Silvia	Psychologue	Programme d'éducation sexuelle	Silvia est espagnole et réside au Chili. Elle a travaillé comme éducatrice en Irlande et en Bolivie avant de venir au Chili, ce qui lui permet d'établir des comparaisons au long de l'entretien.
Silvia	Psychologue		Silvia a été consultante pour différents processus de changement vers un régime éducatif mixte dans diverses écoles catholiques traditionnelles de la ville (masculines et féminines). Au moment de la recherche, elle conseillait l'école San Ignacio Alonso Ovalle.
Tomás	Psychologue	Programme d'éducation sexuelle	Tomás fait partie d'une équipe qui a conseillé des écoles laïques et catholiques en matière de diversité sexuelle. Il a aussi travaillé dans l'équipe de formation de l'école San Ignacio.
Vinka J.	Psychologue		Vinka est auteure de divers livres pour enfants visant la prévention des abus sexuels. Elle a été consultante en la matière auprès de certaines écoles appartenant à l'échantillon.

Annexe 5 : Caractérisation de l'échantillon

Caractérisation des établissements scolaires faisant partie de l'échantillon d'après la typologie proposée par Sebastián Madrid (2013) et placés selon leur position relative à l'accès obtenu dans le travail de terrain.

Type d'établissement			Nom	Principales caractéristiques
Établissements scolaires catholiques traditionnels	Dépendant de la Compagnie de Jésus		Colegio San Ignacio Alonso Ovalle	Fondé en 1856. Il compte environ 1600 élèves. Il se situe en plein centre de la ville de Santiago et se caractérise par une certaine hétérogénéité socioéconomique. En 2015, les premières classes de filles ont ouvert.
			Colegio San Ignacio El Bosque	Fondé en 1956. Il accueille près de 1800 élèves. Situé dans la commune de Providencia (secteur de revenus moyens-élevés), il a un système de frais de scolarité différenciés selon les revenus familiaux. En 2014, les premières classes de filles ont ouvert.
	Il appartient au Réseau éducatif ignatien, mais pas à la Compagnie.		Colegio Padre Hurtado-Juanita de los Andes	Fondé en 1980. Il se situe dans le secteur de San Carlos de Apoquindo de la commune de Las Condes (secteur de hauts revenus), où il fonctionne sous la forme de deux écoles (Padre Hurtado pour les garçons ; Juanita de Los Andes pour les filles) qui partagent certaines infrastructures communes.
		Dépendant d'autres congrégations religieuses, mais qui adhèrent dans leurs plans de formation à certains principes de la spiritualité ignatienne		Colegio Villa María Academy
	Colegio del Sagrado Corazón Monjas Inglesas		École de filles fondée en 1957, située dans le secteur Los Dominicanos de la commune de Las Condes. Elle accueille aujourd'hui près de 1200 élèves.	

Type d'établissement			Nom	Principales caractéristiques
Établissements scolaires catholiques traditionnels	Dépendant d'autres congrégations qui se présentent comme « libérales »		Colegio Sagrados Corazones de Manquehue	Fondé en 1955 en tant qu'extension de l'ancien établissement des Pères français dans le centre de Santiago (aujourd'hui, Sagrados Corazones de Alameda), il se situe dans la commune de Vitacura (à hauts revenus), il adopte un modèle co-éducatif non-mixte en 1994 puis annonce sa transformation en école mixte en 2016.
			Colegio Saint George	École fondée en 1935 par des religieux de la Sainte-Croix, initialement pour les garçons, elle abandonne en 1970 son siège historique de Providencia pour déménager dans la commune de Vitacura. Cette même année, elle accueille ses premières élèves filles. Entre 1973 et 1976, elle est placée sous contrôle des militaires qui s'opposaient à un système expérimental d'intégration éducative. Elle accueille actuellement près de 2000 élèves.
			Instituto Santa María	École de filles fondée en 1937 par la Congrégation de Jésus, elle adopte son nom actuel en 1970. Situé dans la commune de Ñuñoa (secteurs de revenus moyens-élevés), l'établissement est mixte depuis 1996 et accueille aujourd'hui 580 élèves.
	Dépendant d'autres congrégations religieuses qui ne se présentent pas comme « libérales »		Colegio del Verbo Divino	École de garçons fondée en 1950 dans le quartier El Golf par la congrégation du Verbe-Divin d'origine allemande. Elle accueille actuellement environ 2200 élèves et c'est l'un des rares établissements traditionnels qui n'ont pas affirmé vouloir devenir mixtes.
Dépendant de l'évêché de Santiago		Instituto de Humanidad es Luis Campino	Fondé en 1899, il déménage dans ses locaux actuels de Providencia en 1989, puis devient mixte en 2005 suite à sa fusion avec l'école voisine des Monjas Argentinas. Il accueille aujourd'hui près de 1100 élèves.	

Type d'établissement			Nom	Principales caractéristiques
Établissements scolaires des nouveaux mouvements catholiques	Dépendant du Mouvement apostolique de Schönstatt		Colegios Monte Tabor y Nazaret	Écoles fondées en 1990 par des couples liés au mouvement. En 2000, elles s'installent dans le secteur de La Dehesa (aux revenus élevés). Elles accueillent 1800 élèves dans un régime co-éducatif non-mixte.
	Étant associés à la prélatrice de l'Opus Dei		Colegio Los Alerces	École de filles fondée en 1992 située dans la commune de Lo Barnechea.
			Colegio Tabancura	École fondée en 1969 par un groupe de parents adhérents de l'Opus Dei. Situé dans la commune de Vitacura, c'est l'établissement le plus ancien du réseau SEDUC.
Établissements scolaires laïcs	D'inspiration française		Colegio La Girouette	École fondée en 1952, elle se situe dans la commune de Las Condes (aux revenus élevés). Elle propose une formation bilingue espagnol-français.
	D'inspiration étatsunienne		Colegio Santiago College	Fondé en 1880 par une corporation épiscopaliennne nord-américaine, il définit en 1920 son caractère laïc, tout en conservant une inspiration « judéo-chrétienne ». Il reçoit ses premiers élèves garçons en 1972 et déménage en 2014 dans les locaux actuels du secteur de Los Trapenses (l'un des quartiers les plus exclusifs de la capitale).
	D'inspiration britannique		<i>Autre établissement non-identifié</i>	Situé dans la commune de La Reina, c'est un établissement mixte qui accueille 2100 élèves dans un système bilingue espagnol-anglais.

Annexe 6 : Exemple d'enquête appliquée aux familles

Remarque préalable :

Le questionnaire suivant est l'un des trois qui ont été appliqués dans les établissements scolaires où se sont déroulées les observations ethnographiques (Colegio San Ignacio Alonso Ovalle, Colegio Sagrados Corazones de Manquehue, Colegio Padre Hurtado-Juanita de los Andes). Son objectif était d'offrir une caractérisation des familles des établissements qui répondrait de manière fonctionnelle aux exigences d'information de l'établissement. Pour les effets de notre recherche, seules les réponses aux questions 6, 7, 8, 9, 10, 39 et 43 ont été directement utiles, celles-ci ayant été reproduites à l'identique dans les trois questionnaires soumis. Les questions restantes ont été ajustées aux exigences de chaque école, néanmoins elles servent aussi d'orientation à la construction de notre problème.

Nous devons rappeler que l'objectif de cet instrument était avant tout d'entamer une conversation avec le personnel de l'institution. C'est pourquoi il s'est avéré évident, par exemple, d'aborder la question de l'image des anciens élèves ou de comprendre que la différenciation par genre en lien avec les tâches du foyer pouvait être corrélée par la façon dont l'institution observait cet espace privé.

Nous présentons ci-après un exemplaire du questionnaire utilisé dans l'école Sagrados Corazones de Manquehue.



ENQUÊTE FAMILIALE

Colegio Sagrados Corazones de Manquehue

Chers parents d'élèves,

La présente enquête a pour objet de mieux connaître les caractéristiques des foyers où vivent nos élèves. L'information que nous recevrons sera d'une grande importance et nous aidera à améliorer tous les plans de formation de l'établissement. Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions qui se présentent ci-après, en indiquant dans la case correspondante l'alternative qui représente le mieux votre opinion. Dans les cas où plus d'une réponse à une question déterminée est demandée, les instructions correspondantes seront dûment indiquées.

Pour simplifier le langage utilisé dans l'enquête, et **dans le cas où le foyer est dirigé conjointement par un homme et une femme, nous entendons par père et mère le rôle joué par chacun de ces deux adultes**, peu importe qu'ils correspondent aux géniteurs biologiques ou non. Il est important que, dans la mesure du possible, les deux adultes de la maison répondent à l'enquête.

Cette enquête a un caractère anonyme, une fois reçue par l'école, elle sera ainsi remise à des consultants externes à l'institution et traitée sans identification, dans le cadre d'une étude doctorale de l'Université Paris V en France. **Nous vous assurons par conséquent une absolue confidentialité dans le traitement de vos réponses.**

Nous vous demandons de bien vouloir remettre l'enveloppe avec les réponses à l'enquête au professeur principal, avant le **vendredi 12 septembre de 2014**, et vous remercions par avance de votre collaboration.

Cordialement,
Service du proviseur adjoint à la formation

Q1 Indiquez SVP dans le tableau suivant l'âge et le sexe des enfants qui vivent dans le foyer (du plus âgé au plus jeune)

	Âge en chiffres	Sexe 1. Féminin 2. Masculin
Enfant 1		
Enfant 2		
Enfant 3		
Enfant 4		

Q2 Indiquez en chiffres l'âge

Du père

De la mère

Q3 Depuis combien d'années le couple vit-il ensemble ?

Indiquez le nombre en chiffres. Dans le cas où vous ne vivez pas en couple, indiquez « 0 »

Q4 Quelle est votre situation de couple ?

En cas de doute, considérez la définition fournie au début de l'enquête

1. Mariés en premières noces avec cérémonie religieuse
2. Mariés en premières noces uniquement par la loi civile
3. Mariés en secondes noces
4. Concubinage sans mariages antérieurs des deux conjoints
5. Concubinage avec mariage antérieur de l'un des conjoints
6. Concubinage avec mariages antérieurs des deux conjoints
7. Seul/e un père/une mère célibataire vit dans le foyer
8. Seul/e un père/une mère séparé/e vit dans le foyer
9. Seul/e un père/une mère veuf/veuve vit dans le foyer
10. Autre (spécifiez) _____

Si vous avez donné à la question précédente la réponse 7, 8 ou 9, continuez en répondant à la question n° 11

Q5 En considérant l'année écoulée, comment évalueriez-vous la qualité de la communication dans votre couple (communication dans le sens de dialogue, confiance, transparence) ?

1. Déficiente
2. Suffisante ou régulière
3. Bonne
4. Très bonne
5. Excellente

Q6 Laquelle parmi les affirmations suivantes représenterait-elle le mieux la distribution des tâches associées à l'éducation (enseigner des normes et des habitudes) au sein du foyer ?

1. Nous nous distribuons et partageons cette responsabilité de manière équitable, conformément à la réalité professionnelle de chaque parent.
2. Bien que les choses importantes soient toujours partagées, c'est le père qui prend plus en charge de nombreux aspects liés à l'éducation des enfants.
3. Bien que les choses importantes soient toujours partagées, c'est la mère qui prend plus en charge de nombreux aspects liés à l'éducation des enfants.
4. Les tâches ont presque toujours été inégalement distribuées, car le poids de l'éducation repose sur le père.
5. Les tâches ont presque toujours été inégalement distribuées, car le poids de l'éducation repose sur la mère.

Q7 Laquelle parmi les affirmations suivantes représenterait-elle le mieux la distribution des tâches domestiques (ménage, cuisine, vaisselle, etc.) au sein du foyer, en l'absence de service domestique ?

1. Nous nous distribuons et partageons les tâches domestiques de manière équitable, conformément à la réalité professionnelle de chaque parent.
2. Bien que les choses importantes soient toujours partagées, c'est le père qui prend plus en charge de nombreux aspects liés aux tâches domestiques.
3. Bien que les choses importantes soient toujours partagées, c'est la mère qui prend plus en charge de nombreux aspects liés aux tâches domestiques.
4. Les tâches domestiques ont presque toujours été inégalement distribuées, car le poids de celles-ci repose sur le père.
5. Les tâches domestiques ont presque toujours été inégalement distribuées, car le poids de celles-ci repose sur la mère.
6. Non applicable, car nous comptons avec un service domestique permanent.

Q8 Laquelle parmi les affirmations suivantes représenterait-elle le mieux la distribution de l'accompagnement scolaire de vos enfants (résolution des doutes, révision des devoirs, accompagnement dans les études) au sein du foyer ?

1. Nous réalisons tous les deux ensemble ces travaux, la majeure partie du temps.
2. En général, c'est une tâche que réalise plutôt le père.
3. En général, c'est une tâche que réalise plutôt la mère.
4. C'est une tâche que réalise exclusivement le père.
5. C'est une tâche que réalise exclusivement la mère.
6. D'autres membres de la famille réalisent cette tâche (grands/es frères/sœurs, grands-parents, parents).
7. Un tuteur ou une tutrice engagé/e spécifiquement pour cela réalise cette tâche.
8. Aucun adulte ne réalise cette tâche.

Q9 Laquelle parmi les affirmations suivantes représenterait-elle le mieux la distribution du soin de la santé physique (accompagnement médical, souci d'une alimentation adéquate, respect des horaires de sommeil, soin des enfants en cas de convalescence) au sein de votre foyer ?

1. Nous nous distribuons et partageons cette tâche de manière équitable, conformément à la réalité professionnelle de chaque parent.
2. En général, c'est une tâche que réalise plutôt le père.
3. En général, c'est une tâche que réalise plutôt la mère.
4. C'est une tâche que réalise exclusivement le père.
5. C'est une tâche que réalise exclusivement la mère.
6. D'autres membres de la famille réalisent cette tâche (grands/es frères/sœurs, grands-parents, parents).

Q10 Laquelle parmi les affirmations suivantes représenterait-elle le mieux qui répond aux doutes concernant la sexualité au sein de votre foyer ?

--

1. Nous nous distribuons et partageons cette tâche de manière équitable. En réalité, cela dépend plutôt du parent auquel sont posées les questions.
2. En général, c'est une conversation à laquelle participe plutôt le père.
3. En général, c'est une conversation à laquelle participe plutôt la mère.
4. C'est un sujet qui est abordé exclusivement avec le père.
5. C'est un sujet qui est abordé exclusivement avec la mère.
6. D'autres membres de la famille tendent à répondre à ces doutes.
7. Aucun adulte ne répond à ces questions.

Q11 Face à chacune des situations suivantes liées à la vie familiale et l'éducation des enfants, comment vous sentez-vous en termes de capacités et connaissances ?

Dans chaque case, indiquez le numéro de l'alternative qui vous représente le plus

	Le père	La mère
1. Je me sens très bien préparé/e		
2. Je me sens bien préparé/e		
3. Je me sens moyennement préparé/e		
4. Je me sens peu sûr/e de moi, je sens parfois que j'ai besoin d'aide		
5. Ne correspond pas, ne s'applique pas		
Je dois résoudre un conflit avec mes enfants		
Je dois résoudre un conflit entre mes enfants		
Je dois négocier des normes et limites au sein du foyer		
Je dois m'assurer que mes enfants n'aillent pas trop loin dans leurs sorties festives		
Je dois me soucier, en termes matériels, du fonctionnement du foyer		
Je dois exprimer des émotions inconfortables face à mes enfants		
Je dois montrer de l'empathie envers un problème que vit mon fils/ma fille		
Je dois affronter les doutes de mon fils/ma fille en matière de sexualité		

Q12 Hiérarchisez SVP les aspects suivants en fonction de la manière dont le père se sent préparé pour accompagner le développement de ses enfants :

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative où vous vous sentez le mieux préparé, et « e » celle où – en termes relatifs – vous vous sentez le moins préparé

1. La dimension affective et sexuelle
2. Le soin de la santé physique
3. Le développement cognitif
4. La vie spirituelle
5. La dimension éthique et sociale

a.	
b.	
c.	
d.	
e.	

Q13 Hiérarchisez SVP les aspects suivants en fonction de la manière dont la mère se sent préparée pour accompagner le développement de ses enfants :

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative où vous vous sentez le mieux préparée, et « e » celle où – en termes relatifs – vous vous sentez le moins préparée

1. La dimension affective et sexuelle
2. Le soin de la santé physique
3. Le développement cognitif / scolaire
4. La vie spirituelle
5. La dimension éthique et sociale

a.	
b.	
c.	
d.	
e.	

Q14 À qui revient généralement le soin des enfants durant la journée de travail des adultes ?

1. Le père ou la mère
2. L'employée du foyer (la *nana*)
3. Les grands-parents
4. Un parent adulte
5. Le grand frère/la grande sœur
6. Les enfants sont placés en garderie
7. Ils restent seuls
8. Ils restent avec une autre personne

Q15 Indiquez SVP quelle alternative représente le mieux la manière dont vous répondez aux situations suivantes :

		Le père	La mère
1. Toujours	Je sais où est mon enfant aux différentes heures de la journée		
2. Fréquemment	Je connais les résultats scolaires de mon enfant à l'école		
3. Parfois	Je sais quels sont les programmes de télévision que consomme mon enfant		
4. Presque jamais	Je dîne avec mon/mes enfant/s tous les jours de la semaine de travail		
5. Jamais	Je contrôle l'arrivée de mon/mes enfant/s lorsqu'il/s ont demandé la permission de sortir le soir		
6. Non applicable	Je demande à mon enfant où il/elle va lorsqu'il/elle sort		
	Je sais comment mon enfant rentre à la maison lorsqu'il/elle sort et je vérifie que ce soit respecté		
	Je connais personnellement les amis et amies de mon enfant		
	Je connais personnellement les petits amis/petites amies de mon enfant		

Q16 Comment évalueriez-vous la qualité de la communication familiale (communication dans le sens de dialogue, confiance, transparence) au sein du foyer ?

--

1. Excellente
2. Très bonne
3. Bonne
4. Suffisante ou régulière
5. Déficiente

Q17 Quelles sont à votre vis les trois menaces les plus importantes pour votre famille dans le contexte actuel (situations ayant le potentiel de générer des problèmes à l'avenir) ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a	
b	
c	

1. La faible présence de l'un des parents/des deux parents dans le foyer
2. L'endettement familial
3. Le temps de travail excessif
4. L'instabilité professionnelle
5. Les possibilités qu'un parent développe une maladie catastrophique
6. L'usage incontrôlé de technologie de la part des enfants
7. L'usage incontrôlé de technologie de la part des parents
8. Les problèmes de communication au sein de la famille
9. La sexualisation excessive de la société
10. Les comportements à risque dans les sorties festives des enfants adolescents
11. Les exigences scolaires des enfants
12. Autre (spécifiez) _____

Q18 D'après vous, comment peut-on évaluer la contribution qu'apportent actuellement les entités suivantes au renforcement de votre famille ?

1. Très bonne
2. Bonne
3. Suffisante
4. Insuffisante
5. Il ne lui/leur revient pas de contribuer

L'école	
L'État	
L'Église catholique	
Les médias	

Q19 Quelle est la religion... ?

Du père

De la mère

1. Catholique
2. Évangélique
3. Agnostique (croit qu'il est impossible de connaître la nature divine)
4. Athée (ne croit pas en l'existence de divinités)
5. Autre (spécifiez) _____

Si l'un des deux a répondu « 1 » à la question précédente, continuez le questionnaire. Dans le cas contraire, poursuivez en répondant à partir de la question 26

Q20 Quel est d'après vous votre niveau d'engagement personnel avec l'Église ?

- | | | |
|-------------------------|------------|--|
| 1. Très engagé/e | Du père | |
| 2. Moyennement engagé/e | | |
| 3. Peu engagé/e | De la mère | |
| 4. Pas engagé/e | | |

Q21 Quel est d'après vous votre niveau d'information concernant ce que dit l'Église en matière de sexualité humaine et de morale sexuelle (manière d'affronter la sexualité adulte et ses conséquences) ?

- | | | |
|---|---------|--|
| 1. Très informé/e | Le père | |
| 2. Moyennement informé/e | | |
| 3. Peu informé/e | La mère | |
| 4. Pas informé/e mais aimerait l'être | | |
| 5. Pas informé/e mais ce n'est pas nécessaire | | |

Q22 Quelle est votre principale source d'information pour savoir ce que dit l'Église en matière de sexualité humaine et de morale sexuelle ?

- | | | |
|---------------------------|---------|--|
| 1. Les médias sociaux | Le père | |
| 2. L'école | | |
| 3. Les prêches à la messe | La mère | |
| 4. La famille | | |

Q23 À quel point vous identifiez-vous avec les opinions émises par la hiérarchie de l'Église (Pape, cardinaux, évêques) en matière de morale sexuelle ?

- | | | |
|---------------------|---------|--|
| 1. Très identifié/e | Le père | |
| 2. Identifié/e | | |
| 3. Peu identifié/e | La mère | |
| 4. Pas identifié/e | | |

Q24 Quel est d'après vous votre niveau d'information concernant ce que dit l'Église en matière de problèmes sociaux au Chili ?

- | | | |
|---|---------|--|
| 1. Très informé/e | Le père | |
| 2. Moyennement informé/e | | |
| 3. Peu informé/e | La mère | |
| 4. Pas informé/e mais aimerait l'être | | |
| 5. Pas informé/e mais ce n'est pas nécessaire | | |

Q25 Quelle est votre principale source d'information pour savoir ce que dit l'Église en matière de morale sociale (manière adéquate d'affronter les problèmes sociaux) ?

1. Les médias sociaux	Le père	<input type="checkbox"/>
2. L'école		
3. Les prêches à la messe	La mère	<input type="checkbox"/>
4. La famille		

Q26 À quel point vous identifiez-vous avec les opinions émises par la hiérarchie de l'Église (Pape, cardinaux, évêques) en matière de morale sociale ?

1. Très identifié/e	Le père	<input type="checkbox"/>
2. Identifié/e		
3. Peu identifié/e	La mère	<input type="checkbox"/>
4. Pas identifié/e		

Q27 Quel est d'après vous votre niveau de connaissance concernant la spiritualité sur laquelle se fonde le projet éducatif de l'école ?

1. Très bon	Le père	<input type="checkbox"/>
2. Bon		
3. Suffisant	La mère	<input type="checkbox"/>
4. Insuffisant		

Q28 Indiquez SVP votre niveau de satisfaction concernant la formation personnelle qu'a/ont reçu votre enfant/vos enfants à l'école?

1. Très satisfaits	Sur les aspects spirituels et sociaux	<input type="checkbox"/>
2. Satisfaits		
3. Indifférents	Sur les aspects scolaires	<input type="checkbox"/>
4. Peu satisfaits		
5. Définitivement insatisfaits	En matière d'affectivité et de sexualité	<input type="checkbox"/>

Q29 Quelle est votre opinion du matériel et des contenus en affectivité et sexualité que vous avez reçus de la part de l'école ?

1. Nous sommes très satisfaits des éléments reçus	<input type="checkbox"/>
2. Nous sommes satisfaits des éléments reçus	
3. Les éléments reçus ne nous paraissent ni bons ni mauvais	
4. Nous n'aimons pas les éléments reçus	
5. Nous n'avons aucune information sur du matériel ou des contenus, nous ne pouvons pas répondre	

Q30 Quels aspects le père considère-t-il comme les plus importants au sein de la formation que reçoit/reçoivent son enfant/ses enfants à l'école ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a.	
b.	
c.	

1. La formation affective et sexuelle
2. Le souci d'un développement physique sain
3. Le développement intellectuel et scolaire
4. La croissance permanente dans la foi
5. La formation d'une conscience sociale (vocation de service)
6. La formation de personnes avec un sens élevé de la fraternité et l'amitié

Q31 Quels aspects la mère considère-t-elle comme les plus importants au sein de la formation que reçoit/reçoivent son enfant/ses enfants à l'école ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a.	
b.	
c.	

1. La formation affective et sexuelle
2. Le souci d'un développement physique sain
3. Le développement intellectuel et scolaire
4. La croissance permanente dans la foi
5. La formation d'une conscience sociale
6. La formation de personnes avec un sens élevé de la fraternité et l'amitié

Q32 Quelles seraient les trois principales raisons pour lesquelles vous recommanderiez à un/e ami/e d'inscrire ses enfants à l'école ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a.	
b.	
c.	

1. La bonne performance scolaire de l'école
2. La solidité de son projet éducatif
3. L'opportunité de former des garçons et des filles dans les valeurs chrétiennes
4. Parce que l'école forme des garçons et des filles plus autonomes et proactifs que d'autres établissements
5. Parce que l'école forme des garçons et des filles avec un sens élevé de la fraternité
6. Autre (spécifiez) _____

Q33 D'après vous, quels seraient les trois principaux avantages associés au modèle de co-éducation développé par l'école (garçons et filles dans des salles séparées) ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a.	
b.	
c.	

1. L'amélioration de la performance scolaire
2. Une meilleure compréhension des relations humaines
3. Un développement sexuel plus sain des adolescents/es
4. Un meilleur travail avec les familles
5. L'inclusion concrète de modèles de sainteté masculins et féminins
6. Une plus grande adaptabilité de l'école face aux changements sociaux
7. Autre (spécifiez) _____

Q34 D'après vous, quels seraient les trois principales difficultés associées au modèle de co-éducation développé par l'école ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a	
b	
c	

1. Le modèle éducatif ne permet pas de dépasser tous les obstacles quotidiens qu'impose la culture sexiste du pays
2. Les enseignants ne disposent pas de tous les outils pour comprendre les problèmes et conflits différents entre garçons et filles
3. Le manque général d'espaces physiques pour que garçons et filles cohabitent de manière adéquate
4. Les modèles de vertu chrétiens sont trop différents pour les garçons et pour les filles
5. Le manque de programmes scolaires destinés spécifiquement aux élèves filles/aux élèves garçons
6. Autre (spécifiez) _____

Q35 D'après vous, quelle serait la meilleure manière de traiter les difficultés sélectionnées ci-dessus ?

--

1. Améliorer ou créer des instances de réflexion pour affronter la culture sexiste de la société
2. Modifier les espaces communs de l'école
3. Mélanger les garçons et les filles dans les mêmes salles de classe depuis petits

Q36 Indiquez SVP si vous connaissez des anciens élèves de l'école à partir de l'un des situations suivantes :

1. Oui
2. Non

Le chef du foyer est un ancien élève	
Nous avons des parents (cousins, neveux, oncles ou tantes, etc.) ou des amis qui sont des anciens élèves	
Nous avons des enfants qui sont des anciens élèves	

Q37 Quelles sont les trois affirmations parmi les suivantes qui, d'après vous, synthétisent le mieux ce qu'est un/e ancien/ne élève de cette école ? Si vous ne connaissez pas d'ancien élève, vous pouvez répondre à partir de ce que vous croyez qu'ils seraient. Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

a.	
b.	
c.	

1. C'est une personne avec un sens social, engagée avec la société
2. C'est une personne avec un grand sens de la fraternité et l'amitié
3. C'est une personne avec de très bons outils scolaires
4. C'est une personne qui a une grande capacité de travail en équipe et s'adapte aux différents contextes sociaux
5. C'est une personne qui vit la foi, en connexion avec le monde
6. C'est une personne qui valorise les activités sportives et la compétition saine
7. C'est une personne consciente de ses privilèges sociaux et de la responsabilité sociale que cela entraîne
8. C'est une personne qui se caractérise par sa cohérence, indépendamment du contexte social qui l'entoure

Q38 Laquelle parmi les affirmations suivantes décrit le mieux la manière dont la société chilienne affronte la formation sexuelle des adolescents ?

--

1. Malgré les problèmes qui subsistent, la société a commencé peu à peu à prendre en charge cette question, à travers des discussions et plans sérieux et informés
2. La société a commencé à prendre en charge cette question, mais elle est toujours contradictoire dans ses postures, car elle sexualise trop les jeunes
3. La société ne prend pas en charge cette question

Q39 Indiquez SVP à quel point vous pensez que les personnes ou institutions suivants ont influé sur votre éducation sexuelle (information sur la sexualité, démythification de croyances, etc.).

	Le père	La mère
1. A/ont eu une grande influence		
2. A/ont eu une influence		
3. A/ont eu une faible influence		
4. N'a/ont eu aucune influence		
5. Non applicable		
Les enseignants et enseignantes		
Les amis		
Les amies		
Le père		
La mère		
Les frères et sœurs		
Les partenaires		

Q40 Quelle a été votre expérience concernant le fait de parler de sexualité avec vos parents ?

- | | | |
|--|---------|--|
| 1. J'ai toujours pu parler avec eux de manière directe et transparente | Le père | |
| 2. J'ai toujours pu parler avec mon père de manière directe et transparente, mais pas avec ma mère | La mère | |
| 3. J'ai toujours pu parler avec ma mère de manière directe et transparente, mais pas avec mon père | | |
| 4. Il était en général difficile de parler de sexualité avec eux, il fallait le faire de manière détournée et avec des euphémismes | | |
| 5. Je n'ai jamais réellement eu besoin de parler de sexualité avec eux | | |
| 6. Je n'ai jamais osé rien leur demander, car je considérais que c'était inapproprié | | |
| 7. Quand j'ai voulu parler de sexualité avec eux, ils ont évité de me répondre | | |

Q41 D'après vous, quels rôles attendez-vous de l'école en matière d'enseignement de la sexualité aux élèves ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

- | | | |
|---|----|--|
| 1. Qu'elle nous enseigne quel est le moment opportun pour parler de certains sujets | a. | |
| 2. Qu'elle parle ouvertement de la prévention des maladies sexuellement transmissibles et des grossesses adolescentes | b. | |
| 3. Qu'elle soutienne et réaffirme ce que nous enseignons à la maison en matière de sexualité, sans prendre trop d'initiative ou aller plus vite que ce qui se passe dans le foyer | c. | |
| 4. Qu'à tout moment elle soit cohérente avec les enseignements du catéchisme de l'Église | | |
| 5. Qu'elle se concentre surtout sur les aspects affectifs liés à la sexualité | | |
| 6. Qu'elle anime des débats sur des sujets polémiques autour de la sexualité (avortement thérapeutique, légalisation des unions homosexuelles) | | |

Q42 D'après vous, lesquels parmi les sujets suivants liés à la sexualité et l'affectivité devraient être traités dans des présentations pour les parents ?

Signalez-les dans l'ordre d'importance décroissante, où la case « a » correspond à l'alternative la plus importante de toutes, la case « b » à la seconde plus importante, et la case « c » à la troisième plus importante

- | | | |
|---|---|--|
| 1. La prévention des MST | 7. L'avortement | |
| 2. Les méthodes contraceptives | 8. L'homosexualité | |
| 3. Les relations sexuelles adolescentes | 9. La masturbation | |
| 4. Les changements de la puberté | 10. Les scandales sexuels liés à l'Église | |
| 5. La reproduction humaine | 11. Le contrôle de la pornographie | |
| 6. La prévention des abus sexuels | 12. Autre (spécifiez) _____ | |

Q43 Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec les situations suivantes :

1. Tout à fait d'accord	Que les personnes aient des relations sexuelles prématrimoniales	
2. D'accord	Que l'école enseigne l'usage correct des méthodes contraceptives (préservatifs, pilules) aux élèves	
3. Ni d'accord, ni en désaccord	Qu'il existe une consommation modérée d'alcool chez les jeunes	
4. En désaccord	Que soit dépénalisée la consommation de cannabis	
5. Tout à fait en désaccord	Que soit permis l'usage libre de la « pilule du lendemain »	
	Que soient reconnus légalement les couples du même sexe	
	Que soit approuvée l'abolition du célibat chez les prêtres catholiques	
	Que soit approuvée la loi sur l'avortement thérapeutique	

Q44 Indiquez le niveau d'études atteint par :

		Le père	<input type="text"/>
1. Cycle primaire incomplet	6. Supérieur technique	La mère	<input type="text"/>
2. Cycle primaire complet	7. Premier cycle universitaire incomplet		
3. Cycle secondaire incomplet	8. Premier cycle universitaire complet		
4. Cycle secondaire incomplet	9. Second cycle universitaire		
5. Secondaire technique			

Q45 L'un des parents passe-t-il un diplôme universitaire ou un diplôme de second cycle actuellement?

1. Oui, uniquement le père	<input type="text"/>
2. Oui, uniquement la mère	
3. Oui, les deux parents	
4. Non, aucun des parents	

Q46 Indiquez la situation professionnelle actuelle :

		Du père	<input type="text"/>
1. Chef d'entreprise	4. Travailleur indépendant, consultant ou similaire	La mère	<input type="text"/>
2. Salarié avec un emploi rémunéré stable	5. Travail domestique		
3. Emploi rémunéré occasionnel	6. Sans emploi		

Q47 Indiquez les revenus nets moyens du foyer :

1. Inférieurs à 2 000 000 de pesos mensuels
2. Entre 2 000 001 et 2 500 000 de pesos mensuels
3. Entre 2 500 001 et 3 000 000 de pesos mensuels
4. Entre 3 000 001 et 3 500 000 de pesos mensuels
5. Entre 3 500 001 et 4 000 000 de pesos mensuels
6. Entre 4 000 001 et 4 500 000 de pesos mensuels
7. Entre 4 500 001 et 5 000 000 de pesos mensuels
8. Supérieurs à 5 000 000 de pesos mensuels

Q48 Quel est le temps de trajet moyen entre l'école et votre domicile ?

1. moins de quinze minutes, car c'est une distance que l'on peut parcourir en marchant
2. moins de quinze minutes en véhicule
3. entre quinze minutes et une demi-heure
4. plus d'une demi-heure

Q49 Indiquez la situation de votre logement :

1. Logement propre entièrement payé
2. Logement propre moyennant le paiement de dividendes
3. Logement loué
4. Autre situation (spécifiez) _____

Q50 Votre famille possède-t-elle une automobile ?

1. Oui, plus d'une
2. Une seule
3. Nous ne possédons pas de véhicule

Q51 Par rapport à la génération antérieure à la vôtre, votre famille est :

1. Dans une situation économique moins favorable
2. Dans une situation économique équivalente
3. Dans une situation économique plus favorable

Q52 Par rapport à votre propre famille, vos enfants seront :

1. Dans une situation économique moins favorable
2. Dans une situation économique équivalente
3. Dans une situation économique plus favorable

Merci beaucoup pour vos réponses