



HAL
open science

Éducation à la sexualité et technologies de l'information et de la communication : positionnement des professionnels, population homosexuelle et applications de rencontres

Julián Vadell Martínez

► **To cite this version:**

Julián Vadell Martínez. Éducation à la sexualité et technologies de l'information et de la communication : positionnement des professionnels, population homosexuelle et applications de rencontres. Education. Université de Lyon, 2021. Français. NNT : 2021LYSE1003 . tel-03591756

HAL Id: tel-03591756

<https://theses.hal.science/tel-03591756v1>

Submitted on 28 Feb 2022

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.



N°d'ordre NNT :
2021LYSE1003

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
l'Université Claude Bernard Lyon 1

École Doctorale N° ED 485
(Éducation, Psychologie, Information et
Communication)

Spécialité de doctorat : Sciences Humaines et Sociales
Discipline : Sciences de l'Éducation (70^{ème} Section)

Soutenue publiquement le 08/01/2021, par :
Julián Vadell Martínez

ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET TECHNOLOGIES
DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION :
Positionnement des professionnels, population
homosexuelle et applications de rencontres

Sous la direction d'Alain Mougnotte, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation, Université Lyon 1, ECP

Devant le jury composé de :

Dominique Berger, Psychologue, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Lyon 1, P2S, Équipe d'accueil 4129

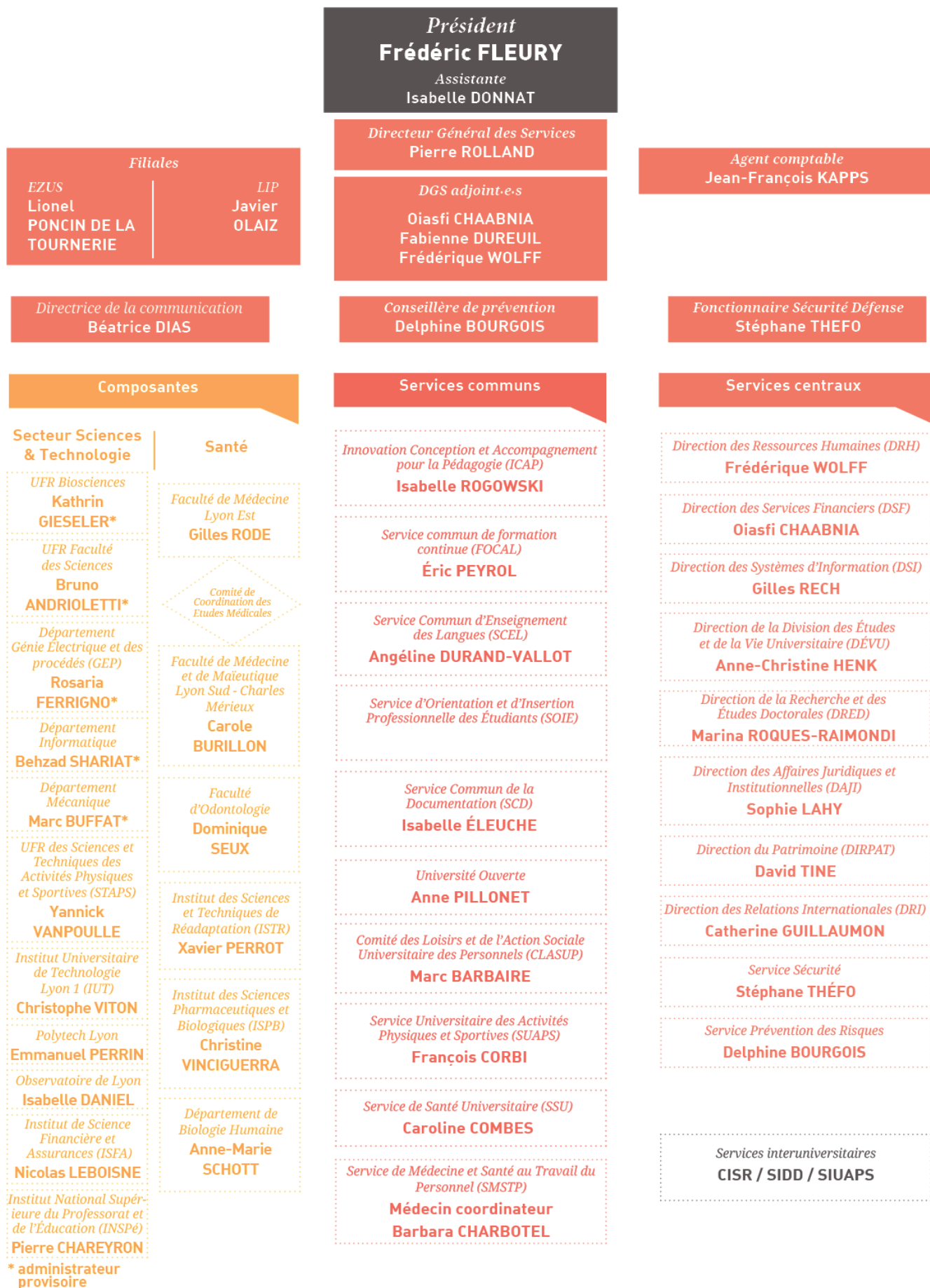
Emily Darlington, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, INSPE, Université Lyon 1, P2S, Équipe d'accueil 4129

Sameh Hrairi, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, Université Virtuelle de Tunisie - Tunis

Frank Pizon, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Université Clermont Auvergne, Institut Pascal / CNRS / SIGMA / UMR 6602 / TGI

Christine Poplimont, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université, ADEF, Unité de Recherche 4671

ORGANIGRAMME DE L'UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1



* administrateur provisoire



N°d'ordre NNT :
2021LYSE1003

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
l'Université Claude Bernard Lyon 1

École Doctorale N° ED 485
(Éducation, Psychologie, Information et
Communication)

Spécialité de doctorat : Sciences Humaines et Sociales
Discipline : Sciences de l'Éducation (70^{ème} Section)

Soutenue publiquement le 08/01/2021, par :
Julián Vadell Martínez

ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET TECHNOLOGIES
DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION :
Positionnement des professionnels, population
homosexuelle et applications de rencontres

Sous la direction d'Alain Mougnotte, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation, Université Lyon 1, ECP

Devant le jury composé de :

Dominique Berger, Psychologue, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Lyon 1, P2S, Équipe d'accueil 4129

Emily Darlington, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, INSPE, Université Lyon 1, P2S, Équipe d'accueil 4129

Sameh Hrairi, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, Université Virtuelle de Tunisie - Tunis

Frank Pizon, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Université Clermont Auvergne, Institut Pascal / CNRS / SIGMA / UMR 6602 / TGI

Christine Poplimont, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université, ADEF, Unité de Recherche 4671

Sommaire

Sommaire	4
Remerciements	7
Réflexion initiale	11

PREMIÈRE PARTIE : DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 1 : Première approche par le biais d'une recherche exploratoire

1.1 Définition d'un champ de recherche : la sexualité et l'éducation à la sexualité	18
1.2 Définition d'une approche pour le champ de recherche à étudier: les médias et technologies de l'information et de la communication	22
1.3 Définition de la population composant notre champ de recherche : la population homosexuelle.....	24
1.4 Proposition d'une question de départ pour appréhender à la problématique de recherche	26

Chapitre 2 : Deuxième approche par le biais d'une revue de littérature

2.1 La sexualité, une question de santé publique ?	28
2.2 L'éducation à la sexualité : quels enjeux, quels outils ?	33
2.3 Internet et médias : comment sont-ils liés à la sexualité ?	36
2.4 Les applications de rencontre : fonctionnement, caractéristiques, profil des utilisateurs	38

Chapitre 3 : Définition du contexte géographique et historique de la problématique de recherche

3.1 Histoire de l'éducation à la santé	46
3.2 Histoire de l'éducation à la sexualité	49
3.3 L'homosexualité : quels enjeux?.....	53

Chapitre 4 : Définition de la législation qui entoure la problématique de recherche

DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 5 : Concepts généraux

5.1 Une approche de la notion de santé.....	74
5.2 Santé sexuelle, sexualité, droits sexuels.....	81
5.3 La notion d'éducation, éduquer à, et éduquer à la sexualité	88
5.4 La notion de « <i>représentation</i> »	96
5.5 La notion de « <i>conception</i> »	97
5.6 La notion de « <i>pratique</i> »	98

Chapitre 6 : Théories associées à la première hypothèse

6.1 La représentation sociale et les modèles de conceptions	103
6.1.1 Le modèle de représentation sociale de Cardot.....	103
6.1.2 Le modèle de conception de Cardot.....	104
6.2 Comment forgeons-nous notre identité ?	106
6.3 La construction de l'identité sexuelle	107
6.4 La construction de l'identité homosexuelle	108
6.4.1 Le modèle de Cass	108
6.4.2 Le modèle de Mellini	110
6.5 Les théories du genre	112
6.5.1 La masculinité dans les écoles selon Pascoe.....	112
6.5.2 La théorie de la masculinité inclusive d'Anderson & McCormack	114

Chapitre 7 : Théories associées à la deuxième hypothèse

7.1 La notion de pratique sociale	121
7.1.1 Les notions clés de la pratique : le temps, la routine et l'infrastructure.....	121
7.1.2 La pratique sociale, l'éducation et l'école.....	123
7.2 Modèles théoriques de prévention et promotion de la santé	125
7.2.1 La théorie de Naaldenberg et al.	128
7.3 Approches théoriques de l'éducation à la santé	129

TROISIÈME PARTIE :

APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 8 : Matériaux et méthodologie

8.1 Choix méthodologique	136
8.2 Méthodologie retenue.....	136
8.2.1 Proposition d'un outil méthodologique pour la réalisation de la recherche	140
8.2.2 Justification de la population, critères d'inclusion et d'exclusion	142

Chapitre 9 : Analyse des résultats

9.1 Analyse des données qualitatives	144
9.2 Présentation des résultats par hypothèse	147
9.2.1 Introduction	147
9.2.2 Résultats concernant la première hypothèse de recherche	148
9.2.3 Résultats concernant la deuxième hypothèse de recherche.....	159

Chapitre 10 : Discussion

10.1 Discussion des éléments clés liés à la première hypothèse	176
10.1.1 La présence du discours hétéronormatif dans l'Éducation à la Sexualité	176
10.1.2 Religion et Sexualité : une relation impossible ?	179
10.1.3 Qu'est-ce que vraiment la « <i>maturité sexuelle</i> » ?	183
10.1.4 Validation de la première hypothèse	186
10.2 Discussion des éléments clés liés à la deuxième hypothèse	187
10.2.1 La réalité du CESC : de la théorie à la pratique	187
10.2.2 La mise en place de l'Éducation à la Sexualité : Obligation ou convenance ?	188
10.2.3 Sexualité ou sexe ? une question de formation	190
10.2.4 Les applications de rencontre sont-ils des réseaux sociaux ?.....	195
10.2.5 Validation de la deuxième hypothèse.....	199
10.3 Limites de notre étude	199
Résumé / Abstract	217

Remerciements

Aux membres du Jury, pour leur engagement de chercheur, pour avoir consacré du temps à lire, analyser et corriger ma thèse, ainsi que pour leur participation à la soutenance.

Au Professeur Alain Mougnotte, mon Directeur de Thèse, et au Professeur Dominique Berger pour le suivi, l'expertise, les conseils... Pour avoir été mes psychologues, mes confesseurs, mes formateurs... Et pour avoir été aussi patients. Car je reconnais, j'ai été parfois assez pénible et ils ont toujours eu le bon mot pour me réassurer.

Au professeur Guy Avanzini et au Docteur Jean Claude Rochigneux pour leurs conseils si précieux pendant la révision de cette thèse.

À Sandie Bernard, qui, le 15 Septembre 2018, pendant que j'étais en vacances à Singapour, m'adressa à 15 h 43 heure française (21 h 43 heure singapourienne) un courriel qui allait changer totalement ma vie, et qui allait m'engager dans l'un des projets les plus beaux et fous de ma courte carrière. J'avoue que cette nuit, grâce à vous, j'avais des étoiles plein les yeux.

À Emily Darlington. Quelle inspiration et « *role model* » elle est pour moi. J'ai eu le plaisir de vous avoir comme Directrice pour mon mémoire de Master, merci ! Son humanité et sa façon de comprendre la recherche sont une source d'inspiration. Je souhaite pouvoir collaborer avec elle de longues années.

À l'ensemble de ma famille française : ma marraine Caroline Maturana, mon parrain Paul Balvay, mes chères femmes Anne Barreau et Cyrielle Garreault (c'est une longue histoire...), mes frères Rémy Callède-Bellaïche, Denis Fernández et Romain Bauso, mon filleul Jules Wallez, ma cousine Pauline Camus et mes cousins Ludovic Arquimbau et Maxime Rantchitch. C'est difficile d'exprimer ce que la France représente pour moi mais, à ma façon, je veux reconnaître que, sans vous, la vie serait plus ennuyeuse, plus triste et plus sombre.

À tous mes amis et collègues de travail de la Clinique Lyon Champvert et de l'Unité 200 du service Neurochirurgie de la base du Crâne de l'Hôpital Pierre Wertheimer qui ont dû supporter mes allers-retours et tous mes états psychologiques dans les dernières années.

À l'ensemble de mes amis et collègues dans le Conseil Mondial des Infirmier.e.s (International Council of Nurses) : Madame la Présidente Annette Kennedy, Madame l'ancienne Présidente Judith Shamian, Monsieur le CEO Howard Catton, Madame la Senior Analyst Erica Burton, Monsieur Alessandro Stievano, ainsi que tous ceux avec qui j'ai eu la chance de travailler : Marie Carrillo, Julie Clerget, Samia Ouraied... Merci pour toutes ces années d'apprentissage au cœur du métier que j'ai appris à aimer passionnément. Pourvu qu'avec le nouveau chapitre qui s'ouvre après la thèse, je puisse continuer à travailler avec vous.

À l'ensemble de ma famille américaine : Professeur Franklin Shaffer, Docteur Peter Preziosi, Maître Thomas Álvarez, Michael Arenas, ainsi que l'ensemble de l'équipe de CGFNS International. Merci du fond du cœur de votre gentillesse à chaque traversée de l'océan que je réalise.

À mes amies paraguayennes Daisy Ferreira et Gissel Maidana, qui me manquent tellement et qui sont (et j'espère seront) toujours partie de cette famille internationale.

À mon ancien colocataire Sofian, avec qui j'ai appris autant sur la France que sur la vie.

À la Société Nationale des Chemins de Fer (oui, #mercilaSNCF). Grâce aux voyages avec vous (et à vos retards de temps en temps), j'ai pu travailler ma thèse pendant des longues heures dans une ambiance calme et posée.

À la Principauté de Monaco (non, ceci n'est pas de la publicité ou une blague, c'est vrai). Un petit paradis qui domine la Méditerranée et qui me rappelle que ma maison n'est pas si loin, il suffit juste de regarder vers l'horizon.

Mais plus sérieusement :

Aux amis d'enfance à Palma de Majorque : Toni, Miquel, Joan, Jesús, Carlos, Elihú, Fran, Alberto, Esther, et autant d'autres. Cela situe à 23 ans nos premières aventures ; parmi vous, certains sont venus postérieurement. Mais vous êtes tous restés, malgré la distance, présents. Pourvu qu'on continue à écrire notre histoire de vie ensemble.

À ma famille : Maman, tu mérites que je te le dise tous les jours, je t'aime. Papa je t'aime aussi, merci car dès le plus jeune âge, tu m'as enseigné à faire de la recherche (déjà à l'âge de 10-11 ans, je t'aidais à traduire des articles sur les espèces animales et les plantes en anglais et en français) et à aimer et respecter l'environnement.

Grand-mère Antonia je t'aime aussi, toi qui m'as élevé car mes parents travaillaient pendant des longues heures et je ne les voyais parfois que la nuit. Et à toi aussi ma sœur, Xisca, qui es un rayonnant soleil qui donne la vie dans les moments parfois les plus difficiles. Je n'oublie pas non plus ma tante Marie et mon Oncle Juan, ainsi que mes cousins Juan et Virginia.

Je veux rendre hommage à ma grand-mère Françoise, une infirmière excellente, qui dédia toute sa vie au métier et qui nous quitta en 2002. Une femme courage qui n'a pas connu une vie simple et qui s'est battue pour élever, parfois très seule, mon père et ma tante. Elle fût une héroïne du quotidien et son souvenir, bien que lointain, reste présent.

Et puis finalement, à deux personnes :

Rémi. En t'écrivant ces mots, j'aurais tant à te dire. Je ne peux simplement te dire merci et je t'aime, ceci serait tellement court. Donc à toi , mon chéri, je te dédie ce poème de Marceline Desbordes-Valmore, intitulé « *Le serment* » dans son livre de 1830 « *Romances* »:

I

Idole de ma vie,
Mon tourment, mon plaisir,
Dis-moi si ton envie
S'accorde à mon désir ?
Comme je t'aime en mes beaux jours,
Je veux t'aimer toujours.

II

Donne-moi l'espérance ;
Je te l'offre en retour.
Apprends-moi la constance ;
Je t'apprendrai l'amour.
Comme je t'aime en mes beaux jours,
Je veux t'aimer toujours.

III

Sois d'un cœur qui t'adore
L'unique souvenir ;
Je te promets encore
Ce que j'ai d'avenir.
Comme je t'aime en mes beaux jours,
Je veux t'aimer toujours.

IV

Vers ton âme attirée
Par le plus doux transport,
Sur ta bouche adorée
Laisse-moi dire encore:
Comme je t'aime en mes beaux jours,
Je veux t'aimer toujours.

Enfin, je dois remercier quelqu'un qui nous quitta le 25 Juillet 2010 et que Dieu décida d'appeler trop tôt. Merci au grand-père Julián, le « *patron* ». Un homme simple, à qui je dois mon prénom. Un homme bon. Cette thèse n'est que l'hommage que je souhaite te rendre. En la présentant, je me libère de la promesse que je t'avais faite, qu'un jour tu verrais ton petit-fils devenir docteur. Même quand je n'y croyais plus, je savais que, là où tu te trouvais, tu allais me donner de la motivation et de la force pour continuer. Mais je te promets de continuer à travailler pour continuer à te rendre l'honneur que tu mérites, car comme tu me disais quand j'étais petit : « *N'oublie pas tes racines, n'oublie jamais d'où tu viens. Tu es un fils d'ouvrier et tu devras te battre tous les jours pour gagner ton salaire. Mais surtout, n'oublie jamais que la famille va toujours d'abord. Que personne ni circonstance ne t'empêche de voir cela clairement* ». Aujourd'hui, j'ai compris ton message. *Muchas gracias Abuelo.*

"I would not be standing here if it weren't for two very important men in my life, so... two that I haven't spoken with in a while, but I had the pleasure of just the other evening. Mr. Rawley Farnsworth, who was my high school drama teacher, who taught me to act well the part, there all the glory lies. And one of my classmates under Mr. Farnsworth, Mr. John Gilkerson. I mention their names because they are two of the finest gay Americans, two wonderful men that I had the good fortune to be associated with, to fall under their inspiration at such a young age. I wish my babies could have the same sort of teacher, the same sort of friends.

And there lies my dilemma here tonight. I know that my work in this case is magnified by the fact that the streets of heaven are too crowded with angels. We know their names. They number a thousand for each one of the red ribbons that we wear here tonight. They finally rest in the warm embrace of the gracious creator of us all. A healing embrace that cools their fevers, that clears their skin, and allows their eyes to see the simple, self-evident, common sense truth that is made manifest by the benevolent creator of us all and was written down on paper by wise men, tolerant men, in the city of Philadelphia two hundred years ago".

Tom Hanks

21 Mars 1994 au Dorothy Chandler Pavilion

Discours d'acceptation de son Oscar dans le Film « *Philadelphia* »
dans la catégorie « *Actor in a Leading Role* »

Réflexion initiale

La sexualité a été, depuis mon début de la formation en Soins Infirmiers en septembre 2012 à l'Université des Îles Baléares, un sujet qui a attiré mon attention professionnellement parlant. Mais cette attirance est passée par plusieurs étapes de maturité : tout d'abord, sous la forme d'un travail de fin d'études sur l'éducation à la sexualité des personnes en situation de handicap mental, ensuite avec un travail de fin de master, sur le rôle des enseignants dans la prévention de l'homophobie en milieu scolaire et, enfin, avec le présent document que je propose à votre réflexion.

Mais, si notre lecteur a suivi cette évolution, il pourra observer qu'il y a un sujet prédominant dans le champ de la sexualité qui captive toute mon attention : l'éducation affective et sexuelle dans une conception de la santé basée sur la prévention et la promotion de la santé. Elle est sans doute la base de mes recherches au quotidien, partie importante de mes centres d'intérêt et au cœur d'un grand nombre de mes conversations.

Je fais partie d'une génération où les informations sur la sexualité proviennent essentiellement de l'école et d'échanges entre amis. C'est dû à mes origines et à l'éducation que j'ai reçue autour de ce sujet. Je suis de nationalité espagnole, né à Palma de Majorque ; chez-nous, le sexe et la sexualité n'appartiennent plus en exclusivité à la sphère privée de chacun. Il existe une surexposition, spécialement pendant ces vingt dernières années, avec une réalité connue sous le nom de « *société hypersexualisée* ». Les frontières de notre « *jardin privée* » sont de plus en plus raccourcies et ceci n' a pas été synonyme d'avancée. Je tiens à rappeler que les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation de leur enfant et la transmission de valeurs. Pourtant, la communication autour de la sexualité reste taboue dans beaucoup de familles.

À mon arrivée en France en septembre 2016, j'avais la conviction que ce pays serait plus avancé en Santé et Droits sexuels et que la recherche pourrait aller plus loin sur certains de ces sujets. Quelle erreur ! La construction sociale et culturelle de la population française, qu'on pourrait traduire de façon satirique avec l'expression « *on aime les nouveautés, mais on n'aime pas les changements* », m'a permis d'observer que la route de la question sexuelle était loin d'être tracée. Les défis sont toujours

présents, les pièges toujours grands et les changements à peine entendus comme nécessaires.

À titre personnel, cette thèse est le dernier but d'une partie de baseball en tant qu'étudiant. J'attends de réussir à nouveau d'atteindre le marbre pour gagner un point et faire augmenter le score de mon projet de vie. Et ainsi en faire profiter toute l'équipe qui y a participé. C'est aussi une déclaration d'amour au pays qui m'a accueilli, que j'ai découvert plus ouvert, tolérant et respectueux malgré ce que les médias véhiculent. Je souhaite être un chant à la liberté de genre, d'identité et d'orientation sexuelle, et transmettre ce que j'ai appris et compris sur ce sujet au fur et à mesure de ma vie.

Je souhaite, dans ces premières pages, partager avec vous trois questions qui expliquent le sujet choisi, le contexte dans lequel je me positionne et les aspirations qui ont orienté ce que je souhaite transmettre à l'issue de ce document:

- Premièrement, si la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 disait dans son article premier que « *les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* », pourquoi aujourd'hui en France la population homosexuelle fait-elle encore face à des discriminations dues à son orientation sexuelle et/ou son identité de genre ?
- Deuxièmement, si l'article deuxième de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 indique que « *chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation* », comment pouvons-nous justifier au jour présent l'existence en France des personnes homosexuelles qui indiquent ne pas oser s'affirmer comme telles par peur des représailles sur son lieu travail, dans son cercle d'amis ou encore dans ses loisirs ?
- Enfin, si l'article deuxième de la Constitution de la Ve République du 4 octobre 1958 dit que la devise de la France est « *Liberté, Égalité, Fraternité* »,

comment peut-on expliquer la recrudescence actuelle des violences envers la liberté des personnes homosexuelles?

Quelle est donc notre responsabilité en tant que citoyens et acteurs-experts du milieu de la santé dans l'intégration de la diversité de genres, orientations et identités sexuelles ?

Dans les pages qui suivent, je vous propose de découvrir avec moi la relation entre « *Éducation Nationale* », « *Homosexualité* » et « *Applications de rencontres* ». Notamment, quelle est l'importance que cette institution présente dans la lutte pour les droits des personnes homosexuelles.

Je souhaite que cette thèse s'inscrive dans l'objectif 2 (promouvoir la recherche interventionnelle et l'innovation en santé sexuelle) et 3 (développer la connaissance en sciences psycho-sociales) de l'axe V (promouvoir la recherche, les connaissances et l'innovation en santé sexuelle) de la Stratégie Nationale de Santé Sexuelle 2017 – 2030 (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017). Notamment, la connaissance sur la sexualité de la population et la documentation des phénomènes émergents et sociaux décrits dans l'activité 81 du même document.

Enfin, j'affirme que nous, infirmiers, pouvons faire de la recherche scientifique et que notre métier n'avancera que si nous nous remettons en question dans notre quotidien, en effaçant les limites que les autres et nous-mêmes nous imposons.

« *Toose mawh lah na hib-reh* »

« *Un bon début c'est la moitié du travail* »

(Expression traditionnelle irlandaise)

Je vous souhaite une belle lecture.

PREMIÈRE PARTIE :
DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE
DE RECHERCHE

« C'est parce que je vous invente que je tiens tellement à vous »

Antoine de Saint-Exupéry. Ecrivain, poète, aviateur, reporter
(Lyon 1900 – Marseille 1944)

Lettres de jeunesse (publié à titre posthume en 1953)

L'objectif de cette première partie est de délimiter les champs de recherche sur lesquels notre thèse va reposer. Comme il est indiqué dans la réflexion initiale, ce qui nous interpelle, c'est l'éducation à la sexualité et la formation des acteurs-experts en France. De même, nous souhaitons explorer quels rôles jouent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la question de la sexualité.

CHAPITRE 1 :
PREMIÈRE APPROCHE PAR LE BIAIS
D'UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE

Nous avons déterminé des variables pour la recherche. Ainsi, les mots clés qui composent les variables sont :

- En anglais, « *young people AND sexual education AND internet dating* ».
- En français, « *jeunesse ET éducation à la sexualité ET rencontres sur internet* ».
- En espagnol, « *juventud Y educación afectivo-sexual Y encuentros por internet* ».

1.1 Définition d'un champ de recherche : la sexualité et l'éducation à la sexualité

La sexualité est un aspect central de l'être humain tout au long de la vie et comprend le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux genres, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations (Centre fédéral allemand pour l'éducation à la Santé, 2013).

La santé sexuelle est *“un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence”* (World Health Organization, 2010, p.11)¹.

C'était à la Conférence sur le Développement de la Population du Caire (Égypte), en 1994, qu'ont été reconnus pour la première fois les droits à la sexualité, à la santé sexuelle et à la reproduction, ainsi que l'égalité entre les hommes et les femmes sur ce sujet (World Health Organization, 2016).

¹ WHO (2010), *Developing sexual health programmes. A framework for action*

La sexualité, comme la santé sexuelle, font partie des « *questions socialement vives* ». Une question socialement vive² (QSV) est, d'après Legardez (2017), celle qui prend (ou qui est amenée à prendre) forme scolaire et qui :

- Est vive dans la société ;
- Interpelle les pratiques sociales des acteurs et les renvoie à leurs représentations sociales ;
- Est considérée comme un enjeu par la société ;
- Et qui suscite des débats.

Ces questions se trouvent au centre du problème de l'enseignement et de l'apprentissage dans un monde incertain, influencé par le développement de la technoscience et par les crises environnementales et de santé. Ces questions situent la controverse sociale et scientifique, la complexité, la construction de l'expertise, le conseil sur l'évidence, l'incertitude et le risque au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement (Simonneaux, 2014).

Ces questions sont également porteuses de nombreuses incertitudes et, surtout, font appel à de nombreuses données issues de disciplines variées. Les QSV impliquent la confrontation de regards issus d'acteurs ayant des compétences différentes, qui les amènent à privilégier tels ou tels critères ou arguments (Montgolfier & Bonhoure, 2018).

Elles sont perçues comme "*aiguës*", d'après Simonneaux (2014), quand elles se trouvent dans ces trois domaines :

- Dans la société : elles ont le pouvoir de stimuler le débat.
- Dans la recherche et les domaines professionnels : quand différents regards et controverses peuvent être leaders des débats sur la production de connaissances de référence dans l'académie.
- Dans les classes : souvent, parce qu'elles apparaissent pendant des discussions sur la société et la recherche.

² Cf Annexe I (pp. 229 – 236)

La sexualité est une question socialement vive et, sans doute, la plus délicate (Van-der Hofstadt et al., 2008). Elle a été partagée comme objet d'étude parmi plusieurs disciplines scientifiques, philosophiques et humanistes, étant donné le grand intérêt qu'elle génère (Zamora et al., 2007).

Elle est un univers de significations produites dans les interactions sociales, en construction constante et sujette à de partielles stabilisations (Roy, 2010). Elle est au cœur de l'identité sexuelle au-delà du genre, de la relation à l'autre, de l'épanouissement et du bien-être d'une personne (Nisand et al., 2012).

Chaque société, chaque culture, chaque religion a élaboré une réflexion autour de la sexualité et propose des valeurs, des normes, des lois, desquelles découlent des habitudes et des savoir-faire (Communal et al., 2010).

Pendant ces 25 à 30 dernières années, il y a eu des progrès notables parmi la population jeune, particulièrement dans le domaine de la Santé Sexuelle et Reproductive (Rizescu et al., 2016). La santé sexuelle et reproductive est importante à chaque âge et pour chaque communauté, comme aspects indépendants de la santé sur une dimension d'identité et de bien-être personnel (Hoskins & Varney, 2015).

Les enfants et les adolescents acquièrent progressivement des connaissances et développent des idées, des valeurs, des attitudes et des compétences en rapport avec le corps, les relations intimes et la sexualité (Centre fédéral allemand pour l'éducation à la Santé, 2013). Mais, pour les acquérir, il faudra les séparer des Infections Sexuellement Transmissibles et des grossesses non désirées (Moreno et al., 2016).

Le *rapport du Centre fédéral allemand pour l'éducation à la santé* (2013) indique que les jeunes ont besoin d'un modèle informel et formel qui leur permette, d'un côté, de connaître l'amour, d'avoir leur espace et un appui dans leur environnement social quotidien pour développer leur identité sexuelle et, de l'autre, d'acquérir des connaissances, des attitudes et des compétences spécifiques, ce qui requiert l'implication de professionnels.

Cette information vient en complément du document *Action Plan for Sexual and Reproductive Health* (2016), où l'OMS indique la nécessité d'avoir des programmes basés selon sur les derniers résultats scientifiques dans une perspective de respect des

droits, développant un système de compétences en éducation à la sexualité compris par les enseignants et les professionnels de santé.

L'Éducation à la Sexualité Compréhensive permet aux jeunes de protéger leur propre santé, bien-être et dignité. Elle se base sur les principes des droits de l'homme, les avancées sur l'égalité homme-femme et les droits et l'empowerment des jeunes (Rizescu et al., 2016).

Assurer l'accès à l'Éducation à la Sexualité Compréhensive, à la reproduction, aux services de santé reproductive, à la contraception et aborder les difficultés liées aux déterminants sociaux exigent partenariat et collaboration, incluant une politique forte et cohérente entre les secteurs éducatif, social et de santé (Kosinska et al., 2016).

Nisand et al. (2012) signalent que les parents demeurent les premiers responsables de l'éducation à la sexualité de leurs enfants, et pourront renforcer les actions de l'école en matière d'éducation à la sexualité. D'après cet auteur, les enseignants se situent au premier plan dans l'application d'une démarche scolaire d'éducation à la sexualité, notamment pour ce qui est des liens qu'ils peuvent établir entre les situations dont ils sont témoins en classe et à l'école, les apprentissages disciplinaires et les réalités auxquelles sont exposés les élèves.

Les interactions entre ces acteurs (et d'autres) pourraient être expliquées par la théorie de la complexité des systèmes, dont Naaldenberg et al. (2009) ont montré l'importance dans le champ de la promotion de la santé. Selon ces auteurs, dans les systèmes de relations sociales, tous les acteurs partagent un objectif commun, mais ils ont leurs propres perceptions, routines et valeurs. Ils ont des ressources spécifiques qui peuvent contribuer à la création du système, ainsi qu'aux actions qui se développeront dans celui-ci.

1.2 Définition d'une approche pour le champ de recherche à étudier: les médias et technologies de l'information et de la communication

Les médias jouent un rôle important sur la sexualité des adolescents. Les téléphones et Internet, sont devenus en très peu de temps une source d'information essentielle. Mais une bonne partie de cette information est dénaturée, incohérente, non réaliste et souvent humiliante, en particulier pour les femmes (pornographie). Il en résulte un nouvel argument en faveur de l'éducation sexuelle : la nécessité de réagir et de corriger les informations et images erronées véhiculées par les médias (Centre fédéral allemand pour l'éducation à la Santé, 2013).

Les ressources sur internet sont devenues un mécanisme vital de dissémination d'informations sur la santé autour du monde. Ces sites nous permettent de poser des questions ou de commenter les contenus d'un site web sur tous les sujets en relation avec la santé sexuelle et reproductive, permettant ainsi de connaître les attitudes de ces personnes (Wynn et al., 2009).

La sexualité sur internet peut avoir un impact sur les attitudes et les identités sexuelles, à la socialisation sexuelle des enfants et adolescents, les relations de genre, la position sociale et l'activisme politique des minorités sexuelles, l'inclusion des personnes handicapées, la transmission des infections sexuellement transmissibles (IST), la satisfaction sexuelle, la promotion de la santé sexuelle ou le développement de troubles sexuels (Döring, 2009).

Néanmoins, son accessibilité, son anonymat, son contenu explicite, l'accès à des informations parfois ambiguës et contradictoires, ainsi que la présence de la pornographie, de plus en plus répandue et accessible avec les ordinateurs et téléphones portables, remet en question les contenus « *inappropriés* » et « *nocifs* » qui peuvent souvent apparaître (González-Ortega & Orgaz-Baz, 2013; Macintyre et al., 2015).

Les réseaux sociaux, comme Facebook, Grindr, Instagram, Pinterest et Twitter sont des plateformes online imaginées pour la communication sociale à travers du partage d'images, messages et d'autres formes de communication multimédia. Les gays, lesbiennes et bisexuels utilisent les technologies des réseaux sociaux plus souvent que

les individus hétérosexuels (Holloway, Dunlap, Homero, et al., 2014; Young et al., 2013).

Les applications de rencontres gays sur le téléphone portable qui utilisent la géolocalisation jouent un rôle significatif dans la vie des HGB (Jaspal, 2017). Ces applications utilisent un système technologique de position globale pour faciliter les connexions avec les autres utilisateurs en fonction de leur localisation actuelle et leur permettent de rechercher des utilisateurs qui se trouvent à proximité : parler (chatter) avec eux et se rencontrer, parfois pour des motivations sexuelles (Eysenbach et al., 2015).

Le développement récent des applications géospatiales de téléphone portable pour chercher un partenaire (comme Grindr) a facilité aux jeunes hommes la possibilité d'avoir des relations sexuelles avec d'autres hommes ainsi que d'échanger des messages suggestifs et des images avec des partenaires potentiels à travers le téléphone ; ces pratiques sont directement liées à l'augmentation des pratiques sexuelles à risque (Bauermeister et al., 2014; M. R. Beymer et al., 2016).

Beaucoup d'utilisateurs connaissent leurs partenaires online et une proportion significative de ces individus adopte des comportements à risque, comme la manque d'utilisation du préservatif (Whitfield et al., 2017). Les infections sexuellement transmissibles (IST) ont été tracées sur ces réseaux sociaux et des études suggèrent une augmentation, spécialement des cas de VIH, chez les personnes qui ont connu leurs partenaires sur internet (M. Beymer et al., 2014; Landovitz et al., 2013).

En conclusion, la recherche online de relations sexuelles offline est potentiellement facteur des risques suivants (Döring, 2009) :

- Un comportement compulsif ou addictif causé par la recherche continue de relations sexuelles dites "*meilleures*" ;
- Violence, comportements non consensuels et contacts non recherchés, comme le viol et l'abus sexuel ;
- La dispersion des IST (particulièrement le VIH). Cela se déroule parce que les homosexuels et hétérosexuels ont tendance à être plus actifs sexuellement sur internet, en prenant plus de risques ;
- On ne dispose pas, en ce moment, de données suffisantes concernant le nombre de tentatives qu'il faut faire à travers le net afin d'avoir un rapport sexuel.

1.3 Définition de la population composant notre champ de recherche : la population homosexuelle

L'apparition du concept d'homosexualité n'est pas claire. Pour certains auteurs, en Europe de l'ouest, il est apparu probablement au début du 18^e siècle (Adriaens & De Block, 2006). Pour d'autres, comme Falcoz & Bécuwe (2009), son apparition date du milieu du 19^e. Il ferait son apparition non pas pour stigmatiser un comportement sexuel qui serait moralement répréhensible, mais au contraire pour le défendre contre les réprobations dont il commence à faire l'objet (Tousseul, 2016).

En 1973, l'Association Américaine de Psychologie (APA) décidait d'enlever des troubles psychiatriques l'homosexualité, en la présentant plutôt comme une forme d'expression ou d'orientation sexuelle (Irwin, 2011). Depuis cette année-là, les droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres (LGBT) à travers le monde ont évolué, bien qu'ils soient très variables d'un pays à l'autre (Vecho et al., 2016).

La discrimination entre les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transsexuelles, *queer* et intersexuelles (LGBTQI) s'articule à travers deux concepts : l'homophobie et l'hétérosexisme (Doods et al., 2005).

L'homophobie est un préjugé sur les individus dont l'orientation sexuelle n'est pas hétérosexuelle, caractérisé par l'ignorance sociale, la peur, la haine ou l'inconfort qui renforce des stéréotypes négatifs (Berkman & Zinberg, 1997; Doods et al., 2005; Irwin, 2011; I. P. Smith et al., 2012; Wickens & Sandlin, 2010). Elle montre un rapport entre ordre/désordre établi par la société, qui concerne la hiérarchie des relations sexuelles (Pelège & Picod, 2010).

Les personnes homophobes sont souvent celles qui luttent contre leur propre homosexualité et essaient de démontrer coûte que coûte qu'ils ne le sont pas (Nisand et al., 2012; Pradel, 2017).

L'hétérosexisme est un système idéologique selon lequel toute personne est ou devrait être hétérosexuelle, stigmatisant toute autre forme d'identité, comportement, relation ou communauté qui ne l'est pas (Dayer, 2013; Doods et al., 2005; Irwin, 2011; Wickens & Sandlin, 2010) Il est plus apte à rendre compte de l'idéologie inscrite dans les institutions, les dispositions juridiques, les pratiques sociales et les interactions quotidiennes (Chamberland & Lebreton, 2012; Vecho et al., 2016).

L'hétéronormativité est un des concepts liés à l'hétérosexisme. Elle répartit les humains en deux genres distincts, leur attribue des rôles naturels et complémentaires, une orientation sexuelle commune (hétérosexuelle), sans distinguer le sexe biologique, l'identité et les rôles de genre, l'orientation sexuelle (Pradel, 2017; Wickens & Sandlin, 2010).

Parmi les auteurs recherchés, il n'existe pas de consensus sur l'utilisation du terme hétérosexisme, au-dessus de celui d'homophobie. Certains, comme Smith et al. (2012), défendent le fait que la définition de l'homophobie est restrictive dans la compréhension des réactions négatives envers la population homosexuelle ; cela fait que la définition de l'hétérosexisme est présentée avec l'inclusion des interactions sociales. D'autres, comme Plummer (2000), montrent que l'homophobie est plus que de l'hétérosexisme ou une variante de misogynie ou un simple « *préjugé* » contre les homosexuels.

L'homophobie s'associe au harcèlement scolaire par les pairs, ayant un fort effet sur le bien-être et l'estime de soi des adolescents homosexuels (Hooghe & Meeursen, 2011).

Dit d'une autre forme, dans l'affirmation forte de la masculinité, le garçon homosexuel est nié dans l'orientation vers laquelle il se sent porté mais il est aussi nié dans son identité sexuelle. Il est ouvertement assimilé à une « *filles* » avec tout le corollaire d'insultes sexistes, homophobes et de harcèlement sexuel (Communal et al., 2010).

Le concept qui ressort, appelé « *assignation sociale* », indique que, sur le plan social, l'identité sexuée se joue dans un double mouvement : du groupe vers le sujet d'assignation sociale d'une identité sexuelle et du sujet vers le groupe social d'expression d'une identité sexuée personnelle (Guilé, 2013).

La socialisation des garçons dessine deux groupes bien distincts : ceux qui arrivent à montrer leur force, à être les plus forts, les plus virils et les autres qui risquent d'être déclassés dans la catégorie des sous-hommes, des « *pédés* » (Dagorn & Alessandrin, 2015).

1.4 Proposition d'une question de départ pour appréhender à la problématique de recherche

Malgré les avancées de la recherche sur la population LGBTQIA, il n'existe pas en France des données sur les risques liés à l'utilisation des applications comme Grindr, Hornet ou Gayromeo, ni du lien de ces risques avec les politiques d'éducation à la sexualité au collège et au lycée.

Compte tenu de cela et de cette première approximation, nous allons extraire une question de départ qui nous conduira, par la suite, à une exploration de notre champ de recherche. Ainsi, devient-elle :

- *« En quoi la carence de la prise en compte des questions relatives à l'homosexualité et à la diversité d'orientations sexuelles dans les interventions d'éducation à la sexualité en milieu scolaire en France pourrait-elle induire une vulnérabilité accrue dans la population homosexuelle ? »*

A la suite de la première exploration, une recherche en détail sur le sujet a été réalisée afin de pouvoir nous guider pour la prochaine revue. Les concepts clés avec les respectives références sont présentés autour d'une carte conceptuelle, disponible dans l'annexe II³, développée avec l'outil Mindmeister.

³ CF Annexe II (pp. 237 – 240)

CHAPITRE 2 :
DEUXIÈME APPROCHE PAR LE BIAIS
D'UNE REVUE DE LITTÉRATURE

Dans ce deuxième chapitre, nous explorons ce que la littérature scientifique évoque sur les concepts clés « *sexualité* », « *éducation à la sexualité* », et « *Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)* », avec une analyse plus spécifique sur les « *applications de rencontre* ».

2.1 La sexualité, une question de santé publique ?

L'Organisation Mondiale de la Santé (en avant, OMS), décrit dans son glossaire le terme de Santé comme « *un état complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'invalidité. Elle est une ressource de la vie quotidienne, et non le but de la vie ; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques* » (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999, p.1)⁴.

De même, l'OMS propose le concept de « Santé Sexuelle » comme « *l'état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en rapport avec la sexualité, qui ne se borne pas seulement à l'absence de maladies, dysfonctionnements ou infirmités* ». «*La santé sexuelle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles agréables et sûres, sans coercition, discrimination et violence. Pour atteindre et maintenir un bon état de santé sexuelle, les droits sexuels de tous les individus doivent être respectés, protégés et réalisés*» (WHO & HRP, 2017, p.3)⁵.

Dans son rapport intitulé ***Santé sexuelle et reproductive : compétences de base en soins primaires***, cette organisation proposera le terme « *sexualité* » comme « *un aspect central de l'être humain tout au long de la vie et englobe le sexe, l'identité et le rôle de l'homme et de la femme, l'orientation sexuelle, l'érotisme, l'intimité et la procréation. Elle se vit et s'exprime à travers les pensées, les fantasmes, le désir, et*

⁴ Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé (2009), *Glossaire de la Promotion de la Santé*

⁵ WHO & HRP (2017), *Sexual health and its linkages to reproductive health : an operational approach*

les convictions, attitudes, valeurs, comportements, pratiques, rôles et relations » (Organisation Mondiale de la Santé, 2012, p.11)⁶.

La santé sexuelle est un processus dynamique central de l'être humain tout au long de sa vie, qui englobe le sexe, le genre, les identités et les rôles, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée dans les pensées, les fantasmes, les désirs, les croyances, les attitudes, les valeurs, les comportements, les pratiques, les rôles et les relations. Alors que la sexualité peut inclure toutes ces dimensions, toutes ne sont pas toujours vécues ou pas toujours exprimées (Ministère des affaires sociales et de la santé, 2017).

Dans la *Stratégie Nationale de Santé Sexuelle 2017-2030*, l'orientation sexuelle est présentée comme « *le modèle durable d'autoévaluation et d'auto-identification, d'auto-classification, d'attraction et de comportements (émotionnel, romantique et/ou sexuel) envers les hommes, les femmes ou les deux sexes* » (p.59)⁷. L'identité liée à l'orientation sexuelle peut englober à la fois l'identité personnelle (perception de soi en fonction des modèles durables d'attraction et de comportement) et sociale (collective, appartenance à un groupe social fondée sur l'orientation sexuelle partagée) (Ministère des affaires sociales et de la santé, 2017).

L'histoire de l'hominisation, sexualité comprise, est indissociable de celle de la cérébralisation. Cette dernière fait des progrès considérables avec la conquête de la station droite (homo erectus a deux millions d'années) qui permet un développement de la masse cérébrale sans équivalent animal. La mort humaine, comme la sexualité, est datée. La mort et la sexualité, dans leur spécificité humaine, sont des faits de culture, pas des faits de nature. La sexualité était instinctuelle, elle devient pulsionnelle (André, 2016).

Les déterminants sociaux de la santé ont attiré notre attention car ils sont les causes fondamentales des disparités dans la santé parmi les individus et les populations. La sexualité est modelée par la société et pleine de facteurs (l'éducation, le secteur de travail, le quartier de résidence, les migrations, la mobilité, les médias, la religion, la

⁶ OMS (2012), *Santé sexuelle et reproductive: compétences de base en soins primaires*

⁷ Ministère des affaires sociales et de la santé (2017) *Stratégie Nationale de Santé Sexuelle. Agenda 2017 – 2030*

prise de stupéfiants, les nouvelles technologies) qui peuvent influencer nos comportements (Adimora & Schoenbach, 2013).

Théoriser sur les relations du même sexe est devenu un centre d'intérêt pour la communication interpersonnelle et familiale dans les écoles. Pourtant, il y a un manque de communication autour de cette question (Chevrette, 2013).

Observons une brève évolution historique de l'homosexualité, afin de comprendre ce phénomène. Pour cela, on va se baser sur l'étude de Guyonnaud (2003).

D'après cet auteur, « avec la peste noire de 1348-1350 qui tua plus du tiers de la population de l'Europe, l'hostilité à l'égard des homosexuels grandit considérablement. Le dernier individu condamné à mort en France pour homosexualité fut un certain Jacques-François Pascal. Il fut brûlé le 10 octobre 1783. La Pennsylvanie a été aux États-Unis le premier État à appliquer la peine de mort pour les homosexuels en 1786 » (p.2)⁸.

Le chercheur signale que « les communistes staliniens voient dans l'homosexualité un signe de la décomposition morale propre au système capitaliste, donc un phénomène politique. L'homosexualité, affirme Himmler le 18 février 1937, fait échouer tout rendement, elle détruit l'État dans ses fondements. Au moins 500 000 homosexuels ont été exécutés sommairement ou sont morts dans des camps quand ils ne se sont pas suicidés. Les homosexuels victimes du nazisme n'ont jamais reçu aucune indemnisation. Dès les débuts du nazisme, les expérimentations pour guérir les homosexuels ne cessent de se multiplier » (p.3)⁹.

Enfin, Guyonnaud dira que « le terme « homophobie » a été utilisé la première fois aux USA en 1971. Il n'apparaît dans les dictionnaires de langue française qu'à la fin des années 1990 » (p.5)¹⁰.

Les personnes qui appartiennent à la communauté LGBTQIA+ font encore face au problème d'être attaquées, harcelées et discriminées (Hoang et al., 2015). Cette minorité ne dispose pas des mêmes opportunités que la population hétérosexuelle, pour

⁸ Guyonnaud (2003), *De l'homosexualité à l'homophobie*

⁹ *Ibid*

¹⁰ *Ibid*

laquelle les patrons émotionnels, romantiques et d'attirance sont reconnus comme légitimes ou «*normaux* » (Dean, 2011; Melendrez Castañeda, 2015).

Rappelons que la normalité est l'ensemble des attitudes et actions conformes à une norme commune (Pradel, 2017). Sa notion n'est pas neutre (Blanc, 2017). Toute société, comme ensemble d'individus, émet des normes pour assurer un cadre permettant les relations entre ses membres (Pradel, 2017).

De même, les rôles de genre sont les normes sociales, règles ou attentes qui dictent ce qui est considéré comme acceptablement masculin ou féminin dans un contexte particulier historique et social. Ces normes influencent sur les individus qui sont demandés de performer en concordance avec elles (Oransky & Fisher, 2009).

Dans cette «*normalité* », il apparaît le terme de «*masculinité hégémonique* » qui décrit une forme de masculinité superordonnée pour laquelle tous les hommes doivent réaliser ses pratiques en fonction de son genre, en considérant les femmes comme inférieures et en répudiant la féminité et les hommes homosexuels, qu'on accuse d'être efféminés (Dean, 2013).

Un autre terme dans cette «*normalité sexuelle* » est celui de la «*masculinité compulsive* », souvent promue dans les écoles, et qui présente un comportement hétérosexiste, en soutien du harcèlement homophobe, et souvent avec des enseignants dont les sentiments et attitudes sont régulièrement communiqués de façon subtile. Ainsi, les étudiants homosexuels font face à la discrimination, au rejet, à l'isolement, à la marginalisation et à la non-tolérance de la part des pairs, des professeurs et de l'administration scolaire (Msibi, 2012).

On pourrait finir cette partie dédiée à la masculinité en disant qu'elle se construit à partir d'un choix, d'une volonté d'être masculin et non féminin. Elle passe bien souvent par un refus de l'homosexualité. De ce refus, on est tombé trop souvent dans une réprobation et donc dans une persécution (Guyonnaud, 2003).

Arrivé à ce point, il est important de rappeler que la discrimination contre les personnes lesbiennes, Gais, Bisexuelles, Transsexuelles, *Queer* et Intersexuelles (LGBTQI) s'articule à travers deux concepts : l'homophobie et l'hétérosexisme (Doods et al., 2005).

L'homophobie aux garçons trouve plusieurs côtés et moments d'intensité, notamment pendant l'adolescence, en parallèle avec la consolidation de leur identité sexuelle (Plummer, 2000). On pourrait trouver ici un lien avec ce que Kroger et Marcia (2011) décrivent dans leur théorie des statuts identitaires. Selon ces auteurs, on peut identifier quatre types d'identités:

- *Identity achievements* : ces personnes se centrent sur leurs objectifs et se montrent flexibles aux changements. Elles sont emphatiques et savent comment réagir face aux obstacles ;
- *Moratoriums* : ces personnes ont des problèmes pour se définir elles-mêmes, sont plus sensibles et peuvent avoir un certain charme. Ils peuvent soit faire les choix qui leur permettront d'évoluer vers l'*identity achievements*, soit rester bloqués sur leurs pensées ;
- *Foreclosures* : ces personnes se trouvent toujours dans une position défensive, essayant de faire admettre que leurs valeurs soient les mêmes que celles du contexte, sinon ils peuvent expérimenter la frustration d'être rejetés ;
- *Identity diffusions* : ces personnes sont incapables d'arriver à prendre des décisions, quoiqu'ils puissent rester charmants et flexibles. Ils peuvent se trouver isolés ou perdus, avec une très basse estime de soi.

En accord avec ces auteurs, en ce qui concerne les schémas d'organisation développementaux, les adolescents passeraient par ces quatre étapes (commençant par *identity diffusions* et finissant par *identity achievements*) pour construire leur identité, bien que, s'ils n'ont pas les outils nécessaires, ils puissent rester bloqués à n'importe quelle étape.

Mais quelle est la relation de ce qu'on vient de présenter avec la santé publique ? Plusieurs auteurs ont reporté les conséquences des attitudes homophobes pour les personnes homosexuelles. D'abord, Evans et Broido (2002) nous indiquent que ces comportements amènent les personnes harcelées à des sentiments de tristesse, de frustration et de gêne.

Doods et al. (2005), Gibbs (2015) et McDermott et al. (2017) démontrent que le suicide parmi les adolescents, spécialement entre 14 et 17 ans, est supérieur à la moyenne, arrivant à 5 fois plus de risque de le commettre que les personnes non-homosexuelles.

Par rapport à leurs niveaux de santé mentale, Doods et al. (2005) et Fredriksen-Goldsen et al. (2014) ont montré dans leurs recherches que les personnes de la communauté LGBTQI victimes d'homophobie obtenaient les pires résultats en comparaison de ceux qui ne les subissent pas.

Enfin, en ce qui concerne la consommation d'alcool, de tabac et d'autres drogues, Kelly et al. (2015) ont conclu, dans une étude réalisée en Australie, que les personnes homosexuelles tendent à consommer entre deux et quatre fois plus que les hétérosexuelles. Ces données avaient déjà été établies dans une autre recherche réalisée par Hamilton & Mahalik (2009).

2.2 L'éducation à la sexualité : quels enjeux, quels outils ?

Les éducations à... sont « *des formes curriculaires non disciplinaires qui se définissent comme un itinéraire que doivent suivre les élèves, et qui nécessitent de dépasser le cadre des disciplines pour être abordées avec une approche transversale* ». L'enseignant ne doit pas simplement permettre à l'élève de faire face à un problème de santé mais l'amener à prendre ses distances par rapport aux pratiques sociales de référence, pour qu'il puisse se construire une « *opinion raisonnée* » (Cardot & Berger, 2018, p.4)¹¹.

L'éducation à la sexualité implique une approche globale de l'être humain dans ses dimensions biologique, psycho-affective et sociale. Elle trouve sa place dans un projet éducatif global pluridisciplinaire qui irait au-delà d'une simple transmission des connaissances et dans l'acquisition de compétences personnelles et sociales (Hrairi, 2017). Elle peut donner des capacités et des connaissances afin d'éviter les pratiques à risque, spécialement si l'approche utilisée est positive et adaptée à son développement (Adimora & Schoenbach, 2013; Gavin et al., 2010).

Elle aide le citoyen à se construire une image positive de soi et à intégrer les dimensions biologiques, psychoaffectives et sociales, en l'accompagnant dans le

¹¹ Cardot J.-P. & Berger D. (2018), *Formateurs en éducation à la santé : un outil d'analyse des conceptions*

développement d'un esprit critique qui l'amènerait à dépasser certains stéréotypes relatifs au genre et à la sexualité (Hrairi, 2017).

L'éducation à la sexualité est toujours restée à l'abri d'une politique d'opposition à une morale conservatrice et libérale qui a exercé une grande influence sur les contenus donnés, dépendant de la localisation géographique et du temps historique précis (Jackson & Weatherall, 2010).

L'adolescence est une période de transitions cognitives, biologiques et sociales significatives qui affectent l'identité du jeune, ainsi que la relation avec ses pairs. Avec l'arrivée de la puberté, les sujets concernant la sexualité et le sexe deviennent très récurrents (Heinze & Horn, 2009). Un aspect critique de la formation de l'identité de l'adolescent est l'exploration de l'orientation sexuelle de chacun (Harper et al., 2016).

Si on se centre sur les acteurs qui entourent les adolescents, dans la littérature recherchée, nous en trouvons principalement deux qui sont les parents et les professeurs. Nisand et al. (2012) signalent qu'ils sont, sans contradictoire, et les premiers responsables de l'éducation à la sexualité de leurs enfants, et qu'ils pourront renforcer les actions accomplies par l'École en la matière d'éducation à la sexualité.

En parallèle, Irwin (2011) remarque aussi le rôle des enseignants, qui d'après l'auteur est de prendre connaissance de leurs propres préjugés et biais. Il y a trois facteurs importants liés aux connaissances des enseignants sur la sexualité : les influences personnelles, la disponibilité de formation sur le sujet ainsi que l'éducation qu'ils en ont eux-mêmes reçue (Woo et al., 2011).

Brenot (2007) identifie (figure 1) différentes attitudes que les professeurs peuvent avoir face à l'éducation à la sexualité :

- **Refus et abstention** : fait d'individus isolés (enseignants, parents, associations de parents ou chefs d'établissements). Motivations diverses font que l'accès soit oblitéré ;
- **Silence et non-dit** : attitude défensive de l'éducateur. Personnalités pathologiques, inhibées ou refoulées. « *On ne parle pas de ça à ton âge / encore* » ;

- **Opinion personnelle** : généralisation de l'opinion personnelle. Neutralisation des idées autour d'une vision subjective ;
- **L'expert** : réponse « *technique* » face à une question plus complexe et multidimensionnelle ;
- **L'interventionnisme** : C'est l'antagoniste de l'abstention. « Militants du sexe ». Sexualité libérée, libido exacerbée. Personnalités conflictuelles, réaction à des positions parentales d'autorité ;
- **La répression** : doctrine moralisatrice. Idéologie monothéiste normalisatrice.

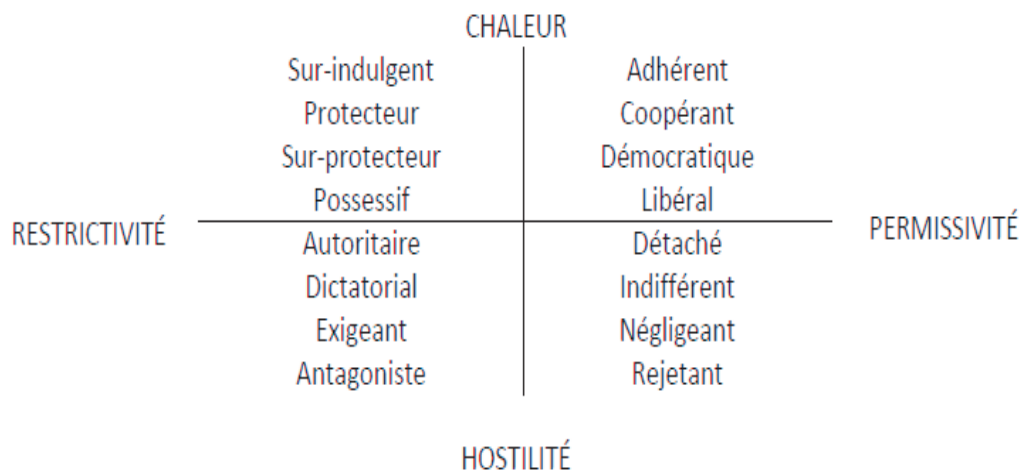


Figure 1 : Les différentes attitudes des professeurs. D'après R. Tremblay (1992). *L'éducation sexuelle en institution*, Privat, 1992, Inclus dans « *Que sais-je ? L'éducation à la Sexualité* », de Philippe Brenot (2007).

Il est indispensable, conclut Gómez (2015), que chaque institution et chaque enseignant analyse les valeurs de son projet scolaire : comment l'école comprend le respect, la famille, le vivre-ensemble, la sexualité, l'orientation sexuelle et quelle est la participation de la famille, des étudiants et des professeurs ?

Nous avons argumenté jusqu'à présent sur les acteurs traditionnels de l'éducation à la sexualité. Mais quel rôle jouent les technologies de l'information et de la communication ?

La sexualité *online* est apparue comme une nouvelle dimension du développement de la jeunesse (Barman-Adhikari & Rice, 2011). Pourtant, le manque de professionnels

préparés sur ces nouvelles dimensions ainsi qu'un paradigme erroné de la santé peuvent mettre en danger cette population (Yan et al., 2017).

Si bien que nous pouvons réaliser que dans la prévention et la promotion de la santé à travers des nouvelles applications (Fantus et al., 2017), ainsi que dans les médias traditionnels et sur internet (Allison et al., 2012; Evers & Albury, 2013), il est essentiel de souligner la collaboration plus que nécessaire qui doit être établie entre les organismes de santé publique et les développeurs des applications *online* (Chan & Santamaria, 2016; Eysenbach et al., 2015; Gutiérrez et al., 2018; Young et al., 2013).

Et pourtant, on a déjà quelques informations capitales : les applications qui abordent exclusivement la santé sexuelle sont peu téléchargées. Pourtant, les messages passent plus rapidement et sont plus consultés à travers des avertissements ou des pop-ups des sites de rencontres (dont on parlera plus tard) (Czarny & Broaddus, 2018; Gutiérrez et al., 2018; Sun et al., 2015; Tzu-Yen Huang et al., 2016).

Enfin, on sait que l'incorporation de la santé sexuelle dans les ressources *online* permet de réduire les pratiques à risque, ainsi que la consommation de substances toxiques (Fantus et al., 2017; Sun et al., 2015; Yan et al., 2017). De même, l'éducation à la sexualité à travers des nouvelles technologies permet d'agir sur la santé mentale de ses utilisateurs (Hillier et al., 2012; Yan et al., 2017).

2.3 Internet et médias : comment sont-ils liés à la sexualité ?

Internet constitue sans doute l'une des innovations technologiques les plus importantes de la seconde moitié du 20^e siècle. Dans de nombreux pays (les occidentaux en premier lieu), la technique s'est traduite par une réorganisation de plusieurs sphères de la vie sociale. Les pratiques numériques ont un caractère tentaculaire et s'immiscent désormais dans la vie quotidienne de nombreux individus (Bergström, 2016). C'est une chaîne hybride de communication parce qu'internet n'est pas utilisé que pour la communication de masses, mais aussi pour l'interpersonnelle. C'est un moyen interactif, simultané et interconnecté (Barman-Adhikari & Rice, 2011; Miles, 2017).

Internet a pénétré profondément beaucoup de sphères de la vie, parmi elles les réseaux sociaux et sexuels. La prolifération de moyens de communication, email, groupes d'intérêt, les *chat-rooms* ou le *swapping*, permet de s'échapper des problèmes du

quotidien (Adimora & Schoenbach, 2013; Fantus et al., 2017; Foe, 2017; Miller, 2015b).

La nature omniprésente de la technologie et des nouveaux médias, spécialement parmi les plus jeunes, offre une grande quantité d'opportunités pour intervenir dans le contexte de la promotion de la santé sexuelle et de la prévention des maladies infectieuses (Allison et al., 2012; Lupton, 2014). Ceci est important, puisque les adolescents (12-17 ans) et les jeunes adultes (18-29 ans) utilisent plus souvent internet pour des recherches sur ces informations et pour demander de l'aide à ses pairs (Barman-Adhikari & Rice, 2011; Harper et al., 2016; Mckie et al., 2017).

Les médias s'affichent comme l'agent le plus significatif dans le développement du comportement sexuel pour les jeunes adultes, puisqu'ils influencent les normes et attitudes des personnes (Adimora & Schoenbach, 2013). Pourtant, et comme on peut le lire dans une étude réalisée en Australie, Evers & Albury (2013) indiquent que, face à la méfiance des médias dits « *traditionnels* », les jeunes enquêtés cherchent des informations à travers des réseaux sociaux. Malgré le coût, les chercheurs demandent d'incorporer une stratégie de communication à travers ces nouveaux canaux bidirectionnels.

Les nouveaux médias digitaux donnent l'opportunité de créer et de télécharger du contenu audiovisuel, ainsi que des liens vers des matériaux spécifiques, et des données personnelles détaillées. De plus, les jeunes, connus comme des « *digital natives* » se positionnent comme des populations cibles dans la transmission de certains contenus (Lupton, 2014). Dit avec d'autres mots, Internet constitue notamment un support d'autopublication qui démocratise la production de contenus médiatiques, en participant à consolider l'identité de groupes parfois marginalisés ou invisibilisés (Bergström, 2016).

Les personnes qui utilisent Internet pour des questions liées à la sexualité se sentent plus amusées, se confient plus facilement et se sentent plus affirmées dans leur identité (Miller, 2015b). Dans le cas des homosexuels, il permet de créer un espace géographique ou culturel unique, en facilitant la mise en relation de nouvelles personnes, en créant une nouvelle communauté. Les stratégies de promotion de la santé sexuelle sont ainsi facilitées (Harper et al., 2016; Macapagal et al., 2018; Mckie et al., 2017; Miller, 2015a; Rodriguez et al., 2016).

Pourtant, Internet peut aussi offrir une fausse sensation de protection qui fait que les personnes soient moins inhibées et plus engagées pour s'exposer à des comportements à risque, de partenaires sexuels et des IST (Eysenbach et al., 2015; Grosskopf et al., 2014; Macapagal et al., 2018). Et en même temps, il peut aussi alimenter des comportements antisociaux, comme des emails haineux, l'envoi de menaces ou le cyberharcèlement (Albury et al., 2017).

2.4 Les applications de rencontre : fonctionnement, caractéristiques, profil des utilisateurs

Reformuler la mobilité comme un objet différent du simple déplacement spatial finalisé que privilégie la socio-économie des transports. Les personnes sont considérées comme des corps mobiles affectés par leurs déplacements. Les corps mobiles sont aussi de plus en plus, et presque toujours, connectés. Cette connectivité en cours de mobilité permet d'accéder à toutes sortes d'informations, dans lesquelles les personnes, les contenus et les informations rendues disponibles le sont d'une manière sensible à la position spatiale de leurs utilisateurs et évoluent dynamiquement au fur et à mesure que cette position change (Licoppe, 2016).

Dans un contexte où Internet est présent dans notre quotidien et dans notre vie sociale, la majorité des nouvelles interactions online se déroule avec des relations déjà existantes offline ou en connaissant de nouvelles personnes. L'ubiquité de la technologie liée au système de positionnement globale (en avant, GPS) permet un meilleur intérêt dans un sens de coordination locale et de la rencontre de celui que se trouve proche de nous (Blackwell et al., 2014; Eysenbach et al., 2015; Tang et al., 2016).

Compte tenu de la prise de conscience de leurs désirs sexuels qui débutent à l'adolescence comme une part du développement humain, les jeunes prennent de plus en plus de temps pour investiguer ces pulsions. Pour les minorités sexuelles et de genre comme les hommes gays, les nouvelles technologies ont permis des nouvelles opportunités qui, dans les canaux habituels de notre société, n'auraient pas été possibles (Fujimoto & Wang, 2017; Licoppe, 2016; Melendrez Castañeda, 2015; Miller, 2015b, 2015a; Rivière & Licoppe, 2015; Rodriguez et al., 2016).

Les hommes homosexuels ont maintenant plus de possibilités que leurs homologues hétérosexuels à utiliser la technologie pour connaître des nouveaux partenaires, partiellement parce qu'ils ont moins de partenaires à choisir. Par tranche d'âge, ce sont les plus jeunes qui l'utilisent le plus souvent (Mckie et al., 2017).

La dernière innovation des téléphones portables se base sur l'utilisation des satellites par les applications pour localiser les utilisateurs et faciliter les rencontres de proximité. Elles sont aussi connues comme rencontres par GPS. Ces applications, très souvent gratuites, peuvent marcher dans tout dispositif électronique (dans le cas qui nous concerne, les smartphones) (E. P. Choi et al., 2016; Miles, 2017; Quiroz, 2013; Sawyer et al., 2017; Sun et al., 2018; Tzu-Yen Huang et al., 2016).

Les applications de rencontres basées sur la géolocalisation en temps réel désignées pour aider les hommes qui ont des rapports sexuels avec d'autres hommes à trouver des partenaires occasionnels et anonymes, ainsi que pour se connecter entre eux dans une sorte de communauté gay, ont inondé le marché mondial ces dernières années (Albury et al., 2017; Eysenbach et al., 2015; Hoang et al., 2015; Lehmillier & Ioerger, 2014; Licoppe, 2016; Macapagal et al., 2018; Miller, 2015b, 2015a; Rivière & Licoppe, 2015; Tang et al., 2016; Wang et al., 2018).

Des exemples d'applications de rencontres sont citées dans différentes études : Grindr (créée en 2009), Skout (créée en 2007), Zoosk (créée en 2007), Scruff (créée en 2010), Growlr (créée en 2010) ou Tinder (créée en 2012) (Blackwell et al., 2014; Czarny & Broaddus, 2018; Jaspal, 2017; Lehmillier & Ioerger, 2014; Mackee, 2016; Quiroz, 2013). Mais comment marchent-elles ?

Afin d'illustrer le fonctionnement des applications de rencontres, on va utiliser un exemple parmi ceux cités précédemment. Ainsi, on utilisera « *Grindr* », qui est l'application la plus populaire et utilisée par la population homosexuelle (Rivière & Licoppe, 2015). « *Grindr* » est une startup lancée aux États-Unis en mars 2009. Elle est présente dans plus de 192 pays et se présente elle-même comme une antithèse des anciens sites web où il fallait lire de longs profils en remplissant beaucoup de détails. Elle souhaite se présenter comme un espace d'interaction digitale « *sur la route* » qui propose une communication de proximité, directe et immédiate (Melendrez Castañeda, 2015). 75% de son revenu correspond aux souscriptions et les 25% restant à la publicité (Albury et al., 2017).

L'interface de Grindr propose un espace limité pour une description biographique. Chaque profil présente une photo, une petite présentation de 100 caractères maximum et une section « *en détail* » de 150 caractères maximum. 100 utilisateurs sont montrés dans la version gratuite et 200 en plus sont présentés pour les utilisateurs qui payent une souscription (Blackwell et al., 2014; Melendrez Castañeda, 2015). On peut décrire sa taille, son poids, son ethnie (Blackwell et al., 2014).

L'accès à la position géographique est intégrée à un dispositif de communication à un temps donné (et non pas de façon continue) et rend aussi a priori plus efficient, parce que plus intentionnel, le désir réciproque de connaître la position exacte de l'autre afin de le rencontrer ou de se coordonner avec lui (Rivière & Licoppe, 2015).

Lors d'une connexion, une mosaïque de photos d'autres utilisateurs (leurs profils étant accessibles d'un clic) apparaît à l'écran, classés selon leur degré de proximité spatiale, les plus proches en premier. Il devient possible de découvrir ainsi par hasard des partenaires potentiels que l'on n'a jamais vus auparavant pour des rencontres à caractère sexuel, ce qui n'était pas le cas auparavant avec les sites de rencontre sur Internet (Blackwell et al., 2014; Jaspal, 2017; Licoppe, 2016). Chaque jour, 7 millions de messages et 2 millions d'images sont envoyés (Mckie et al., 2017).

Une fois l'exemple du modèle d'application présenté, nous allons passer à l'analyse du profil des utilisateurs et des risques auxquels ils s'exposent d'après la littérature recherchée. Suite à l'étude de Grosskopf, Levasseur & Glaser (2014), entre 35 et 45% des hommes qui ont des rapports sexuels avec des hommes se servent d'Internet et des applications pour chercher des partenaires sexuels. De plus, ils estiment que 85% des personnes issues de cette population ont déjà essayé ces sites.

Ces chiffres sont approximativement confirmés dans l'étude de Wang et al., (2018) qui indiquent qu'environ 40% des hommes ayant des rapports sexuels avec d'autres hommes ont utilisé ces applications.

Nous savons aussi que les utilisateurs se disent plus « *ouverts* » à essayer des nouvelles pratiques, sont moins religieux et présentent des attitudes plus libérales sur les rôles de genre et sur le mariage pour tous (Adimora & Schoenbach, 2013).

Dans l'étude de Melendrez Castañeda (2015), l'auteur identifie quatre raisons pour lesquelles les usagers utilisent des applications de rencontres : dans le désir de s'engager avec d'autres hommes, dans le désir d'échanger sur leurs expériences en tant qu'hommes homosexuels, dans le désir d'en apprendre plus sur eux-mêmes en tant qu'homosexuels et dans le désir d'expérimenter des rencontres avec d'autres hommes. Ceci est aussi présenté dans l'étude de Harper et al. (2016). Dans son cas, en étudiant la population jeune, c'est spécialement l'acceptation de soi et la sociabilisation qui sont les facteurs les plus signalés pour justifier l'utilisation de ces applications.

L'anonymat, qui a été abordé un peu plus haut, est un élément clé dans l'utilisation de ces réseaux par les hommes homosexuels. Ainsi, pour les uns, l'anonymat est lié à la sécurité et, pour les autres, c'est le fait de ne pas être reconnu comme des hommes qui utilisent des applications homosexuelles (Miller, 2015b).

À propos de cette question, dans la recherche réalisée par Jaspal (2017) se proposent dans la discussion trois grands axes de réflexion : comment les utilisateurs gays et bisexuels construisent leur identité sur Grindr, comment Grindr peut renforcer (ou pas) le principe d'efficacité personnelle dans la construction identitaire, et comment faire face aux challenges associés avec les liaisons entre la vie online et offline.

L'inconnu que l'on rencontre et avec qui l'on échange sur Internet avant de se voir en présence constitue un exemple paradigmatique de « *connaissances virtuelles* ». La « *connaissance virtuelle* » semble s'opposer à l'inconnu familier, cette personne que l'on rencontre souvent dans le voisinage et avec qui s'établit un rapport conversationnel qui ne débouche pas sur une relation personnalisée (Licoppe, 2016).

Un autre point que les utilisateurs signalent est celui de la sécurité. Fantus et al., (2017) nous présentent dans la discussion de leur recherche que, afin de pouvoir bénéficier pleinement de ces applications, la transparence, la confidentialité, la sécurité des données et de l'information online sont des éléments clés. Ceci présente, pour les auteurs, une question éthique qui doit être traitée et étudiée. D'autres auteurs, comme Yan et al., (2017) signaleront aussi ce facteur.

Mais quel est l'intérêt d'étudier les applications de rencontres d'un point de vue de la santé publique et de l'éducation ? On commencera par signaler que les utilisateurs d'applications de rencontre réalisent des rapports sexuels dans 87% des cas (E. P. Choi

et al., 2016). Dans l'étude de Jaspal (2017), on apprend, qu'en moyenne, les utilisateurs passent 1 heure et quart par jour sur les applications et les ouvrent environ 8 fois.

Aux États-Unis, plus des deux tiers des nouvelles Infections Sexuellement Transmissibles (en avant, IST) se trouvent dans la tranche d'âge des 13 à 29 ans. La multiplicité des partenaires et l'exposition à des comportements sexuels à risque pourraient en être les causes (Grosskopf et al., 2014). Une autre étude réalisée quelques années plus tard va indiquer que, sur 20 millions d'IST diagnostiquée par an, la moitié correspond à la population la plus jeune (Sawyer et al., 2017).

Lehmiller & Loerger (2014) vont confirmer ces données en indiquant que, compte tenu de la multiplicité de partenaires, les relations online sont liées à des rapports anaux sans protection et une majeure probabilité d'Infections Sexuellement Transmissibles. De plus, ces auteurs indiqueront que le pourcentage d'utilisateurs qui ont signalé avoir été diagnostiqués avec une IST différente du Virus de l'Immunodéficience Humaine (VIH) était plus de deux fois supérieur aux non-utilisateurs.

Ces informations sont confirmées dans les études de Albury & Byron (2016), Czarny & Broaddus (2018), Fujimoto & Kwang (2017), Fantus et al., (2017), Gutiérrez et al., (2018), Iribarren et al., (2018), Macapagal et al., (2018) Sawyer et al., (2017), Sun et al., (2015), Sun et al., (2018), Wang et al., (2018) ou Tang et al., (2016). Dans ce dernier cas, ces derniers nous indiquent que 10% des hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes réalisent des rapports à risque en groupe. Tzu-Yen Huang et al., (2016) nous signalent que 15% de leur échantillon auraient eu des rapports sexuels anaux sans protection et que le risque d'IST était trois fois supérieur pour les utilisateurs des applications.

De leur côté, Chan & Santamaria (2016) vont rajouter que ces utilisateurs présentent une consommation majeure de drogues et d'alcool pendant le rapport sexuel. Ceci est confirmé dans l'étude de McKie et al., (2017). Pour leur part, Yan et al., (2017) mentionnent que les utilisateurs présentent plus de risques pour leur santé mentale. Miller (2015b) dira dans son étude que 33.6% de son échantillon reporte des sentiments négatifs, comme l'anxiété, la solitude, la frustration personnelle, la honte ou la gêne.

Une des justifications de ces pratiques à risque se trouve dans l'article de Choi et al., (2013), qui introduira les variables de « *homophobie internalisée* », « *stigmatisation* » et « *expérience d'événements où ils ont été victimes de préjugés* », de même que la

conception de la masculinité de chacun peut influencer dans les risques pris pendant les rapports sexuels (Miller & Behm-morawitz, 2016; Rodriguez et al., 2016). Ces concepts seront présentés dans le cadre théorique.

Malgré tous les risques pour la santé cités précédemment, les études montrent aussi les applications de rencontres (et les réseaux sociaux, plus généralement parlant) comme un facteur protecteur à cause de la sociabilité et la connectivité avec les autres, en trouvant des personnes qui partagent les mêmes idées qu'eux (Evers & Albury, 2013; Grosskopf et al., 2014; Melendrez Castañeda, 2015; Miller, 2015b), qui permet aussi de trouver des partenaires pour des relations de longue durée (Lehmiller & Ioerger, 2014), et qui, enfin, facilite un échange intergénérationnel afin de connaître les normes culturelles sur les hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes (Eysenbach et al., 2015).

Un autre facteur protecteur est celui de la prévention et de la promotion de la santé dans ces applications. Les auteurs consultés identifient surtout trois lignes claires d'intervention : celle du dépistage des IST et du VIH (avec des adresses de centres dans la zone proche du domicile), celle de la prévention de la consommation de substances toxiques à travers des petits avertissements, blogs, liens web vers des sites spécifiques sur la matière et celle de l'éducation à la sexualité (Albury & Byron, 2016; Chan & Santamaria, 2016; Czarny & Broaddus, 2018; Fantus et al., 2017; Gutiérrez et al., 2018; Pereira & Baranauskas, 2018; Sun et al., 2015; Tzu-Yen Huang et al., 2016).

Pourtant, et comme le souligne Gutiérrez et al., (2018), ce sont les personnes les plus âgées qui vont participer le plus souvent à ces activités de prévention et de dépistage. Les plus jeunes sont les plus absents.

CHAPITRE 3 :
DÉFINITION DU CONTEXTE
GÉOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE DE
LA PROBLÉMATIQUE DE
RECHERCHE

Jusqu'à présent, nous avons essayé de cerner l'objet de notre problématique : la sexualité et, plus spécifiquement, l'éducation à la sexualité. L'approche retenue, celle des Technologies de l'Information et de la Communication et la population exposée, celle des homosexuels et des hommes qui ont des rapports sexuels avec d'autres hommes. Celle, également, des professionnels ou acteurs-experts en charge des actions de prévention et promotion de l'éducation à la sexualité (personnel enseignant, soignant, administratif ; avec, sans les oublier, les parents).

Arrivé à ce point, il nous semble nécessaire de contextualiser et de localiser notre problématique dans un temps et dans un pays déterminé. Le temps, c'est le présent, et le pays, c'est la France. Aussi, nous allons exposer, par la suite, comment l'éducation à la santé et à la sexualité s'est articulée dans notre pays pour comprendre la situation actuelle et les défis du présent et du futur. Nous aurons ainsi le contexte dans lequel s'est déployé notre Question Socialement Vive.

3.1 Histoire de l'éducation à la santé

En France, il faut remonter à l'année 1793, sous la Convention, pour trouver quelques références à ce qu'on appelle l'Éducation à la santé en milieu scolaire (Leselbaum, 1998).

Guiet-Silvain et al., (2011) et Nourrisson et Parayre (2012) montrent une approche à partir du 18^e siècle qui permet de comprendre de façon résumée l'évolution de l'éducation à la santé en France.

Il existait des sources au 18^e siècle permettant de montrer que les enfants des élites qui se sont retrouvés au collège, en pension particulière ou en école militaire ont bénéficié de soins et d'entretiens du corps bien plus avantageux que ceux des catégories modestes. Il existait au siècle des Lumières, une volonté manifeste de vouloir remédier à la mortalité infantile et à la faiblesse de l'espérance de vie.

Les soins de santé restent aux mains des intéressés, chacun peut faire appel tour à tour à la médecine savante, mais aussi à la médecine populaire. Même si les soins et pratiques de précautions sont loin d'être parfaits, une première impulsion est donnée en faveur de la santé des élèves.

Dans ce contexte, se répandent d'autres habitudes de vie favorables au corps et à la santé: les régulations du régime de vie par la nourriture, par les activités physiques, la durée de sommeil et les parents, conscients qu'un désagrément de santé pourrait venir entraver la réussite scolaire de l'enfant, décident de prendre des précautions nécessaires selon les conceptions et moyens de leur époque.

Au 19^e siècle, l'hygiène est constituée par tous les principes permettant de conserver la santé, la salubrité des locaux et la propreté corporelle, ainsi que la prévention contre les épidémies. L'hygiéniste du 19^e influence l'État et s'allie à lui dans une même volonté centralisatrice de santé. Le corps médical et le pouvoir politique s'associent alors en vue de promouvoir l'augmentation démographique et la préservation de la population pour un accroissement quantitatif et qualitatif de la Nation.

Dorénavant, deux moments importants de cette transformation : le premier se déroule à partir de 1830 et consiste à protéger les élèves de l'insalubrité des locaux, des épidémies, et à renforcer leur corps par une alimentation plus équilibrée et riche en viande, des exercices gymniques et une meilleure propreté corporelle. Le second moment présente depuis 1860, le développement du redressement physique et moral où, entre autres, les déformations et la myopie sont considérées comme des maux scolaires.

Durant toute la première moitié du 20^e siècle, la volonté hygiéniste transmise en partie par l'État à l'ensemble de la population tend à faire de l'école un espace d'exemplarité hygiéniste et un lieu de transmission de nouvelles pratiques de santé et de nouveaux savoirs.

Le ministère de la Santé et le ministère de l'Éducation nationale naissent simultanément, tandis que se met en place une École obligatoire, gratuite et laïque, dans le cadre du système Ferry pour l'enseignement primaire. À partir des années 1930 et surtout après la Seconde Guerre mondiale, un corps spécialisé dans la surveillance de la santé entre en scène dans l'enseignement secondaire: les infirmières et les médecins scolaires (création officielle de la Médecine préventive universitaire en 1945). Les programmes d'enseignement intègrent désormais des préoccupations de santé publique.

Cette analyse se complète par celui de Leselbaum (1998). D'après cet auteur, au début des années 1970, le milieu scolaire commence véritablement à se mobiliser autour de

la promotion de la santé des élèves. La création des clubs-santé rompt avec la longue tradition des prêches sanitaires de la III^e République et des croisades antialcooliques menées depuis le 19^e siècle. Les pouvoirs publics engagent des actions de prévention qui ont pour objectif d'éviter que les individus ne consomment de façon excessive des produits toxiques licites ou illicites.

Les différentes formes d'éducation sanitaire, d'après Leselbaum, rassemblées sous le vocable de la promotion de la santé se légitiment par des impératifs économiques et cette approche est reliée à une conscience de plus en plus aiguë des liens de causalité qui existent entre les facteurs environnementaux, économiques et sociaux et une bonne ou mauvaise santé. Ainsi les expressions « *éducation sanitaire* », « *promotion de la santé* » laisseront la place ensuite à « *l'éducation à la santé* » comprise dans un sens de « *bien-être* ».

Les années 1980 marquent un tournant dans l'éducation à la santé. D'une part, elle évolue avec la modification de la conception de la santé, d'une vision ancienne biomédicale, où la santé était perçue dans sa composante principale organique, à une vision nouvelle bio-psycho-sociale, où elle apparaît dans sa globalité et comme processus évolutif tout au long de la vie de l'individu (Guet-silvain et al., 2011).

	Enseignement de l'hygiène (III^e République)	Éducation à la santé (V^e République)
<i>Discipline</i>	Progressivement obligatoire	Transversale mais pas obligatoire
<i>Contenus</i>	Basés sur de grands thèmes et sur les préoccupations hygiéniques	Diversifiés et suit les préoccupations de santé publique
<i>Nature</i>	Maximes directives et enseignement théorique moralisateur	Rompent avec un enseignement directif et moralisateur, ajout de pratique
<i>Outils</i>	Basés sur la répétition et la peur. L'enfant suit les directives pour s'intégrer aux modèles de l'époque	Tournés vers l'éducatif et l'écoute, veut développer les compétences et rendre l'enfant acteur de sa santé
<i>Méthodes</i>	Exercices de lecture, d'écriture, de mathématiques, etc. renforcent cet enseignement	Intégrer soit un projet d'établissement autour d'un thème de santé, soit au sein de certains enseignements

Figure 2 : « *Tableau comparatif de l'enseignement de l'hygiène versus l'éducation à la santé* ». Adapté de : Nourrisson, D., & Parayre, S. (2012). Histoire de l'éducation à la santé à l'école : une lente et complexe ascension (XVIII^e-XXI^e siècles). *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 50(1), 81–94. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1091>

3.2 Histoire de l'éducation à la sexualité

Puisque nous ne pouvons pas comprendre l'histoire de l'éducation à la sexualité en France sans l'inclure, dans un contexte plus large, nous allons étudier l'évolution du phénomène dans la société occidentale.

Ainsi, dans les sociétés dites « *primitives* », il existait des comportements et des rites d' « *initiation sexuelle* », soit des jeunes entre eux, soit des jeunes par les adultes. L'éducation sexuelle a de tout temps existé et dans toutes les cultures (Rochigneux, 2012).

Cet auteur précise de façon synthétique l'évolution du modèle de sexualité dès la renaissance :

- **Dans l'Occident chrétien**, l'Église va réguler les pratiques sexuelles et éditer des règles, des prescriptions et des interdits bibliques (masturbation, souillure, adultère, homosexualité) et va énoncer ce qui est autorisé ou non : c'est dans le cadre du mariage et au service de la procréation que les pratiques sexuelles doivent se placer. Pourtant, en France, au 15^e siècle, les mœurs des jeunes gens étaient très libres et l'initiation se faisait en groupe ;
- **Au début du 18^e siècle** apparaît l'idée d'une éducation théorique et la propension à surveiller les jeunes. L'idée est de les préparer à leur vie sexuelle d'adulte, avec comme préoccupation essentielle, semble-t-il, de lutter contre la masturbation, comportement jugé individuellement et socialement nocif ;
- **Dans la deuxième moitié du 19^e siècle et le début du 20^e siècle**, on commence à utiliser la terminologie « *éducation sexuelle* ». Les bases d'une psychologie sexuelle et d'une déculpabilisation de la sexualité sont jetées par un médecin anglais H. Havelock Ellis, dans *L'éducation sexuelle* (1927) qui énonce le premier discours moderne et fait comprendre le rôle primordial d'une éducation sexuelle ou de son absence dans l'épanouissement ultérieur ;
- **Vers les années 60**, tous les pays occidentaux connaissent une rupture historique en matière de mœurs qu'on a appelée « *révolution sexuelle* » ; déculpabilisation du plaisir, fin de la censure, acceptation de l'homosexualité... Ces changements s'accompagnent de réformes juridiques importantes au droit à la famille (mariage, divorce, filiation).

Poutrain (2014) nous présente l'évolution de l'éducation à la sexualité en France depuis la deuxième partie du 20^e siècle. Nous reprenons ici les points clés de son article. L'éducation sexuelle fera, officiellement, son entrée dans l'École française à partir du 1^{er} janvier 1974. La réforme, sans cesse promise et oubliée depuis des dizaines d'années, a été exposée le 23 juillet dernier par M. Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation Nationale, dans une circulaire qui en fixait les grandes lignes.

Les années 80 sont marquées par l'apparition du Sida. En 1981, Alain Savary introduit une note de service sur l'information sur la contraception au sein de l'école. En 1985, la *Circulaire Chevènement* introduit l'éducation sexuelle à l'école primaire et en 1992, un décret favorise les relations entre les associations et le monde de l'éducation. Il ne s'agit plus, comme pour la circulaire de 1973, de proposer une information sexuelle obligatoire et une éducation à la sexualité facultative, mais d'emblée de s'inscrire dans une éducation à la sexualité.

La lutte contre l'homophobie n'est pas exprimée explicitement alors que la dépénalisation de l'homosexualité date du 4 août 1982 et que l'homosexualité fut retirée de la liste des maladies mentales de l'OMS en 1991. La circulaire de 1998 précise en revanche qu'il s'agit d'apprendre à « *analyser la relation à l'autre dans ses composantes personnelles et sociales, à partir de connaissances précises de chaque sexe* » ce qui, finalement, participe « *à la construction de l'individu* » et contribue « *notamment à préparer à l'exercice de la responsabilité parentale* » (p.8)¹².

La *circulaire de 2003* qui va suivre annule et remplace la circulaire de 1998 qui va plus loin. Même si le plan concernant la prévention du sida est toujours présent, le titre de cette circulaire affiche clairement une volonté de s'inscrire dans une éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées. Elle apporte, en effet, un cadrage aussi bien pour les personnels de l'Éducation nationale que pour les partenaires appelés à intervenir dans les écoles et les établissements scolaires. Longtemps prude sur le sujet, avec des professeurs de sciences naturelles agrippés à l'histoire rassurante de la reproduction, l'Éducation nationale commence à poser les bonnes questions ;

¹² Poutrain V. (2014), *L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires*

En 2013, le ministère de l'Éducation nationale, le ministre délégué chargé de la réussite éducative, le ministère des Droits des femmes, le ministère du Travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'Agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt ont signé une convention interministérielle. Celle-ci vise la réussite de tous, élèves, apprentis, étudiants et suppose créer les conditions pour que l'école porte à tous les niveaux le message de l'égalité entre filles et garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société.

Pour conclure, les textes de Brenot (2007) et Pelège et Picod (2010) nous présentent les dates clés du 20e siècle et du début du 21e siècle en France sur l'éducation à la sexualité. Elles vous sont présentées dans le tableau page suivante :

Date	Événement
1945	Autour de Pierre Chambre, professeur de français du lycée de Chambéry, création en 1945 de l'École des Parents en Savoie qui, avec Henri Tavoillot, sera l'un des ferments de l'éducation sexuelle en France
1947	Comité ministériel avec enseignants, parents et médecins pour l'inclusion de l'éducation sexuelle dans les établissements de l'instruction publique (Inspecteur Général François)
1949	À Saint-Étienne, Henri Tavoillot propose un modèle de 10 réunions annuelles sur l'éducation sexuelle pour les élèves de seconde
1958 – 68	Tentatives réalisées en milieu scolaire
1968	Loi Edgard Faure (Éducation Sexuelle à tous les niveaux), qui échoue
1969 – 73	Groupe de travail (Groupe National d'Information et Éducation Sexuelle, GINES)
23/7/1973	Circulaire Fontanet, Éducation sexuelle au lycée mais facultative
1976	Loi Veil, information biologique sur la reproduction, l'IVG, la contraception, la grossesse et les MST obligatoire. 4 heures en cours de biologie pour les 3 ^{ème} et 8h pour les CAP et BEP
1985	Épidémie du SIDA. En 1987, le SIDA est inscrit dans les programmes de biologie. Info sexuelle de 8h pour les élèves de 14 à 16 ans
18/5/89	Circulaire. Expression libre sur tous les aspects de la sexualité. Formation continue pour les équipes éducatives
1988 – 93	Rapport Claude Got et Luc Montagnier : L'information sexuelle n'est pas suffisante
16/11/94	2h d'éducation à la sexualité aux élèves de 4 ^e et 3 ^e de tous les collèges + 20h de module sur le SIDA + stages interacadémiques (formation de formateurs). Annulée en 1998 par le conseil d'état (Association de familles catholiques)
1996	Éducation à la sexualité. Sexualité évolue dans la société. Notion plus élargie. Redéfinition des rôles de l'homme et de la femme. Elle a été annulée par le conseil d'état à demande des associations catholiques en 1998
04/07/2001	Éducation à la sexualité en milieu scolaire (complexité de la relation sexuée en partenaire)
17/02/2003	Circulaire 2003-027 relative à éducation à la sexualité dans écoles, collèges et lycées

Figure 3: « L'éducation à la sexualité en France. Dates clés du XXe et début du XXIe siècle ». De création propre.

3.3 L'homosexualité : quels enjeux?

Quel est l'état des lieux en France ? La question de l'homosexualité reste difficile à discerner, compte tenu de la grande difficulté pour trouver des données récentes avec des sources scientifiques valables, en plus des impératifs éthiques évidents. Chaque rapport consulté pour cette thèse ne donne pas un chiffre stable et justifié, raison pour laquelle nous ne donnerons pas d'estimations non scientifiquement validées.

En revanche, on a quelques approximations. L'enquête *Health Behavior in School-Aged Children*, connue comme « *Enquête HBSC* » (Ehlinger et al., 2014), présente dans sa dernière édition traduite en français que 3,4% des jeunes adolescents de 4e et 3e en France ont eu déjà au moins un premier rapport sexuel avec quelqu'un du même sexe.

La France est l'un des pays qui a connu un changement législatif majeur pour les droits LGBT au cours des quinze dernières années (Vecho et al., 2016). Le 17 mai 2013, le Gouvernement de Jean-Marc Ayrault, sous la Présidence de François Hollande, approuvait la Loi du Mariage pour les Personnes du même sexe (Gouvernement de la République Française, 2013a) signalant que « *deux personnes de même sexe peuvent contracter un mariage lorsque, pour au moins l'une d'elles, soit sa loi personnelle, soit la loi de l'État sur le territoire duquel elle a son domicile ou sa résidence le permet* » (p.1)¹³, et qu' « *aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire pour avoir refusé en raison de son orientation sexuelle une mutation géographique dans un État incriminant l'homosexualité* » (p.6)¹⁴.

Enjeu de luttes, la loi est venue légitimer des pratiques et reconnaître en droit la possibilité pour les homosexuels de participer à l'ordinaire familial (Achin et al., 2015).

Pourtant, et comme nous en avertit Pradel (2017), si la relation homosexuelle obtient une reconnaissance légale, elle ne fait donc pas encore aujourd'hui l'objet d'une unanimité morale ou civilisationnelle.

¹³ Loi n° 2013-404 du 17 mai 2013 ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe

¹⁴ Ibid.

Aujourd'hui encore, un homosexuel vit nécessairement dans un environnement dans lequel son désir et sa sexualité ne sont pas pleinement normaux (ne serait-ce que statistiquement) et son sentiment subjectif de normalité peut par ailleurs varier (Pradel, 2017).

Ce que Pradel nous montre dans son étude théorique, c'est ce qui est rendu par l'enquête de l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP)¹⁵ sur un échantillon de 3013 personnes a révélé que 3.2% des enquêtés se définissait comme homosexuel, 4.8% comme bisexuel assumé, 0.9% comme bisexuel non-assumé et 5.6% comme hétérosexuel attiré par des personnes du même sexe (Institut Français d'Opinion Publique, 2019).

Dans la même étude, on apprend que 85% de la population considère l'homosexualité comme « *une manière comme une autre de vivre sa sexualité* », 8% comme une « *maladie que l'on doit guérir* » et 7% comme une « *perversion sexuelle que l'on doit combattre* ». Sur ces 15%, on apprend que le pourcentage est plus élevé chez les hommes, en banlieue « populaire », sans tranche d'âge particulière, spécialement ceux qui se déclarent musulmans (63% selon l'étude), chez les non-diplômés ou en cours d'études, chez les chômeurs, dans les classes sociales les plus modestes et dont l'idéologie est plus à droite.

Cette enquête donne quelques chiffres qui méritent d'être présentés. 71 % des français qui ont répondu à l'appel de l'IFOP partagent au moins une affirmation homophobe. Depuis 1996, le pourcentage de personnes qui acceptent qu'un couple homosexuel s'embrasse en public ou qu'ils se tiennent par la main en public sont en descente (33% en 2019 contre 66% en 1996 ; 17% en 2019 vs 36% en 1996).

On finira sur cette étude pour signaler que 29% des enquêtés considèrent que l'homosexualité va à l'encontre de leur religion et que 39% précisent que le genre est

¹⁵ La référence bibliographique de cette enquête est à mettre en relation avec le document disponible sur le site web de l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP). Celui-ci présente les données essentielles de leur étude. Nous avons voulu avoir accès à l'ensemble de leur recherche afin de pouvoir le présenter dans cette thèse, mais, après plusieurs tentatives pour joindre l'IFOP, nous n'avons pas obtenu de réponse. Compte tenu de l'importance de ces données pour contextualiser la situation de la population homosexuelle, nous avons décidé de préserver ce document dans la thèse, bien qu'il ne représente pas un document scientifique au sens strict du terme.

exclusivement biologique et que les personnes qui souhaitent le modifier présentent une pathologie psychologique.

À titre indicatif, une étude intereuropéenne réalisée au début de cette dernière décennie (Van der Akker et al., 2013), a pointé les facteurs qui influencent l'acceptation ou pas de l'homosexualité. Les chercheurs vont prévenir que « *logiquement, les chiffres et la situation sont très pays-dépendantes en fonction de la permissivité et des avancées sociales dans ce sujet* » (p.2)¹⁶. Ainsi, le niveau de croyance religieuse (croyant ou pas, pratiquant ou pas), l'éducation reçue (et celle proposée par le système), les valeurs humaines (spécialement lié à la tradition et au conventionnalisme) et les modifications législatives jouent chacun un rôle.

Revenons en France. Une étude réalisée par Beck et al., (2011) signale que les homo/bisexuels présentent 2 à 7 fois plus de risque d'avoir fait une tentative de suicide que les hommes hétérosexuels exclusifs, tandis que les femmes homo/bisexuelles présentent 1,4 à 2,7 fois plus de risque par rapport aux femmes hétérosexuelles. Dans les résultats de cette dernière étude, les chercheurs remarquent que les hommes homosexuels courent 1,8 fois plus d'idées suicidaires, contre 2,9 pour les bisexuels au cours des 12 derniers mois, que les hommes exclusivement hétérosexuels. Dans le cas des jeunes hommes de 18 à 30 ans, les estimations démontrent qu'ils ont 3,4 fois plus de risque après avoir eu des rapports homo ou bisexuels au cours des douze derniers mois, et 2,8 fois plus pour ceux qui n'en ont eu aucun.

D'après cette étude, les personnes sexuellement attirées par des personnes de leur sexe restent surexposées à des agressions physiques mais, bien plus encore, aux agressions plus insidieuses que sont les mots blessants, les sentiments d'incomplétude sociale et familiale et les soupçons d'immaturité affective. Quelle que soit la stratégie mise en œuvre par les jeunes LGBTQ pour échapper ou résister à une discrimination possible, le coût psychique et physique s'avère souvent élevé, même sur le long terme.

Nous concluons par Chartrain et al., (2013) qui indiquent qu' « *il est essentiel que la sensibilisation des jeunes à la question de la diversité sexuelle et aux discriminations*

¹⁶ Van der Akker et al. (2013), *Disapproval of Homosexuality: Comparative Research on Individual and National Determinants of Disapproval of Homosexuality in 20 European Countries*

liées à l'identité de genre et à l'orientation sexuelle intervienne également en dehors de l'institution scolaire » (p.71)¹⁷.

Et ils complètent : *« En même temps que la loi de 2001, qui a permis d'installer l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires, quelques structures spécialisées sont apparues, qui offrent aux jeunes de trouver des lieux d'échange sur la sexualité en dehors du milieu scolaire. Ces structures constituent des lieux où les jeunes qui se questionnent sur leur orientation sexuelle ou leur identité de genre peuvent trouver une écoute adaptée, et où les autres peuvent faire l'apprentissage en douceur, c'est-à-dire en dehors de messages ascendants et moralisateurs, du respect de la diversité des orientations sexuelles » (p.3)¹⁸.*

¹⁷ Chartrain et al. (2013), *Prévenir et sensibiliser au-delà du cadre scolaire*

¹⁸ *Ibid*

CHAPITRE 4 :
DÉFINITION DE LA LÉGISLATION
QUI ENCADRE LA PROBLÉMATIQUE
DE RECHERCHE

Nous venons de montrer l'évolution de l'éducation à la santé et à la sexualité en France. Nous avons observé les modèles existants ainsi que leurs résistances. De même, nous avons vu comment la population homosexuelle est victime d'agressions à caractère homophobe, malgré les avancées de ces dernières années.

Afin de pouvoir compléter ces données, et pour clarifier le cadre légal, nous allons voir ce que prévoit la législation française en la matière.

Ainsi, en France, l'intégration de l'Éducation à la Sexualité est-elle décrite dans le *Code de l'Éducation* (2020):

- **L'article L121-1** dira que « *les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité* » (pp.6-7)¹⁹ ;
- **L'article L312-16** à son tour signale que « *Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances présentent une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain. Elles peuvent associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement* » (p.102)²⁰.

Dans la *Circulaire de 2003* (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, 2003) on trouve, en ce qui concerne le groupe de collégiens et lycéens (public adolescent), plusieurs consignes : avant tout, les séances doivent privilégier un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion et peuvent s'appuyer sur les dispositifs existants ; ensuite, l'obligation que la mise en œuvre de cette éducation s'appuie sur une démarche de projet qui permet d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves, dans un modèle de travail inter catégoriel, garantissant la cohérence et la coordination des différents apports.

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Code de l'Éducation*

²⁰ *Ibid*

Il existe plusieurs textes qui indiquent quelles sont les personnes concernées par la réalisation de l'Éducation à la sexualité, ainsi que les institutions sur lesquelles ils s'articulent. Par exemple, la **Circulaire de 2003** (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la Vie associative, 2003), dans son troisième axe, l'Annexe de la loi pour la refondation de l'école de la République dans son épigraphe « *Promouvoir la santé* » (Gouvernement de la République Française, 2013b) et la **Circulaire n° 2015-117 du 10-11-2015** (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015), dans son premier axe, nous donnent toute une série d'exemples autour d'une grande équipe pluri-professionnelle constituée par les médecins, les infirmiers, les psychologues, les enseignants et tout personnel de l'éducation formés à cet effet.

Mais, c'est dans **les articles R421-46 et R421-47** du code de l'Éducation (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2017), ainsi que dans la **Circulaire n° 2011-216** (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la Vie associative, 2011) qu'apparaît l'Organisme régulateur des projets d'éducation à la sexualité : le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) lequel, parmi ses missions, « *définit un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention de comportements à risques* ».

Le CESC, qui se trouve sur un échelon scolaire, a plusieurs partenaires pour articuler ses projets (par exemple, les Agences Régionales en Santé) (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la Vie associative, 2011).

« *Les quatre missions du CESC définies au code de l'éducation sont (p.841)²¹ :*

- *Contribuer à l'éducation à la citoyenneté ;*
- *Préparer le plan de prévention de la violence ;*
- *Proposer des actions pour aider les parents en difficulté et lutter contre l'exclusion ;*
- *Définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques.*

²¹ Code de l'Éducation

Le CESC est présidé par le chef d'établissement et peut comprendre (p.72)²² :

- *Des représentants des personnels enseignants, des parents et des élèves désignés par le chef d'établissement sur proposition des membres du conseil d'administration appartenant à leurs catégories respectives ;*
- *Des personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement ;*
- *Des représentants de la commune et de la collectivité de rattachement au sein de ce conseil ;*
- *Des représentants des partenaires institutionnels (police, gendarmerie, service départemental d'incendie et de secours (SDIS) et associatifs) et un ou plusieurs représentants de la Réserve citoyenne de l'éducation nationale.*

Les activités éducatives définies par le CESC doivent être adaptées aux besoins et demandes des élèves, et plus largement aux enjeux actuels de santé publique et de société. Elles ont pour objectifs communs le développement des compétences psychosociales, la prévention, la responsabilité, le respect mutuel et la formation des jeunes à la vie sociale, qui rejoignent les objectifs de la mise en œuvre du Parcours Éducatif de Santé (p.72)²³.

Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite, aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexistes et sexuelles, ou encore aux pratiques de bizutage, doivent y trouver toute leur place ». (p.73)²⁴

Mais il n'existe pas seulement le **Code de l'Éducation** comme élément régulateur de l'éducation à la sexualité. En ce qui concerne l'intégration de l'éducation à la sexualité dans l'Éducation Nationale, le **Guide de Mise en Œuvre du Parcours Éducatif de Santé (PES)** (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017) nous donne des renseignements complémentaires.

²² Ministère de l'Éducation Nationale (2014), *Orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Circulaire n° 2016-114 du 10-8-2016*

²³ *Ibid*

²⁴ *Ibid*

« Un parcours éducatif désigne un ensemble de contenus cohérents et progressifs d'enseignements, non exclusivement disciplinaires, et de pratiques éducatives, scolaires et extrascolaires, au sein d'un même champ. En tant que tel, il contribue à l'interdisciplinarité, donne du sens et de la diversité aux apprentissages scolaires, et établit les liens entre l'univers de l'école et le monde extérieur.

Dans ce cadre, le PES vise à structurer les actions relatives à la promotion de la santé en milieu scolaire, prenant en compte les dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires.

Développer une politique de promotion de la santé dans une école ou un établissement scolaire, revient à articuler de façon cohérente les trois axes qui la structurent : éducation à la santé, prévention et protection de la santé » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, p.5)²⁵

« Le parcours éducatif de santé permet d'explicitier ce qui est offert aux élèves en matière de santé à l'échelon de l'école, de la circonscription et de l'établissement scolaire en articulation étroite avec leur territoire » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2016, pp. 3-4)²⁶ :

- Il structure et renforce l'action des établissements sur les différents déterminants de la réussite éducative et de la santé de tous les élèves dans le cadre des projets d'école et d'établissement ;*
- Il s'appuie sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes scolaires, les besoins et demandes des élèves, et les ressources disponibles ;*
- Il s'inscrit dans le cadre du projet d'école ou d'établissement ;*
- Il constitue l'un des axes du projet du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;*

²⁵ Ministère de l'Éducation Nationale (2017), *Mise en œuvre du parcours éducatif de Santé*

²⁶ *Circulaire n° 2016-008 du 28/1/2016 sur la Mise en Place du Parcours Éducatif de Santé pour tous les élèves*

- *Il trouve son expression dans un document bref, intelligible par l'ensemble des parties prenantes, au premier rang desquelles les familles ».*

« *Le parcours éducatif de santé* (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2016, p.4)²⁷ :

- *S'appuie sur l'expérience acquise par les acteurs et vise à la reconnaître, la mutualiser et l'enrichir ;*
- *S'appuie sur la démarche d'analyse des besoins et des demandes des élèves, conduite dans le cadre des projets d'école et d'établissement, et pour laquelle les personnels sociaux et de santé apportent leur expertise ; les interventions éducatives en santé associées aux enseignements permettent une meilleure prise en compte des déterminants de santé liés à la réussite scolaire ;*
- *Peut prendre appui sur des objectifs définis au sein de la stratégie nationale de santé ;*
- *A une visée opérationnelle ; il décrit concrètement ce qui est mis en œuvre à destination des élèves ; il est communiqué à leurs familles dont la coopération et l'implication constituent une priorité dans la perspective d'une coéducation ;*
- *Précise ce qui est proposé à tous les élèves et ce qui concerne spécifiquement ceux à besoins éducatifs particuliers du fait de leur situation sociale, d'une situation de handicap ou de maladie chronique ».*

« *Le Parcours Éducatif s'inscrit dans une politique d'école ou d'établissement* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, pp. 6-7)²⁸:

- *Les personnels de direction, les directeurs d'école, les inspecteurs de l'éducation nationale : Ils pilotent et accompagnent le déploiement du*

²⁷ *Ibid*

²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale (2017), *Mise en œuvre du parcours éducatif de Santé*

parcours dans le cadre des projets d'établissement ou d'école et s'assurent de la prise en compte des besoins des élèves et des caractéristiques du territoire ;

- *Les adjoints gestionnaires : ils impulsent des démarches centrées sur l'amélioration de l'environnement de l'établissement, de la restauration scolaire à l'ergonomie et à la qualité de l'entretien des locaux, en lien avec les collectivités territoriales ;*
- *Les professeurs et les personnels d'éducation : ils sont des pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves. Le professeur et/ ou le conseiller principal d'éducation doivent apporter leur contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé et contribuent à identifier tout signe de comportement à risque tout en essayant de participer à sa résolution ;*
- *Les personnels de santé de l'éducation nationale : ils ont la capacité d'identifier les demandes et besoins de santé des élèves et possèdent l'expertise dans la définition des projets, la planification et l'évaluation des actions de promotion de la santé en prenant en compte les facteurs de risques particuliers, le repérage et le suivi de situations. Ces circulaires indiquent qu'ils contribuent à la réalisation des visites médicales et de dépistage, les examens systématiques et à la demande, le suivi infirmier et l'orientation des élèves le nécessitant vers des dispositifs de prise en charge adaptée ;*
- *Les personnels des services sociaux de l'éducation nationale : ils prennent en compte la dimension sociale de la santé et contribuent à aider l'élève à construire son projet personnel pour favoriser une entrée aussi satisfaisante que possible dans la vie adulte sous ses aspects professionnels, sociaux et personnels ;*
- *Les élèves : ils sont mobilisés et responsabilisés au sein des instances auxquels ils sont représentés (conseil d'administration, CVL, CVC, CESC...) afin de les*

rendre acteurs de leur PES. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, de développer les compétences psycho-sociales favorisant la construction progressive de la responsabilité du jeune, de son autonomie, de son sens critique, de sa capacité à échanger et à faire des choix ;

- *Les parents : ils sont associés au PES en siégeant au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC). Ils participent à l'espace parents qui peut constituer un lieu de relais de l'information sur des thématiques de santé. L'ensemble des ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de protection, doivent être décrites et portées à leur connaissance ;*
- *Les partenaires de l'école ou de l'établissement scolaire : les correspondants au sein des DSDEN et rectorats : conseillers techniques, conseillers pédagogiques ; les associations locales, régionales et nationales ; les collectivités territoriales et établissements publics de coopération intercommunale ; les partenaires institutionnels : agences régionales de santé (ARS), chefs de projet Mildeca (Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives) au sein des préfetures, les représentants des directions régionales jeunesse, sport et cohésion sociale... ».*

La dernière circulaire concernant la mise en place de l'Éducation à la Sexualité est la **Circulaire n°2018-111 du 12/09/2018** (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2018). D'après cette circulaire, « *Au sein des établissements d'enseignement, tout adulte de la communauté éducative contribue à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoir-être et des comportements respectueux et responsables. Ces pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre tous les adultes participant de fait au respect des lois et des règles de vie en commun, qu'elles concernent la mixité, l'égalité ou la lutte contre les violences sexistes et sexuelles, le sexisme, l'homophobie et la transphobie, contraires aux Droits de l'Homme* » (p.4)²⁹.

²⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Circulaire n°2018-111 du 12/09/2018*

« Au-delà de ces situations quotidiennes, il est nécessaire d'organiser un travail pluridisciplinaire s'appuyant sur les compétences complémentaires des divers personnels d'éducation, d'enseignement, sociaux, psychologues et de santé. Ce travail est inscrit dans le projet d'école ou le projet d'établissement, et mis en œuvre dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) » (p.4)³⁰.

« La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité doit permettre (p.4)³¹ :

- D'apporter aux élèves des informations objectives et des connaissances scientifiques adaptées à leur âge et leur faire acquérir des compétences dans les relations à eux-mêmes et aux autres ;
- D'informer et/ou d'associer les parents d'élèves ;
- De garantir la cohérence et la coordination des différentes actions ;
- De former les personnels ;
- D'assurer le cadrage des interventions de partenaires extérieurs ».

Le Ministère des Affaires Sociales et de la Santé (2017) complète ce qui est dans le Code de l'Éducation et présente un document intitulé **Stratégie Nationale de Santé Sexuelle. Agenda 2017-2030**.

Nous y relèverons les différents points qui justifieront notre problématique :

- « **Axe I**. Investir dans la promotion en santé sexuelle, en particulier en direction des jeunes, dans une approche globale et positive (p.13)³² ;
 - **Objectif 1**. Éduquer les jeunes à la sexualité, à la santé sexuelle et aux relations entre les personnes (p.14)³³ ;
 - **Activité 1**. Déployer l'éducation à la sexualité au sein du Parcours éducatif de santé à tous les niveaux scolaires, de la maternelle au lycée (p.14)³⁴ ;

³⁰ Ibid

³¹ Ibid

³² Ministère des affaires sociales et de la santé (2017), *Stratégie Nationale de Santé Sexuelle. Agenda 2017 – 2030*

³³ Ibid

³⁴ Ibid

- **Activité 2.** Intégrer l'éducation à la sexualité au sein du parcours contractualisé d'accompagnement vers l'emploi et l'autonomie et notamment dans le dispositif « Garantie jeunes ». Adapter et labelliser les outils d'éducation à la sexualité en direction des jeunes hommes, femmes ou trans qui se reconnaissent dans les populations LGBTI (p.15)³⁵ ;
 - **Activité 3.** Enrichir et promouvoir le portail « Éducation à la sexualité » sur le site Eduscol, portail Document de travail d'information et d'accompagnement dédié à la diffusion de ressources éducatives (p.15)³⁶.
- **Objectif 3.** Renforcer la formation en santé sexuelle des professionnels de santé, du médico-social, de l'éducation, de la justice et des médias intervenant dans le champ de la santé sexuelle et de l'éducation à la sexualité (p.18)³⁷ ;
- **Activité 10.** Intégrer la thématique de la santé sexuelle dans le cadre de la réforme du 3ème cycle des études des professionnels de santé (p.19)³⁸ ;
 - Élaborer des maquettes de formation en santé sexuelle pour la formation initiale des médecins, des pharmaciens, des sages-femmes et des infirmiers, sur le modèle des maquettes de formation existantes pour les études en maïeutique (p.19)³⁹ ;
 - Développer l'offre de formation continue dans le champ de la santé sexuelle, des techniques de communication relative à la sexualité, sur la plateforme de l'agence nationale du développement continu des professionnels de santé (p.19)⁴⁰.

³⁵ Ibid

³⁶ Ibid

³⁷ Ibid

³⁸ Ibid

³⁹ Ibid

⁴⁰ Ibid

- *Activité 11. Rendre des modules obligatoires de santé sexuelle dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en formation initiale et continue ; permettre une analyse de pratique et de réappropriation des connaissances en formation continue (p.19)⁴¹;*
 - *Activité 12. dispensées aux personnels encadrant les dispositifs d'accueil des mineurs, aux éducateurs en général, et en particulier dans le cadre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et de l'aide sociale à l'enfance (ASE), des formations au Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) et au Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur (BAFD) (p.19)⁴².*
- *Axe V. Promouvoir la recherche, les connaissances et l'innovation en santé sexuelle (p.46)⁴³ ;*
 - *Objectif 3 : développer la connaissance en sciences psychosociales (p.48)⁴⁴;*
 - *Activité 81 : la connaissance sur la sexualité de la population et la documentation des phénomènes émergents et sociétaux. Le rôle d'internet, des réseaux sociaux et les besoins en matière de santé sexuelle de publics spécifiques » (p.48)⁴⁵.*

Maintenant que l'ensemble du cadre législatif et réglementaire est présenté, nous pouvons nous interroger sur ce qui justifie que, malgré la mise en place des interventions en éducation à la sexualité, il existe encore des difficultés à inclure certaines populations. Quelle est donc la responsabilité des professionnels ?

⁴¹ *Ibid*

⁴² *Ibid*

⁴³ *Ibid*

⁴⁴ *Ibid*

⁴⁵ *Ibid*

Au terme de cette première partie, nous faisons le constat qu'en France, en 2020, la population homosexuelle masculine est toujours exposée à des risques pour sa santé physique et mentale, ainsi qu'à des agressions à caractère homophobe. Nous avons pu présenter comment les Technologies de l'Information et de la Communication, notamment les applications de rencontre, ont révolutionné la vie affective et sexuelle de cette population.

De même, nous avons compris que, malgré l'évolution du paradigme de santé et de l'éducation à la santé en France, il existe encore des défis à relever pour garantir que le thème des « *minorités sexuelles* » puisse être intégrées dans les interventions d'éducation à la sexualité.

Enfin, s'il existe bien une législation claire sur la mise en place de cette éducation, on observe encore des difficultés pour s'assurer que les professionnels de l'Éducation Nationale interviennent sur ces sujets en les adaptant au niveau des élèves tout au long du continuum éducatif.

En conséquence, nous nous interrogerons sur le rôle des professionnels de l'Éducation Nationale, en 2020, en France, en termes d'éducation à la sexualité, en particulier de l'homosexualité, ainsi que sur le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication. Nous proposons la **question de recherche** suivante :

« En quoi l'hétérogénéité des conceptions des Acteurs-Experts en Éducation à la Sexualité influence-t-elle les dispositifs pédagogiques, l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans le champ de la prévention et la gestion des risques concernant la population des Hommes qui ont des rapports sexuels avec des Hommes ? ».

Nous analyserons la forme des conceptions en lien avec l'hétérogénéité des Acteurs-Experts en Éducation à la Sexualité. Celles-ci influencent-elles les dispositifs pédagogiques, l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans le champ de la prévention et la gestion des risques.

Nous proposons, donc, les **deux hypothèses** suivantes :

1. Puisque les questions sur l'homosexualité et la sexualité sont chargées d'une composante morale importante qui les associe à la sphère privée de la personne, l'hypothèse est : « *les acteurs-experts en Éducation à la Sexualité présentent une hétérogénéité dans leur conception de l'homosexuel, de la population définie comme "hommes ayant des rapports sexuels avec des hommes", par rapport à la gestion de risques liés aux Technologies de l'Information et de la Communication* ».

Nous examinerons les systèmes de conceptions et de représentations des acteurs-experts sur l'homosexualité, sur la population référencée "hommes ayant des rapports avec des hommes", par rapport à la gestion de risques liés aux Technologies de l'Information et de la Communication ;

2. Puisque notre problématique de recherche relève du privé et de l'intime, elle devient une Question Socialement Vive pour laquelle il n'existe pas de dispositif de formation. Ici l'hypothèse est : « *les acteurs-experts développent des actions de prévention et des dispositifs pédagogiques en liaison avec leurs conceptions individuelles, leur systèmes de représentations sociales et leurs pratiques hétérogènes* ».

D'abord, nous évaluerons les dispositifs pédagogiques de prévention, ainsi que les pratiques professionnelles autour de la carence d'informations sur les "hommes ayant des rapports avec des hommes", sur l'homosexualité masculine et sur les applications de rencontres ;

Ensuite, nous proposerons de nouvelles approches en termes d'éducation à la sexualité inclusive dans la formation initiale des acteurs-experts responsables de cette éducation basée sur la réalité sociale et légale française en comparant et adaptant les modèles des pays de référence de la région européenne.

DEUXIÈME PARTIE :

**APPROCHE THÉORIQUE DE LA
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

« Il existe quatre phases d'acceptation :

- 1. C'est un grand n'importe quoi*
- 2. Il est intéressant mais pervers, votre critère*
- 3. C'est vrai, mais pas pertinent*
- 4. Je l'avais toujours dit »*

John Burdon Sanderson Haldane

Généticien Britannique (1892 – 1964)

The Truth About Death, in: Journal of Genetics 1963, Vol. 58, p.464

Notre problématique de recherche établie, il importe maintenant de déterminer les théories, concepts clés et les idées préexistantes en lien avec celle-ci

Nous allons structurer cette approche théorique autour de trois chapitres :

- Les « *concepts généraux* », avec lesquels nous poserons les bases de la thèse ;
- Les « *théories associées à la première hypothèse* », où nous allons décrire les théories des représentations sociales et les modèles de conceptions, mais aussi la construction de l'identité masculine et de l'homosexualité à travers des théories du genre ;
- Les, « *théories associées à la deuxième hypothèse* », par la présentation du concept de « *pratique sociale* » et leurs composantes, ainsi que les modèles d'éducation à la santé, de promotion et prévention de la santé qui se correspondent à notre problématique.

CHAPITRE 5 :
CONCEPTS GÉNÉRAUX

5.1 Une approche de la notion de santé

L'**Organisation Mondiale de la Santé** (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999) définit dans son Glossaire le terme de santé comme « *un état complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'invalidité* » (p.1)⁴⁶. Cette définition perdure depuis l'adoption de la constitution de l'OMS en 1948.

La *Charte d'Ottawa* (Organisation mondiale de la santé, 1986) adopté après la célébration de la Première Conférence Internationale pour la promotion de la santé, le 21 Novembre 1986, souligne quelles conditions préalables définissent un « *bon état de santé* » :

- Se loger;
- Accéder à l'éducation;
- Se nourrir convenablement;
- Disposer d'un certain revenu;
- Bénéficier d'un éco-système stable;
- Compter sur un apport durable de ressources ;
- Avoir droit à la justice sociale et à un traitement équitable.

La même charte précise pourtant que « *divers facteurs - politiques, économiques, sociaux, culturels, environnementaux, comportementaux et biologiques -peuvent tous la favoriser ou, au contraire, lui porter atteinte* » (p.2)⁴⁷.

Manderscheid (1994) fait une analyse de ce concept, en listant quatre points basiques que la définition de santé nous apporte :

- Son caractère subjectif tient à ce que cette définition se fonde sur la notion de bien-être qui est une perception individuelle, non quantifiable et dépend d'un

⁴⁶ Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé (1999), *Glossaire de la promotion de la santé*

⁴⁷ OMS (1986), *Charte d'Ottawa*

contexte temporel, culturel et social. La notion de bien-être nous confronte obligatoirement à un système de valeurs ;

- Le point de vue utopique de la définition de l'OMS se situe, d'une part, dans la volonté de faire accéder à un bien-être complet et, d'autre part, dans l'objectif tacite de faire accéder tous les sujets à ce bien-être complet ;
- L'aspect statique de la définition est déterminé par le terme « *état* ». Or beaucoup d'auteurs s'accordent à voir dans la santé un équilibre dynamique, plutôt qu'une capacité de l'homme à s'adapter à son environnement et à supporter les agressions de ce dernier ;
- La dimension sociale de la santé qui est évoquée dans la définition par la notion de bien-être social.

D'un point de vue philosophique, Desforges (2001) propose deux approches différenciées. Une **approche médicale**, comprise comme la littérature médicale à destination du grand public, à savoir les encyclopédies et autres guides pratiques, les ouvrages de vulgarisation et de critique médicale et enfin les livres écrits par de grands professeurs de médecine. La « santé » n'est pas une notion médicale stricto sensu et cela au double sens où elle n'est pas une notion que les médecins essaient véritablement de définir et où elle n'est pas, pour eux, opératoire. Quand les médecins se mettent à parler de santé, ce n'est pas en tant que médecins mais en tant qu'hommes particulièrement sages ou en tant que conseillers politiques. Une **approche sociale**, comprise comme anthropologique, sociologique et idéologique :

- Une approche anthropologique de la santé comprend l'étude des systèmes nosologiques et étiologiques des sociétés humaines ; elle saisit leur articulation avec les conceptions religieuses et avec les représentations cosmologiques; et elle évalue la cohérence que les représentations de la santé et de la maladie entretiennent avec l'organisation sociale et le système symbolique global. Elle cherche donc à être une théorie d'ensemble de la santé, en mettant à jour des invariants. Elle montre que tous les discours sur la santé et la maladie comprennent une part de représentation sociale et culturelle irréductible.

L'anthropologie donne les moyens d'analyser exhaustivement et d'expliquer les arts de vivre et de mourir des êtres humains ;

- L'approche sociologique montre que la formation individuelle de la conception de la santé est complexe et accorde une très grande place à l'influence des facteurs qui pourraient être qualifiés de sociaux. Le vécu corporel, qui est au fond le vécu de la santé et de la maladie, est construit, et non donné, et il est lié au développement de l'individu ;
- La santé est aussi une affaire de politique et d'idéologie, qui concerne la gestion de la cité, de la population et des rapports économiques. Elle a trait à un ensemble de problèmes nécessitant des choix et des décisions au niveau local comme national, voire international, elle nécessite une politique qui peut être bonne ou mauvaise, fondée sur des bases scientifiques ou pas. La santé est ainsi devenue un véritable problème politique, un problème de choix, de décisions et c'est l'oubli de cet aspect hautement politique de la santé qui ferait le danger des nouvelles utopies de la santé.

La santé d'une population peut être étudiée à travers ses Déterminants Sociaux (WHO Regional Office for Europe, 2019). L'OMS les définit comme les conditions dans lesquelles les personnes naissent, grandissent, vivent et travaillent. Ces conditions influencent les possibilités d'une personne d'être en bonne santé, les risques de maladies et son espérance de vie. Combinés, ces éléments créent différentes conditions de vie qui ont des effets sur la santé. La réalisation d'un changement de ces modes de vie et conditions de vie, qui déterminent l'état de santé, est considérée comme un résultat intermédiaire en matière de santé. L'absence de ces déterminants est donc reconnue comme des Inégalités Sociales en Santé (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999).

La santé globale, comprise dans le nouveau glossaire de l'OMS (B. J. Smith et al., 2006), se réfère aux impacts transnationaux de la globalisation à travers les déterminants de santé et les problèmes de santé qui se trouvent au-dessus du contrôle des nations.

Les objectifs de développement durable (United Nations, 2019) sont un appel à l'action de tous les pays – pauvres, riches et à revenu intermédiaire – afin de

promouvoir la prospérité tout en protégeant la planète. Ils reconnaissent que mettre fin à la pauvreté doit aller de pair avec des stratégies qui développent la croissance économique et répondent à une série de besoins sociaux, notamment l'éducation, la santé, la protection sociale et les possibilités d'emploi, tout en luttant contre le changement climatique et la protection de l'environnement.

Les objectifs liés à la santé sont : l'absence de pauvreté, la bonne santé et le bien-être, une éducation de qualité, l'égalité de genre, un travail digne avec une croissance économique, la réduction des inégalités, le développement durable des villes et des communautés, et le partenariat pour réussir les objectifs (WHO Regional Office for Europe, 2019).

Ils sont, d'après l'OMS dans le rapport cité précédemment, des mécanismes pour améliorer la santé ou réduire les inégalités en santé⁴⁸.

D'après le *Glossaire de l'OMS* (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999), la prévention comprend des mesures qui visent non seulement à empêcher l'apparition de la maladie, tels que la lutte contre les facteurs de risque, mais également à en arrêter les progrès et à en réduire les conséquences.

Tessier (2010) définit la prévention comme « *action de devancer* », l'action de mise en forme de l'avenir. Structurée par la capacité de prévision, elle-même fruit de l'observation rétrospective de ce qui s'est passé et des liaisons causales identifiées, la prévention projette dans l'avenir les représentations du moment présent.

D'après cet auteur, en matière de santé, la prévention repose le plus souvent sur la modification de comportements jugés nocifs. Elle prend un sens de contrôle social car,

⁴⁸ Les politiques et lois qui influencent la santé et les inégalités sont (WHO Regional Office for Europe, 2019) :

- Le revenu et la protection sociale ;
- L'emploi et les conditions de travail ;
- Une bonne qualité dans le développement des programmes pour la petite enfance ;
- Une approche scolaire qui priorise leur bien-être émotionnel ;
- Un revenu minimum pour réussir à s'alimenter ;
- L'environnement et les espaces verts ;
- La promotion et la protection des droits humains, avec l'égalité de genre et des minorités en fonction de la classe sociale, l'ethnie, le handicap, l'orientation sexuelle et l'identité de genre.

dès lors qu'un comportement est jugé sanitaire nuisible, il est considéré comme mettant en péril le futur de l'ordre social, et donc déviant.

Le Rapport intitulé *Mission au profit du gouvernement relatif aux disparités territoriales des politiques de prévention sanitaire*, connu aussi comme « *Rapport Flajolet* » (2008), décrit dans sa première annexe les types de prévention existants :

- La prévention primaire, comprise comme « *l'ensemble des actes visant à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et donc à réduire, autant que possible, les risques d'apparition de nouveaux cas* » (p.92)⁴⁹ ;
- La prévention secondaire, où son but est de « *diminuer la prévalence d'une maladie dans une population* » (p.93)⁵⁰. Ce stade de la prévention recouvre les actes destinés à agir au tout début de l'apparition du trouble ou de la pathologie afin de s'opposer à son évolution, ou encore pour faire disparaître les facteurs de risque ;
- La prévention tertiaire, qui « *intervient à un stade où il importe de diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récidives dans une population et de réduire les complications, invalidités ou rechutes consécutives à la maladie* » (p.93)⁵¹.

Ces définitions se complètent avec l'article de Gordon (1983) où sont décrits d'autres types de prévention :

- La prévention universelle, destinée à l'ensemble de la population, quel que soit son état de santé ;
- La prévention sélective, qui s'exerce en direction de sous-groupes de population spécifiques ;
- La prévention ciblée, non seulement fonction de sous-groupes de la population mais aussi et surtout fonction de l'existence de facteurs de risque spécifiques à cette partie bien identifiée de la population.

⁴⁹ Flajolet M. (2008), *Mission au profit du gouvernement relatif aux disparités territoriales des politiques de prévention sanitaire*

⁵⁰ *Ibid*

⁵¹ *Ibid*

La promotion de la santé est « *le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Elle représente un processus social et politique global, qui comprend non seulement des actions visant à renforcer les aptitudes et les capacités des individus mais également des mesures visant à changer la situation sociale, environnementale et économique, de façon à réduire ses effets négatifs sur la santé publique et sur la santé des personnes* » (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999, p.1)⁵².

La *Charte d'Ottawa* (Organisation mondiale de la santé, 1986) définit trois stratégies fondamentales pour la promotion de la santé, il faut :

- Sensibiliser à la santé pour créer les conditions essentielles à la santé, indiquées plus haut ;
- Conférer à tous des moyens de réaliser pleinement leur potentiel de santé ;
- Servir de médiateur entre les différents intérêts présents dans la société en vue d'atteindre la santé.

Reposant sur le troisième modèle de santé, elle s'impose comme un objectif politique pour les sociétés occidentales modernes. La santé y apparaît comme un idéal social et individuel qu'il faut valoriser ; elle devient un capital à développer, entretenir et conserver, et un thème s'immiscant dans tous les domaines de la vie (Klein, 2007).

La promotion de la santé basée sur l'évidence scientifique (B. J. Smith et al., 2006) est « *l'utilisation de l'information dérivée de la recherche formelle et de la recherche systématique pour identifier les causes et facteurs dont a besoin la santé et les actions les plus efficaces en promotion de la santé, pour les adresser à une population dans un contexte déterminé* » (p.342)⁵³.

Comme dernier concept, les soins de santé primaires « *visent à garantir que toutes les personnes, riches et pauvres, puissent accéder aux services nécessaires pour atteindre le plus haut niveau de santé possible. Ils mobilisent la société, exigeant la participation de la communauté à la définition et à la mise en œuvre des programmes de santé, et*

⁵² Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé (1999), *Glossaire de la promotion de la santé*

⁵³ B.J. Smith et al., (2006), *WHO health promotion glossary: New terms*

promeuvent une approche intersectorielle de la santé. Ils positionnent le développement de la santé dans le cadre du développement économique et social global des pays » (Organisation Mondiale de la Santé, 2012, p.IX)⁵⁴.

On pourrait présenter la table suivante qui explique de manière simple les différences entre prévention et promotion de la santé :

	Prévention	Promotion de la Santé
Finalités	Diminuer l'incidence et la prévalence de problèmes de santé ou de facteurs de risque	Empowerment, bien-être, qualité de vie
Publics	Groupes à risque	Population, communautés, milieux de vie
Stratégies et modes d'action	Organisation des services de soins, Action communautaire et participations des populations, Éducation pour la santé, Action politique, Lobbying, Action intersectorielle, Modification de l'environnement	Organisation des services, Action communautaire et participation des populations, Éducation pour la santé, Action politique, Lobbying, Action Intersectorielle, Modification de l'environnement
Contenus éducatifs	Spécifiques	Transversaux, démultiplicateurs
Référence de l'action	Santé manifestée ou observée (Santé objectivée)	Santé vécue, santé manifestée ou observée

Figure 4 : Adaptée de : Desforges, F. (2001). Histoire et philosophie : une analyse de la notion de santé. *Histoire, Économie et Société*, 20(3), 291–301. <https://doi.org/10.3406/hes.2001.2227>

⁵⁴ OMS (2012), *Santé sexuelle et reproductive: compétences de base en soins primaires*

5.2 Santé sexuelle, sexualité, droits sexuels

Pour donner suite à cette première analyse autour du concept de santé, il est convenable de continuer notre approche autour des termes de santé sexuelle et sexualité. Commençons par le terme « *sexe* ».

Le sexe se réfère aux caractéristiques biologiques qui définissent les humains comme un homme ou une femme. Dans le vocabulaire commun, le sexe est compris comme « *activité sexuelle* ». Pourtant, dans un contexte technique, notamment celui de la sexualité et des discussions sur la santé sexuelle, il est souhaitable d'utiliser cette définition (WHO & HRP, 2017).

L'ordre sexuel est décrit par Pelège et Picod (2010) comme l'ensemble de normes qui règle les rapports entre les sexes et s'impose aux individus, différemment ou non selon leur sexe. Il n'existe qu'un seul système de valeurs et de normes positives ou négatives.

La santé sexuelle se présente, d'après l'OMS (2012), comme « *l'état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en rapport avec la sexualité, qui ne consiste pas seulement en l'absence de maladies, dysfonctionnements ou infirmités* » (p.IX)⁵⁵. « *La santé sexuelle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles agréables et sûres, sans coercition, discrimination et violence. Pour atteindre et maintenir un bon état de santé sexuelle, les droits sexuels de tous les individus doivent être respectés, protégés et réalisés* ». (WHO & HRP, 2017, p.3)⁵⁶.

La santé sexuelle est un processus dynamique central de l'être humain tout au long de sa vie qui englobe le sexe, le genre, les identités et les rôles, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée dans les pensées, les fantasmes, les désirs, les croyances, les attitudes, les valeurs, les comportements, les pratiques, les rôles et les relations. Alors que la sexualité peut

⁵⁵ *Ibid*

⁵⁶ WHO & HRP (2017), *Sexual health and its linkages to reproductive health: an operational approach*

inclure toutes ces dimensions, toutes ne sont pas toujours vécues ou exprimées (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017)⁵⁷.

Au-delà de cette définition, il est prouvé que les mauvais résultats en santé sexuelle sont déterminés par une interaction complexe de facteurs à des niveaux distincts mais liés (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017) :

- **Le niveau macro** où les lois, leurs interdictions et préconisations agissent sur la Société;
- **Le niveau intermédiaire**, où l'environnement local, les réseaux sociaux, les aspects culturels, économiques et politiques influencent les variables telles que l'accès à des services et des informations ;
- **Le niveau micro** où les caractéristiques innées de l'individu (le sexe, la santé physique et mentale, l'ethnie, l'âge, etc.), ainsi que les caractéristiques acquises (grâce à l'éducation, aux réseaux sociaux et à l'expérience dans la vie sociale, aux facteurs culturels, économiques et politiques) influent directement sur la santé sexuelle.

En parallèle au concept de Santé Sexuelle, il convient de présenter succinctement la définition complémentaire de Santé Reproductive. Apparue pour la première fois dans le *Rapport de la Conférence internationale sur la population et le développement* (Organisation des Nations Unies, 1994), il se présente comme un état de complet bien-être physique, mental et social, le bien-être et non pas simplement l'absence de maladie ou d'infirmité, dans toutes les questions relatives au système de reproduction et de ses fonctions et processus.

Mais quel est l'intérêt de ce concept ? Il me semble nécessaire de le présenter car, comme tout guide de l'Organisation Mondiale de la Santé, il est indissociable et inéluctablement lié à celui de la santé sexuelle. Un bon exemple se trouve dans l'explication des domaines de compétences du rapport sur les soins primaires pour la santé sexuelle et reproductive de cette organisation (2012) :

⁵⁷ Ce concept appelle, quant à lui (Organisation Mondiale de la Santé, 2012), à la création de cadres propices et réglementaires améliorés, au renforcement du suivi, de l'évaluation et de la responsabilité, et l'utilisation des données de la recherche dans l'élaboration de programmes.

- **Domaine 1** : Attitudes à adopter pour dispenser des soins de santé sexuelle et reproductive de qualité. Ce domaine repose sur la connaissance qu'ont les agents de santé sexuelle et reproductive des principes d'éthique et des droits de l'homme, et devient donc essentiel au respect des droits de l'homme de tout un chacun ;
- **Domaine 2** : Capacité de direction et de gestion. Ces compétences s'appliquent aux directeurs et gestionnaires de programmes de santé sexuelle et reproductive. Elles visent essentiellement à établir et à maintenir un environnement propice pour aider l'équipe de soins de santé primaires à fournir des services de santé sexuelle et reproductive de manière efficace ;
- **Domaine 3** : Compétences générales en santé sexuelle et reproductive des prestataires de santé. Ce domaine vise à garantir que les prestataires de santé travaillent efficacement – tant au sein de la communauté qu'avec ses membres – en vue de fournir une éducation en santé, de donner des conseils de qualité, d'évaluer les besoins des utilisateurs dans ce domaine et de les orienter correctement si nécessaire ;
- **Domaine 4** : Compétences cliniques spécifiques. Elles traitent, en particulier, de différents types de prestation de soins de santé sexuelle et reproductive. Elles aident le personnel de santé à fournir des services de qualité aux particuliers, de l'évaluation de leurs besoins à la prestation de services de santé sexuelle et reproductive spécifique, et/ou une orientation.

Toujours dans ce même document et dans le cadre de cette thèse, il est important de souligner que l'un des volets à développer en soins primaires est celui de la promotion de la santé sexuelle, de la recherche et du développement des programmes.

La sexualité est un aspect central de l'être humain tout au long sa vie qui prend en compte le sexe, l'identité de genre et les rôles, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. Elle s'expérimente et s'exprime à travers des pensées, fantasmes, désirs, croyances, attitudes, valeurs, comportements, pratiques, rôles et des relations. Elle est influencée par l'interaction biologique, psychologique, sociale, économique, politique, culturelle, ethnique, légale, historique, religieuse et spirituelle (WHO & HRP, 2017).

Ce concept peut être expliqué de façon synthétique suivant le schéma de Pelège et Picod (2010) :

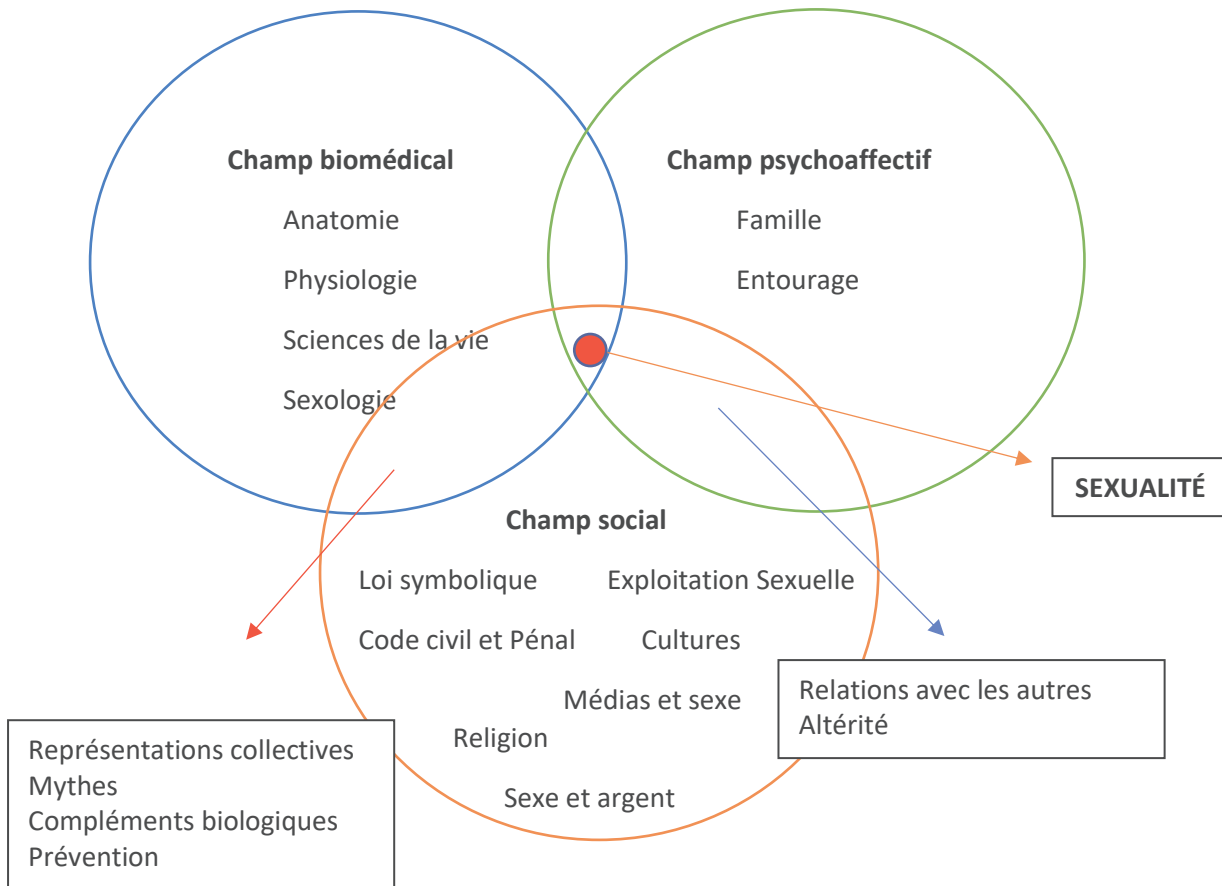


Figure 5 : « Le concept de sexualité ». Adapté d'*Éduquer à la sexualité*, par Pelège et Picod (2010).

Plusieurs termes qui sont cités dans la définition de la sexualité méritent d'être expliqués. Ils sont recueillis dans la *Stratégie Nationale de la Santé Sexuelle 2017 – 2030* (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017) :

- L'orientation sexuelle, « qui désigne à la fois les modèles durables d'autoévaluation, d'auto-identification, d'auto-classification, d'attraction et de comportements (émotionnel, romantique et/ou sexuelle) envers les hommes, les femmes ou les deux. Ainsi, alors que l'orientation sexuelle est inhérente à l'individu, elle est exprimée en termes de sentiments, de pensées et de relations avec les autres. L'identité liée à l'orientation sexuelle peut englober à la fois l'identité personnelle (perception de soi en fonction des modèles durables

d'attraction et de comportement) et sociale (collective, appartenance à un groupe social fondé sur l'orientation sexuelle partagée) » (p.59)⁵⁸ ;

- L'identité de genre, « *qui se réfère aux rôles sociaux des comportements, des activités et des attributs qu'une société considère comme appropriés aux les hommes et aux femmes. On naît d'un sexe biologique déterminé, mais on apprend à devenir un jeune homme ou une jeune femme, puis un homme ou une femme. Ce comportement déterminé, renforcé sur le plan social, qui a souvent un caractère juridique, délimite les rôles impartis à chaque sexe et les relations entre eu » (p.60)^{59/60}.*

⁵⁸ Ministère des Affaires Sociales et de la Santé (2017), *Stratégie Nationale de Santé Sexuelle. Agenda 2017 – 2030*

⁵⁹ Pour l'OMS, « *on naît homme ou femme, mais on apprend à devenir un jeune homme ou une jeune femme, puis un homme ou une femme. Ce comportement déterminé, renforcé sur le plan social, qui a souvent un caractère juridique, délimite les rôles impartis à chaque sexe et les relations entre eux » (Organisation Mondiale de la Santé, 2012, p.10)*

⁶⁰ *Ibid*

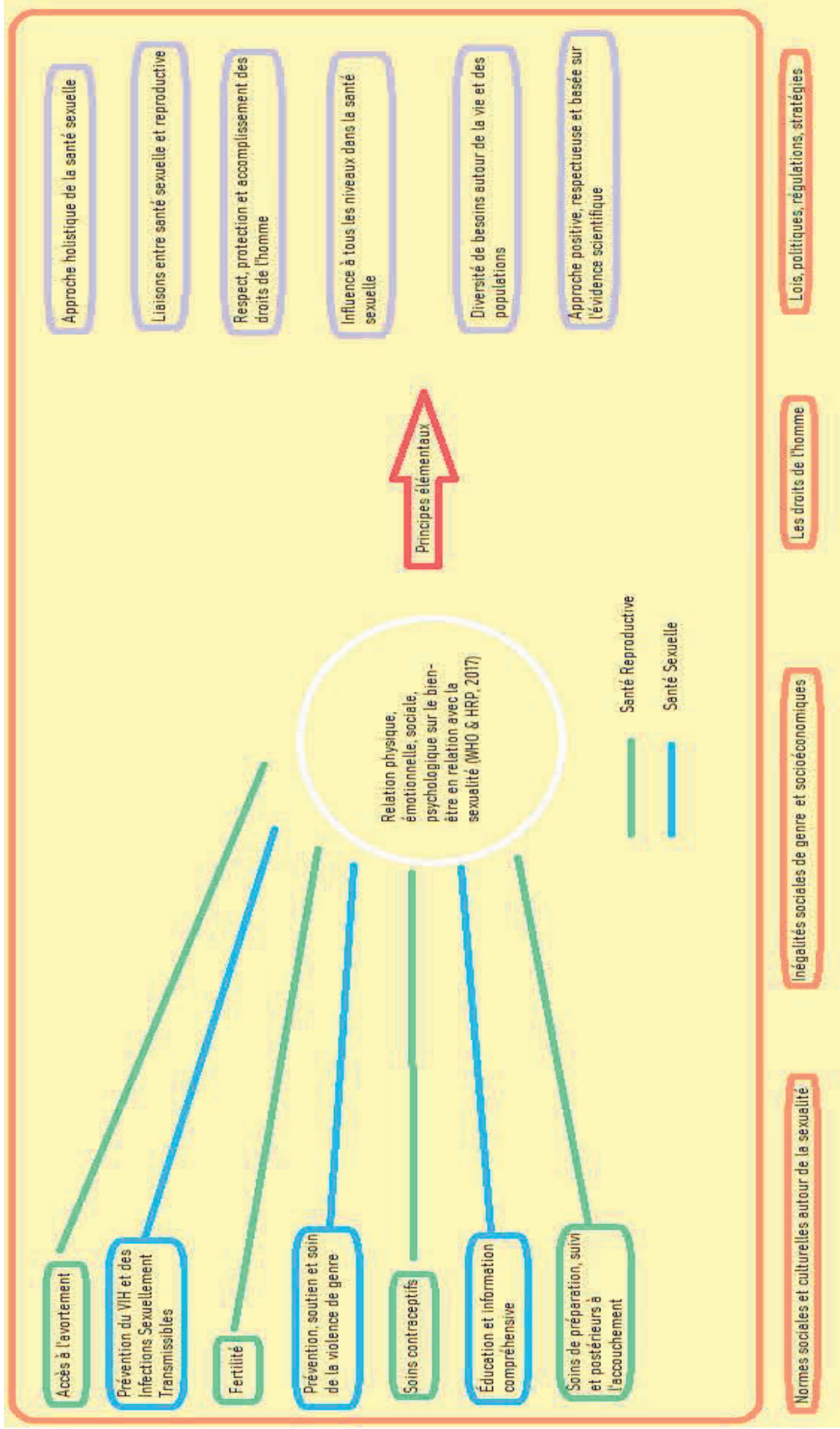


Figure 6 : « Cadre opérationnel pour la santé sexuelle et ses liaisons avec la santé reproductive ». Adapté de WHO & HRP (2017): *Sexual health and its linkages to reproductive health : an operational approach*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/258738/9789241512886-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lors de la Conférence du Caire (Organisation des Nations Unies, 1994), les états membres ont convenu que les droits de l'homme sont propres à tout être humain. Cependant, leur reconnaissance ne crée pas des droits en soi. Les droits de l'Homme sont au-delà des valeurs culturelles. Si une culture particulière à des pratiques qui vont à l'encontre des Droits de l'Homme, elles doivent être modifiées. La protection de la santé étant un Droit de l'Homme fondamental, il en découle que la santé sexuelle repose sur des Droits Sexuels.

Les droits sexuels englobent certains droits qui sont déjà reconnus dans les documents internationaux et régionaux relatifs aux droits en général, dans des documents de consensus et dans les lois nationales. L'application des droits existants à la sexualité et à la santé sexuelle constitue des droits sexuels (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017)⁶¹.

⁶¹ On reconnaît comme droits sexuels (WHO & HRP, 2017):

- Le droit de jouir du meilleur état de santé sexuelle possible grâce notamment à l'accès à des services médicaux spécialisés en matière de santé sexuelle et de reproduction ;
- Le droit de demander, d'obtenir et de transmettre des informations ayant trait à la sexualité ;
- Le droit à une éducation à la sexualité ;
- Le droit au respect de son intégrité physique ;
- Le droit au choix de son partenaire ;
- Le droit de décider d'avoir une vie sexuelle ou non ;
- Le droit à des relations sexuelles consenties ;
- Le droit à un mariage consenti ;
- Le droit de décider d'avoir ou de ne pas avoir d'enfants, au moment de son choix ;
- Le droit d'avoir une vie sexuelle satisfaisante, agréable et sans risque.

5.3 La notion d'éducation, éduquer à, et éduquer à la sexualité

Pour le terme éducation, on peut trouver une énorme quantité de définitions. Ici on en propose quelques-unes :

- Le Dictionnaire Larousse la décrit comme « *une formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; comme l'ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe* »⁶².
- Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales signale que l'éducation est « *l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie* »⁶³.
- Pour Pelège et Picod (2010), l'éducation est l'art de développer les qualités potentielles physiques, intellectuelles et morales d'une personne, de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est capable et de révéler l'humanité en l'homme.
- D'après Meirieu (2009), Éduquer, c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, anticiper sur l'évolution de l'autre, le supposer capable de faire ce qu'il ne sait pas encore faire pour lui apprendre à le faire. C'est s'adresser en lui à ce qui n'existe pas encore pour le faire advenir⁶⁴.

L'éducation comme la santé sont des notions qui font écho à la condition même de l'homme. Tandis que la santé donne sens aux moments de vie exempte de maladie,

⁶² Larousse. (n.d.). Définition d'Éducation. Retrieved from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/education/27867>

⁶³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Définition d'Éducation. Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/definition/education>

⁶⁴ Meirieu, P. (2009), *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du Monde.

l'éducation découle directement de la perfectibilité essentielle de l'être humain. Elles relèvent désormais de deux tâches différentes, de deux professions distinctes, de deux corpus de savoirs différenciés et de deux sciences particulières. Cependant, cette division, scientifiquement et positivement féconde, montre aujourd'hui ses limites : les disciplines spécialisées sont confrontées à des questions aporétiques car essentiellement interdisciplinaires et globales (Klein, 2007).

Être dans l'éducation, en tant que professionnel auprès de plus jeunes ou d'êtres blessés dans leur existence, suppose de se positionner comme acteur, mais aussi comme auteur qui s'autorise à intervenir pour baliser ces moments. La fonction éducative est en fait une fonction de reliance entre les registres de l'imaginaire et du réel de façon à ce que les plus jeunes, ceux et celles qui s'élèvent, qui sont élevés puissent différencier ce qui est possible et ce qu'il convient de faire sur le plan virtuel pour ne pas l'agir au niveau réel (Pelège & Picod, 2010).

Les recherches indiquent que l'école occupe une position stratégique dans la vie de l'enfant et apparaît comme un milieu de vie spécifique, levier pour la santé des enfants et adolescents (Guet-silvain et al., 2011).

La communication en matière de santé est une stratégie essentielle visant à informer le public au sujet de problèmes de santé et à faire en sorte que d'importantes questions de santé intéressent la population. L'utilisation des médias, du multimédia et d'autres innovations technologiques pour diffuser des informations utiles en matière de santé, augmente la prise de conscience de certains aspects de la santé individuelle et collective, ainsi que l'importance de la santé dans le développement (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999).

Une action éducative qui renforce l'auto-estime aura un effet favorable sur l'ensemble des comportements de la personne, partant du principe que quelqu'un qui s'aime bien se prend mieux en charge, se met moins en danger, consulte plus... Inversement, mettre quelqu'un en difficulté, en question, l'angoisser, l'inquiéter, le déstabiliser va affaiblir ses capacités à gérer son environnement et ses émotions, et peut rapidement détruire les éventuels acquis des actions antérieures de prévention (Tessier, 2010)⁶⁵.

⁶⁵ L'éducation civique et morale telle qu'elle s'est constituée à l'époque de la Révolution française et reposait sur un système d'oppositions tranchées hérité du rationalisme classique,

Klein (2007) exprime de façon très claire l'importance de la liaison entre éducation et santé, ainsi que le sens entre les deux termes en fonction de la préposition utilisée :

- Premièrement, l'éducation « *pour* » la santé, qui laisse a priori entendre une articulation d'utilité, d'instrumentalisation ; dans son but, est un moyen, un instrument, un ressort pour la santé qui s'adresse à des populations, à des communautés, plus que directement à des individus. L'éducation pour la santé est une action commune, souvent politique, visant à faire communiquer les différents partenaires de la santé, à réduire le hiatus entre la santé comme concept scientifique et la santé comme notion vulgaire, afin d'harmoniser les points de vue des spécialistes avec ceux du public. Elle tente de mettre en place des outils de partage, d'échanges entre les acteurs de la santé et les acteurs de l'éducation.
- Ensuite, la préposition « *à* », qui déplace le rapport de la santé à l'éducation de but à objet. L'objet « *santé* » n'apparaît donc plus comme visé mais comme matériau. Mais dès lors, le problème de limitation de cet objet et la question de l'objectivation de la santé fait surface. En ce sens, l'objectivation scientifique de la santé se retrouve confrontée à la subjectivité car elle est inclassable, irréductible et inobjectivable . La problématique de l'éducation à la santé renvoie donc à un problème fondamental de philosophie des sciences, celui de l'intégration du subjectif, de l'expérience à la première personne, au processus d'objectivation qui fonde le savoir scientifique. En d'autres termes, les conditions de possibilité d'une éducation à la santé passent par une considération de l'individu et de son rapport à la santé qui dépasserait l'opposition objective/ subjective.

de Descartes à Kant, que la philosophie des Lumières n'a fait que préciser et développer. Partant de l'unité indissociable de l'attitude rationnelle au travers de toutes ses manifestations, il marque bien que toute éducation doit tendre à l'autonomie du sujet. Celle-ci doit créer les bases d'une véritable indépendance sur tous les plans, en commençant par l'indépendance matérielle et financière, ensuite, l'indépendance juridique et, enfin, l'indépendance morale et idéologique (Galichet & Manderscheid, 1996).

L'éducation à la santé n'est ainsi pas l'affaire de spécialistes. Elle relève de l'action quotidienne des adultes chargés de l'éducation des enfants. Cela ne signifie nullement que tous les intervenants aient à se situer de la même façon, mais bien que chacun a sa place spécifique. Les acteurs issus du champ sanitaire et social (assistants sociaux, infirmiers, médecins) ont un rôle d'expert, de conseiller au service de projets pour lequel les actions éducatives seront essentiellement le fait des parents et des enseignants. Les équipes d'encadrement et de vie scolaire jouent un rôle déterminant dans l'analyse des besoins, l'élaboration et le suivi des projets (Jourdan, 2009).

Si on théorise en forme de définition classique ce que les auteurs antérieurs nous signalent sur le terme de l'Éducation à la santé, on prendrait l'explication de l'OMS⁶⁶ (Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé, 1999) qui nous dit que :

« L'éducation pour la santé comprend la création délibérée de possibilités d'apprendre grâce à une forme de communication visant à améliorer les compétences en matière de santé, ce qui comprend l'amélioration des connaissances et la transmission d'aptitudes utiles dans la vie, qui favorisent la santé des individus et des communautés. Concerne non seulement la communication d'informations, mais

⁶⁶ Cette définition de l'OMS a été questionnée par plusieurs auteurs :

- D'abord, l'éducation à la santé n'est évidemment qu'un aspect de l'éducation à la citoyenneté et ne saurait être dissociée de ses autres aspects. Tout au plus peut-on dire qu'elle est, davantage que d'autres, le domaine où la normativité se donne comme consubstantielle à l'individu et l'essence même de son identité (Galichet & Manderscheid, 1996) ;
- Ensuite, qu'elle peut être comprise en fonction des méthodes sous-jacentes, comme Manderscheid (1994) le signale : celle qui se fonde sur une information se voulant neutre et faisant appel uniquement à la raison, au « *bon sens* » du sujet ; celle qui correspond à des approches suggestives, visant la modification systématique et planifiée des comportements des individus et des groupes, à leur insu ; celle, enfin, qui réclame un idéal éducatif, en visant la motivation et la participation pour entraîner un comportement volontaire adapté ;
- Enfin, et comme Jourdan (2009) le pointe, l'éducation à la santé peut être organisée autour de trois finalités : permettre l'acquisition de savoirs et de savoir-faire relatifs au corps et à la santé, aborder et permettre l'expression des élèves sur des problèmes de société qui font appel à la fois à des valeurs, à des lois et à des savoirs scientifiques ; contribuer à l'apprentissage des savoir-être (compétences psychosociales) ; développer chez les élèves le sens critique (stéréotypes, médias, pairs...).

également le développement de la motivation, des compétences et de la confiance en soi nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé. Elle comprend la communication d'informations concernant les conditions sociales, économiques et environnementales de base qui ont des effets sur la santé, ainsi que sur les différents facteurs de risque et comportements à risque, et sur l'utilisation du système de santé. En conséquence, elle peut consister à communiquer des informations et à transmettre des aptitudes, ce qui démontre la faisabilité politique et les possibilités organisationnelles de différentes formes d'actions visant à agir sur les déterminants sociaux, économiques et environnementaux de la santé » (p.16)⁶⁷.

⁶⁷ Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé (1999), *Glossaire de la promotion de la santé*

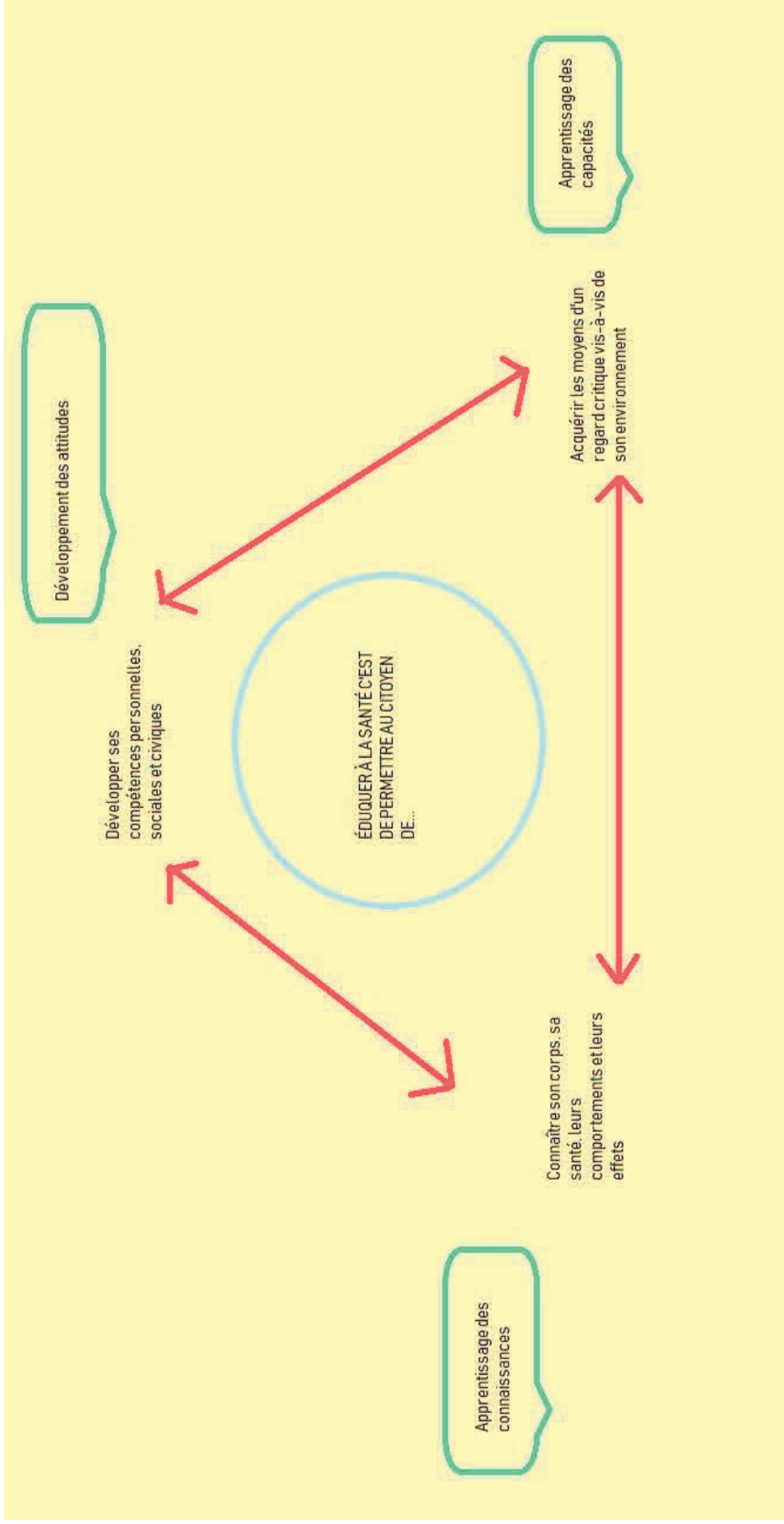


Figure 7 : « Domaines de l'éducation à la santé ». Adapté de Jourdan, D. (2009). Du travail en classe à la vie collective dans l'établissement : éduquer à la santé aujourd'hui. *Formation et Profession, Octobre*, 24–28. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/280994394_Du_travail_en_classe_a_la_vie_collective_dans_l_etablissement_eduquer_a_la_sante_aujourd'hui

L'éducation complète à la sexualité est un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur le programme d'études qui porte sur les aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les enfants et les adolescents des connaissances factuelles, des aptitudes, des attitudes et des valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité ; d'établir des relations sociales et sexuelles respectueuses ; de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et celui des autres ; et de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie (Organisation Mondiale de la Santé, 2019).

L'éducation à la sexualité s'inscrit dans un projet global d'éducation et de promotion de la santé des jeunes. Elle fait partie intégrante de l'éducation à la santé. Elle a évolué pour devenir aujourd'hui une composante essentielle de la construction de la personne et du citoyen. Cette éducation repose sur des valeurs humaines communes, notamment la tolérance, le respect de soi et des autres, la liberté, l'intimité et la vie privée. Elle garantit le droit à l'intégrité, l'égalité de droit et de traitement dans la reconnaissance et le respect des différences (Khzami et al., 2012).

Éduquer à la sexualité suppose d'accepter une posture avant tout d'éducateur qui ne se confonde pas avec celle de normalisateur, ce qui n'exclut nullement de savoir se situer et de prendre position. C'est la valeur de la sexualité élaborée par la morale et non pas par le droit (Pelège & Picod, 2010).

Si l'on remonte un peu dans l'histoire, il apparaît que l'éducation sexuelle a toujours été présente dans la société. En effet, des règles sont, d'abord, celles qui concernent la sexualité : interdit de l'inceste, alliance et filiation, rapports de sexes, identité, morale. Dès l'origine, une éducation sexuelle, que ce soit de façon initiatique, démonstrative, implicite, explicite, répressive, est présente. L'intimité sexuelle est toujours régie par : la famille, le groupe, le religieux et, plus récemment par les États (Brenot, 2004)⁶⁸.

⁶⁸ Comme Brenot le signale, « *Le sens donné par l'histoire à l'éducation sexuelle se situe donc plus du côté de l'intégration sociale, voire du mythe fondateur pour les sociétés antiques (Grecs, Romains) et les grandes religions, que du côté physiologique, même si toutes ces constructions sociales et culturelles n'avaient pour but que de maîtriser la reproduction afin d'assurer la pérennité du groupe* » (p.218).

Dans le rapport intitulé *Recommandations de l'OMS relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction* (2019), cette organisation propose une série de recommandations et de consignes pour promouvoir de manière efficiente l'éducation à la sexualité auprès de cette population. On extrait les points clés :

- La plupart des pays sont dotés de politiques ou de stratégies qui appuient l'éducation complète à la sexualité mais peu d'entre eux ont appliqué et maintenu des programmes d'éducation complète à la sexualité sur une grande échelle. Un grand nombre des pays qui ont mis en œuvre des programmes d'éducation complète à la sexualité sur une grande échelle ont du mal à en assurer la qualité et la continuité ;
- Les États ont l'obligation de fournir des informations et une éducation complètes aux adolescents. L'éducation complète à la sexualité fait partie de l'obligation essentielle des États, afin de veiller au respect du droit à la santé sexuelle et reproductive. Cela signifie qu'elle est considérée comme l'une des mesures minimales essentielles que doivent adopter les États pour donner sens à ce droit ;
- Tous les enfants et adolescents, y compris ceux qui ne sont pas scolarisés, devraient avoir accès à des services d'information et à cette éducation, qui doivent être gratuits, confidentiels, adaptés à leurs besoins, et non discriminatoires ; les obstacles à la diffusion de cette information, telle que l'obligation d'obtenir l'autorisation d'un tiers, doivent être éliminés ;
- L'éducation complète à la sexualité devrait figurer dans les programmes nationaux et des stratégies devraient être adoptées pour renforcer l'appui de la communauté en faveur de cette éducation et recenser et combattre les facteurs régionaux, nationaux, communautaires et individuels de nature à favoriser une résistance ou des réactions de rejet ou à freiner sa mise en œuvre ;
- L'idée fausse selon laquelle l'éducation complète à la sexualité encourage les adolescents à avoir des rapports sexuels précoces ou à risque est très répandue. Aussi le contenu des programmes d'éducation complète à la sexualité est-il souvent édulcoré ou limité par rapport aux recommandations internationales ;

- Les enseignants sont privés d'une formation et d'un appui de qualité concernant le contenu de l'éducation complète à la sexualité et les stratégies d'animation participative et les méthodes positives dénuées de jugements de valeur.

5.4 La notion de « *représentation* »

Le terme de représentation à lui seul est polysémique, quel que soit le domaine où il est employé. Par ailleurs, il faut le voir comme un concept à plusieurs niveaux : social, cognitif et mental (Fournier, 2013). Elle peut être considérée comme une façon d'organiser notre connaissance de la réalité. Une telle connaissance s'élabore à partir de nos propres codes d'interprétation, culturellement marqués et elle constitue en ce sens un phénomène social en soi (Fischer, 2015).

La construction d'une représentation est considérée comme une réponse pragmatique avec une visée pratique d'organisation afin de tenter d'exercer un pouvoir sur son environnement en élaborant une réalité commune que les membres d'un même groupe social vont considérer comme adaptée socialement et culturellement. Elle est déterminée par ce qui est « *partagé* » par ces groupes et par les modes de pensée que ces groupes ont produits (Pizon, 2014).

Sa fonction serait de permettre à l'individu de donner du sens à son environnement de vie et d'organiser ses comportements en santé pour que la place qu'il perçoit de lui-même et du monde qui l'entoure, organise son expérience de vie. Pour qu'il y ait représentation, il y aurait reconstruction de la réalité. De ce fait, on pourrait identifier des processus cognitifs soulignant ainsi l'activité des sujets (Pizon, 2014).

Nekaa (2018) nous présente dans sa thèse une explication succincte de ces différents niveaux, et en ajoute un nouveau : celui des individuelles et collectives.

Ainsi :

- **La représentation mentale** relève du domaine de la psychologie cognitive. Elle fait appel à des mécanismes psychiques pour rendre un objet présent à l'esprit, s'opposant ainsi aux sensibles, telles que les artistiques qui visent à

rendre l'objet présent aux sens. Elles ont des relations avec la représentation sociale, pour tout ce qui touche à l'imaginaire collectif, l'organisation sociale et la construction de systèmes symboliques. Pour Nekaa, « *les représentations mentales sont donc des représentations sociales* » (p.96)⁶⁹ ;

- **Les représentations individuelles** correspondent à l'ensemble des représentations réellement possédées par un sujet. Elles se rapportent à la manière dont chaque personne interprète et donc perçoit la réalité. Elle n'échappe pas à l'aspect social, c'est en quelque sorte le cadre de référence dans lequel elle se développe. Pour le chercheur, elles sont marquées par des représentations collectives et non par la simple présence des représentations individuelles ;
- **Les représentations collectives** ne peuvent être considérées comme un simple agrégat de représentations individuelles ; elles s'en détachent et forment un ensemble relativement autonome, dans lequel chacune joue sur l'autre, et qui s'impose, pour ainsi dire, de l'extérieur aux individus, même si c'est par leur adhésion à ceux qu'ils les maintiennent et les font vivre.

À partir du moment où un individu possède la connaissance scientifique du concept, connaissance reliée aux deux autres pôles (social et moral), il possède la représentation en tant que telle. Cela étant, cette connaissance peut être évaluée en fonction de différents niveaux de complexité, qu'il serait intéressant de comprendre et d'approfondir (Fournier, 2013).

5.5 La notion de « *conception* »

Une « *conception* » est l'ensemble d'idées d'une structure mentale structurée autour d'une série de notions théoriques et de pratiques de référence. C'est une construction mentale constituée d'informations reçues et de relations du contexte environnemental.

⁶⁹ *Les infirmières de l'éducation nationale en France : éducation et promotion de la santé en milieu scolaire, pratiques et représentations*

Elles déterminent implicitement le sens et les choix de chacun (Giordan & De Vecchi, 1987).

Les conceptions consistent en des connaissances scientifiques qui sont admises et, par la suite, transposées pour être enseignées. C'est la finalité d'apprentissage, de connaissance qui est recherchée et doit être atteinte. Peu importe le « *niveau* » de complexité qu'elle atteint lorsqu'elle est apprise ; à partir du moment où son caractère scientifique est valide, cela fait d'elle une conception, au sens où nous l'entendons (Fournier, 2013).

Pour Cardot et Berger (2018), les conceptions sont des variations individuelles par rapport aux représentations sociales qui sont collectives. D'après ces auteurs, sur les questions de santé, les conceptions des éducateurs se construisent à partir de :

- Savoirs profanes, normes et valeurs (les représentations sociales) ;
- À partir des connaissances véhiculées par les médias scientifiques ou les manuels scolaires (les connaissances scientifiques) ;
- À partir, enfin, des situations vécues dans le domaine familial, à travers des activités sportives ou culturelles et en tant qu'élève, étudiant ou enseignant (les pratiques sociales de référence).

5.6 La notion de « *pratique* »

La pensée pratique est quelque chose qui émerge des pratiques en vigueur dans la société et dans la culture et qui les alimente, en les perpétuant ou en contribuant à leur propre transformation. Des communications interpersonnelles significatives, pouvant créer les théories du sens commun qui sont les représentations sociales se développent dans le domaine de pratiques socio-culturelles cultivées par tel groupe ou telle population (Pereira de Sá, 1994).

D'après ce dernier, l'intérêt que suscite la catégorie « *pratiques* » semble correspondre au changement d'accent (des structures et des processus globaux vers les relations au niveau "micro" de la vie quotidienne), changement qui s'opère depuis un certain temps dans les sciences humaines et dont la théorie des représentations sociales peut être vue comme un symptôme, un effet ou un jalon.

Les pratiques sont, par définition, sociales : elles sont toujours partagées. Tout en persistant à travers le temps et l'espace, elles ne sont jamais entièrement statiques : elles émergent, changent et disparaissent. Elles interagissent, en se combinant pour former des complexes et des liaisons plus répandus qui conditionnent les choix futurs (Blue et al., 2016).

D'un point de vue historique, les origines de la pratique remontent aux textes de Wittgenstein au début des années 50 ou de Heidegger, au début des années 60 ; mais dans les dernières décennies, il a existé une prolifération des théories de la pratique qui a réalisé un détour vers les sciences sociales. Pour justifier ce détour, il faut comprendre les contributions des philosophes, sociologues, anthropologues, ethnométhodologues ou théoriciens de l'activité (Vaara & Whittington, 2012).

CHAPITRE 6 :
THÉORIES ASSOCIÉES À LA
PREMIÈRE HYPOTHÈSE

Dans ce chapitre, nous allons explorer les théories qui correspondent aux représentations sociales, aux conceptions, et à la construction de ce qu'on appelle « *l'identité masculine* » et « *l'homosexualité* »⁷⁰.

Les théories que nous allons présenter par la suite vont nous permettre de comprendre :

- De quelle manière les systèmes de représentations et de conceptions peuvent influencer dans la construction du monde qui nous entoure ;
- Comment notre perception de « *l'identité masculine* » et « *l'homosexualité* » peuvent expliquer certains comportements envers la population homosexuelle.

Nous retiendrons les modèles qui correspondent à notre recherche et justifierons nos choix.

⁷⁰ Rappelons-nous de la première hypothèse de la thèse : puisque les questions sur l'homosexualité et la sexualité sont chargées d'une composante morale importante qui les associe à la sphère privée de la personne, « *les acteurs-experts en Éducation à la Sexualité présentent une hétérogénéité dans leur conception de l'homosexuel, de la population définie comme "hommes ayant des rapports sexuels avec des hommes", par rapport à la gestion de risques liés aux Technologies de l'Information et de la Communication* ».

6.1 Les représentations sociales et les modèles de conceptions

Le concept de « *représentations sociales* » apparaît dans les recherches réalisées pour ce cadre théorique vers la fin du 19^e, avec le texte « *Représentations individuelles et représentations collectives* » du sociologue Émile Durkheim dans *La Revue de métaphysique et de morale* (1898). Depuis, plusieurs auteurs ont présenté de diverses manières ce concept, parfois pour compléter les informations des chercheurs précédents, parfois pour exprimer une idée opposée⁷¹.

6.1.1 Le modèle de représentations sociales de Cardot

Jean-Pierre Cardot (2012), dans sa thèse *Formateurs d'enseignants et éducation à la santé : analyse des représentations et identité professionnelle*, explore les liens entre représentations et identité professionnelle.

Selon lui, les représentations sociales se place à l'interface du psychologique et du social. Il s'agit d'un ensemble de connaissances socialement élaborées et partagées, qui se construisent à partir des expériences, des informations, des savoirs, des modèles de pensée reçus et transmis par la tradition, l'éducation, la communication.

Pour ce chercheur, les représentations sociales sont définies par un contenu (informations, images, opinions, attitude, etc.) qui se rapporte à un objet (travail à faire, événement, personnage, etc.) et elles sont aussi représentations sociales d'un sujet (individus, famille, groupe, classe, etc.) en rapport avec un autre sujet.

D'après Cardot, « *si les représentations sociales ont eu du mal à trouver leur place en psychologie sociale, c'est avant tout parce qu'elles ont longtemps été dominées par le courant béhavioriste où seuls les comportements « manifestes », c'est-à-dire directement observables, telles que les réponses motrices ou verbales, pouvaient être objets d'étude* » (p.147)⁷².

⁷¹ Dans l'annexe III (pp. 241 – 258) vous trouverez une approche théorico-historique des modèles de représentations sociales et de conceptions.

⁷² Cardot J-P. (2012), *Formateurs d'enseignants et éducation à la santé : analyse des représentations et identité professionnelle*

Les représentations sociales se placent à l'interface du psychologique et du social. La connaissance « spontanée » ou de « sens commun » s'élabore à partir de nos expériences, des informations, savoirs, modèles de penser que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication. Il s'agit donc d'« une connaissance pratique » grâce à laquelle l'individu ou le groupe appréhende son environnement.

Pour l'auteur, « les représentations sociales vont permettre aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée. Chacun interprète le monde en fonction des représentations qu'il possède mais en fonction aussi de ses valeurs et du contexte dans lequel il évolue, c'est pourquoi il y a dans chacune de nos représentations une part de création individuelle et une part de création collective, en fonction de notre groupe d'appartenance. Cette part de création indique que les représentations sociales ne sont pas figées mais évoluent, même si ça peut être de manière très lente » (p.152)⁷³.

Cardot s'intéresse aussi au lien entre les représentations et les pratiques sociales (qu'on analysera au prochain chapitre). Il constate que le lien entre les deux concepts peut varier en fonction de certains facteurs :

- Les représentations déterminent les pratiques dans des situations qui contiennent une forte charge affective, avec une référence à la mémoire collective du groupe pour justifier l'identité, l'existence ou les pratiques de ce dernier ;
- Les représentations jouent un rôle déterminant sur les pratiques lorsque l'acteur dispose d'une certaine autonomie par rapport aux contraintes de la situation ;
- Il y a interaction entre les pratiques et les représentations dans les situations à fortes contraintes, qu'elles soient sociales ou matérielles.

6.1.2 Les conceptions selon Cardot

Dans son article cité précédemment, Cardot (2012) consacre une partie à analyser les conceptions, notamment des enseignants.

⁷³ *Ibid*

Pour Cardot, le terme de « *conception* » met en évidence qu'il s'agit d'un ensemble d'idées coordonnées, qui traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Les conceptions peuvent être considérées comme « *un déjà-là conceptuel* », une accumulation d'informations, théoriques et pratiques, qui sont structurées et conservées en mémoire.

L'apprenant n'a que rarement conscience de ses conceptions, dit l'auteur. C'est pourquoi il lui est toujours difficile de les exprimer, surtout si ce sont des « *savoir-faire* » habituels pour lui. Il ne s'interroge donc pas sur ses conceptions puisqu'elles appartiennent à sa réalité familière et échappent à son contrôle.

Il existe un consensus, dit Cardot, sur le fait que l'apprenant construit un système d'explications du monde qui l'entoure, représenté par les conceptions qui persistent et perturbent l'acquisition de nouvelles connaissances.

Ainsi, leur prise en compte permettra une évolution progressive vers des conceptions de plus en plus opératoires et proche du savoir stabilisé. Des conceptions sont présentes chez chacun d'entre nous, aussi bien chez le formateur, l'enseignant que chez l'apprenant. Pour le formateur ou l'enseignant, elles déterminent les choix bien souvent implicitement, car c'est cette grille de lecture du monde qui permet au réel d'être intelligible, d'avoir du sens mais, en même temps, elles masquent les autres manières de voir le réel.

Il se servira du modèle KVP de Clément⁷⁴, avec des modifications. Ainsi, il choisira de remplacer le pôle valeurs par celui de représentations sociales, qui nous apparaît

⁷⁴ D'après Clément (2010), « *travailler sur les représentations sociales nécessite de travailler sur les conceptions de personnes représentatives d'un groupe social, ou sur un nombre assez élevé de personnes au sein desquelles pourront être identifiés des groupes sociaux* » (p.6). C'est pour identifier les implicites qui étayent des connaissances qui devraient être renouvelées, que nous utilisons le modèle KVP : analyser les conceptions comme de possibles interactions entre trois pôles : les connaissances scientifiques (K comme Knowledge en anglais), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P).

- Le Pôle K, connaissances Scientifiques : Il s'agit des connaissances scientifiques identifiables dans toute conception sur un thème scientifique. Elles renvoient à ce qui a été publié plus ou moins récemment dans des revues reconnues par la communauté scientifique.
- Le Pôle P, pratiques sociales : référence importante de la transposition didactique, en plus des connaissances à enseigner et en lien avec elles. En plus, les conceptions sont

comme plus complet. Ainsi, les conceptions (C) sont des variations individuelles par rapport aux représentations sociales (RS) et nous pouvons écrire que $C = f(K, RS, P)$. Cette grille va constituer un outil qui doit servir à analyser les conceptions des formateurs, afin de comprendre leur influence sur les pratiques.

6.2 Comment forgeons-nous notre identité ?

Qui sommes-nous ? Comment nous construisons-nous, en relation à nous-même et à notre entourage ? Dans un spectre qui est éminemment sociologique, plusieurs auteurs ont réfléchi autour de ces questions. Dans l'annexe IV⁷⁵, vous pourrez trouver une approche théorique approfondie de la question.

Parmi toutes les théories, nous considérons que la théorie de Kaufmann (2004) correspond le mieux à notre problématique de recherche. L'auteur considère que l'identité est subjective et permet de donner du sens à soi.

Nous construisons notre identité nous-mêmes, mais aussi avec les autres, en collectivité. C'est dans le questionnement de ce que nous sommes (avec nos émotions et sensations), que nous nous contredisons, ce qui nous permet de nous réinventer autrement.

L'invention de soi peut aussi se transformer en « *implosions identitaires* » et conduire à la dépression, la fatigue d'être soi. C'est pour cela que l'identité est en permanente évolution. C'est cette vision d'évolution qui nous permettra de comprendre comment se construit l'identité sexuelle.

analysées, c'est-à-dire, les pratiques professionnelles, mais aussi pratiques citoyennes et toute pratique sociale.

- Le Pôle V, Valeurs et systèmes de valeurs : c'est le pôle le plus récent, celui qui peut être retrouvé à la base des opinions, des croyances, des idéologies, des positions philosophiques, morales ou éthiques mais aussi de la science elle-même.

Plus de renseignements sur ce modèle de conceptions et d'autres exemples dans l'annexe III

⁷⁵ CF Annexe IV (pp. 259 – 266)

6.3 La construction de l'identité sexuelle

Pour pouvoir expliquer la construction de l'identité sexuelle⁷⁶, on partira du texte de Gaudron (2008) : c'est le sexe d'assignation de l'enfant qui organise les représentations et les comportements des adultes. L'apprentissage des rôles de sexe se fera de façon précoce, sous l'action de renforcements (renforcements qui restent présents tout au long de la vie du sujet) et par l'apprentissage par observation-imitation.

L'identité sexuée se définit par l'orientation de genre, c'est-à-dire le degré d'adhésion (de conformité) que les individus manifestent à l'égard des différentes catégories de rôles de sexe prescrits à leur sexe biologique. Ces rôles de sexe définissent donc les modèles de la féminité et de la masculinité, dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe (Vouillot, 2002).

La construction de l'identité sexuée est la résultante de l'interaction entre facteurs biologiques, influence normative culturelle (médiatisée par l'éducation et la socialisation) et activité structurante du sujet qui implique sa capacité mais aussi son désir d'être comme on attend qu'il soit. Normalement, chaque garçon (et chaque homme), chaque fille (et chaque femme) doit apporter les preuves qu'il, elle, est comme les autres garçons (hommes), les autres filles (femmes) (Vouillot, 2002).

Cependant, selon les étapes de notre développement, selon notre histoire et notre environnement, selon les contextes, nous adhérons de manière plus ou moins conforme aux rôles de notre sexe (Vouillot, 2002).

On peut identifier trois milieux qui présentent une grande influence sur le développement de l'identité sexuelle de la personne (Gaudron, 2008):

- Le milieu familial joue un rôle particulièrement important dans ce processus et il fait l'objet d'un premier sous-chapitre où sont abordés les représentations des parents, l'environnement physique au sein de la famille et en particulier les

⁷⁶ Dans l'annexe V (pp. 267 – 276) vous trouverez une approche historique détaillée du sujet.

jouets, les interactions parents/enfants, qu'elles soient ludiques ou langagières, et les modèles de rôles de sexe que sont les parents ;

- La crèche et l'école maternelle, ces deux milieux de socialisation importants, sont des milieux différenciés qui ont un fort impact sur les représentations que les enfants se font des rôles de sexe. Par ailleurs, tant par les comportements que par le nombre d'activités proposées, les professionnels rappellent aux enfants à quels groupes ils sont assignés ;
- Les médias, à travers la littérature enfantine, la télévision ou la publicité, ceux-ci vont exercer une influence particulièrement importante durant cette période de développement et ce de façon de plus en plus précoce.

L'image de soi, l'identité ne sont pas celles d'un sujet « *au neutre* », mais d'un sujet sexué. Dans les choix d'orientation, il y a donc enjeu et mise en jeu de l'identité sexuelle et sexuée. Autrement dit, les choix d'orientation sont instrumentalisés par la nécessité d'affirmation identitaire en tant que fille ou garçon, femme ou homme. Ils participent de cette construction permanente et sont utilisés comme preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe. Leur « *désexuation* », en l'état actuel du poids de la bi-catégorisation de sexe, implique que les sujets transgressent les normes de sexe. Or, comme toute transgression, cela engendre pour la personne un coût identitaire et social (Vouillot, 2002).

6.4 La construction de l'identité homosexuelle

Nous allons présenter deux théories concernant la construction de l'identité homosexuelle. La première, celle de Cass (1979), permet de comprendre les étapes d'acceptation de son orientation sexuelle ; la deuxième, celle de Mellini (2009), encadre le développement de l'homosexualité dans notre société occidentale.

6.4.1 Le modèle de Cass

Cass (1979) a publié à la fin des années 70 un modèle de formation de l'identité homosexuelle qui a servi de référence pendant des décennies. Ainsi, et d'après elle,

l'identité s'acquiert à travers un processus de développement et d'interactions qui se déroulent entre l'individu et l'environnement.

Les processus pour lesquels chaque étape du modèle se constitue sont :

- L'acceptation de l'homosexuel gay ou lesbienne ;
- Une attitude positive envers l'identité de soi ;
- Le désir de divulgation de son identité ;
- Un contact direct plus fréquent avec d'autres homosexuels.

Le modèle commence, d'après l'auteure, quand les hommes et les femmes se rendent compte que leur comportement est congruent avec « *être un homme gay ou une femme lesbienne* ». Le point où l'individu décide d'arrêter le processus de mobilisation parmi les phases peut se passer dans chaque étape.

On analyse maintenant les étapes qui en font partie :

- **Étape 0** : la seule orientation sexuelle est l'hétérosexualité. La personne reconnaît l'hétérosexualité comme la norme et l'homosexualité comme un état minoritaire ;
- **Étape 1** : *Confusion identitaire*. L'individu reconnaît la différence dans son propre comportement entre la norme dominante hétérosexuelle et son comportement comme personne homosexuelle ;
- **Étape 2** : *Comparaison identitaire*. Il existe une vacillation entre l'acceptation par le sujet, d'une possible identité homosexuelle et son refus total, phase souvent conclue avec la reconnaissance que l'identité homosexuelle serait celle qui le représenterait le mieux ;
- **Étape 3** : *Tolérance identitaire*. L'individu se transporte vers la reconnaissance de son identité homosexuelle sans qu'elle soit totalement acceptée. L'individu peut se trouver dans trois situations différentes : soit s'accepter, soit se refuser, soit accepter partiellement sa nouvelle réalité ;
- **Étape 4** : *Acceptation identitaire*. Inclusion de l'interaction avec les hommes et femmes homosexuelles. L'identité de l'individu devient plus claire et

maintenant il/elle se construit une image de soi plus positive concernant son homosexualité ;

- **Étape 5 : Fierté identitaire.** Les individus exhibent un sentiment de fierté autour de leur identité homosexuelle et sont loyaux envers les groupes homosexuels, en se créant une sensation d'appartenance. Les individus commencent à consommer de la littérature et de la culture gay et lesbienne. Ils vont promouvoir l'égalité des droits pour les personnes homosexuelles, lutter contre la stigmatisation sociale et s'affirmer vis-à-vis de la population hétérosexuelle ;
- **Étape 6 : Synthèse identitaire.** Dans cette étape finale, les identités personnelles et publiques se synthétisent dans une seule image, dans un seul sens du soi homosexuel. L'identité gay ou lesbienne apparaît comme une partie importante de l'individu, mais elle n'est pas la base. L'aliénation, la frustration, la haine et la fierté sont toujours évidentes mais plus contrôlées. Le développement du procès est complet quand l'individu est capable de combiner l'identité homosexuelle avec tous les aspects de soi.

Ce modèle va recevoir des critiques principalement dans quatre axes (Kenneady & Oswalt, 2014) : la limitation dans un modèle linéaire, le focus sur le développement identitaire des gays et lesbiennes, le manque de différenciation dans le développement de l'identité sexuelle masculine et féminine et le manque de l'influence des aspects raciaux et ethniques dans l'identité sexuelle.

6.4.2 Le modèle de Mellini

Mellini (2009), dans un article intitulé *Entre normalisation et hétéronormativité : la construction de l'identité homosexuelle*, montre comment l'homosexualité s'est développée dans la société occidentale.

Pour elle, le contexte où se déploie la construction identitaire de l'homosexualité est particulier, flou et complexe. Cela tient au fait que, dans la société, aujourd'hui plus

que jamais, plusieurs représentations profondément différentes de l'homosexualité coexistent, se mêlent et s'affrontent.

La représentation de l'homosexualité comme une forme de sexualité parmi d'autres, prend appui, selon cette auteure, sur le mouvement d'effilochement des genres, des modes de vivre en couple et du concept même de famille. Face à l'homosexualité, un processus d'inversion des valeurs est en acte. Deux indicateurs le prouveraient : l'idée de plus en plus répandue selon laquelle la sexualité relèverait de la liberté des choix individuels et le fait que, dans le début des années 1990, le terme « *homophobie* » s'est imposé.

À l'autre extrême du continuum, des représentations sociales de l'homosexualité, celle-ci conçoit la sexualité comme déviante, car s'écartant de la norme sociale de l'hétérosexualité. Même si les sociétés occidentales se montrent aujourd'hui plus ouvertes et tolérantes envers l'homosexualité, l'hétérosexualité continue d'être dominante et se passe de justification.

Mellini pense que « *les identités sont multiples et mouvantes ; chaque identité est une combinaison unique de composantes identitaires en interaction : il s'agit là des deux idées centrales exposées infra, à partir desquelles toute l'analyse sur la construction identitaire des homosexuels s'est bâtie* » (p.6)⁷⁷.

L'identité homosexuelle est en constante évolution, en fonction des interactions quotidiennes que les individus tissent avec leur entourage. Elle se construit peu à peu. Pour la chercheuse, elle change selon le contexte immédiat d'interaction, mais également en fonction des moments de la vie. Les attitudes de l'homosexuel, ses gestes, ses manières d'affronter l'homosexualité, ses manières de la vivre et de l'assumer face à l'environnement changent selon le contexte dans lequel elles sont insérées.

⁷⁷ Mellini (2009), *Entre normalisation et hétéronormativité : la construction de l'identité homosexuelle*

6.5 Les théories du genre

Il existe toute une série de théories de genre qui ont pris en compte l'évolution socio-culturelle, spécialement depuis la deuxième moitié du 20^e siècle. L'ensemble de ces dernières peut être trouvé dans l'annexe VI⁷⁸. Nous allons présenter ici deux approches opposées sur la construction de la « masculinité hégémonique » et de l'« hétéronormativité » afin de comprendre comment s'explique le changement social et l'acceptation de la population homosexuelle, notamment en milieu scolaire.

6.5.1 La masculinité dans les écoles selon Pascoe

La sociologue américaine Pascoe (2012) publia, au début de la décennie de 2010, les conclusions de sa théorie autour de la construction de la masculinité à partir des expériences vécues dans les collèges américains.

Pour l'auteure, les processus de répudiation sont centraux à la masculinité. À travers des cérémonies scolaires, l'engagement avec la pédagogie et les rituels interactifs, les garçons continuent à répudier la féminité, la débilité et le spectre de ce que la chercheuse signale comme « *pédé* ». Les « *pédés* » étaient définis dans son étude comme des personnes sans pouvoir, débiles, isolés, sans masculinité, mais qui pourtant peuvent pénétrer un garçon et le transformer en quelqu'un dépourvu de masculinité.

À travers l'engagement dans des rituels d'une sexualité dominante, les garçons s'investissent et reproduisent les caractéristiques d'une masculinité éminemment hétérosexuelle. Les procès de confirmation étant incrustés dans les cérémonies scolaires, les garçons s'engagent de façon répétitive dans les discours hétérosexuels pour exprimer le désir et le plaisir, ainsi que pour exprimer le « *contrôle* » des corps féminins. Avoir une copine était le rite de passage de l'adolescent.

Dans les contextes publics où les manifestations d'une « *hétérosexualité compulsive* » se déroulent, les garçons ont tendance à se renfermer sur eux-mêmes, en niant avoir un attachement émotionnel envers les filles. Au contraire, certains de ces garçons vont harceler sexuellement, physiquement et verbalement les filles.

⁷⁸ Cf Annexe VI (pp. 277 – 292)

Pour Pascoe, l'homophobie prend la forme de pratiques anti-homosexuelles en instaurant des cérémonies hétéronormatives dans les écoles, sans que ses autorités protègent les élèves vulnérables. La parodie était utilisée pour se moquer du genre et des identités masculines et féminines.

Identifier des endroits et des pratiques où les jeunes peuvent essayer des identités différentes, ainsi qu'explorer des pratiques de genre et se mêler entre eux ouvrent des possibilités d'un changement social à travers la prolifération des identités de genre, au lieu de bloquer les filles et les garçons dans une identité de genre stricte basé exclusivement sur son sexe biologique.

Pascoe indique que la masculinité et la féminité ne sont pas des catégories arbitraires ; au contraire, elles sont des identités individuelles. La masculinité n'est pas autant sur l'homme que sur des procès et des pratiques associées aux corps masculins. Il est important, signale-t-elle, d'attendre la manipulation, le développement et la promulgation des différentes variétés de la masculinité.

Pour la sociologue, l'école peut être un endroit où le sexisme et l'homophobie sont intenses, mais peut être aussi un endroit qui présente des réponses anti-discriminantes envers la marginalisation. L'éducation peut prendre des initiatives proactives pour transformer l'école en un endroit plus équitable. Les écoles doivent créer des environnements et des apprentissages plus soutenant des genres gay, lesbienne, bisexuel, transsexuel et d'autres non-normatifs dans la jeunesse. Les écoles peuvent ajouter et modifier les environnements homophobes et sexistes avec différents outils (avec des posters dans les classes, en apportant du soutien, en sponsorisant des assemblées...).

L'inclusion des genres non-hétérosexuels et non-normatifs dans l'apprentissage officiel de l'école peut mettre fin à l'isolement de cette minorité d'étudiants représentés sur ces termes. Ceci permettrait aussi de combattre la façon dont la population homosexuelle est présentée dans les médias. Si les étudiants sont encouragés à avoir moins de préjugés, ils peuvent exprimer des doutes sur leurs propres identités de genre et sexuelle. Des espaces de discussions, conclut Pascoe, doivent être créés et soutenus.

6.5.2 La théorie de la masculinité inclusive d'Anderson & McCormack

Anderson et McCormack (2018) publièrent une nouvelle version de la Théorie de la Masculinité Inclusive déjà proposée par Anderson en 2009. Pour ces auteurs, cette théorie permet de comprendre la relation changeante entre les hommes adolescents et leurs masculinités dans ces cultures. Elle « *était développée pour expliquer le sport et les liens fraternels là où les dynamiques sociales ne prédiquaient pas l'homophobie, le stoïcisme ou le rejet du féminin* » (p.2)⁷⁹.

Ces auteurs expliquent que la théorie émergea des recherches qui signalèrent des comportements plus inclusifs des hommes hétérosexuels et des dynamiques changeantes des différents groupes culturels d'hommes des États-Unis et du Royaume-Uni. Pour eux, une majorité des jeunes hommes vont :

- Refuser l'homophobie ;
- Compter des amis homosexuels parmi leur groupe de confiance ;
- Être plus émotionnel et intimement liés avec leurs amis ;
- Être tactiles avec d'autres hommes ;
- Reconnaître la bisexualité comme une orientation sexuelle légitime ;
- Faire des activités qui étaient à l'époque liées au sexe féminin ;
- Condamner la violence et le harcèlement ;

Les auteurs présentent le concept de « *homohystérie* ». L'« *homohystérie* » se définit comme « *la peur d'être socialement perçu comme gay* » (p.4)⁸⁰. Une culture est « *homohystérique* » si elle présente trois conditions :

- La culture maintient son antipathie envers les hommes gays ;
- Il y a l'inquiétude de la population de l'existence de personnes homosexuelles en grand nombre dans la culture ;
- La croyance que le genre et la sexualité sont confondus.

⁷⁹ Anderson & McCormack (2018), *Inclusive Masculinity Theory: Overview, Reflection and Refinement*

⁸⁰ *Ibid*

L'« *homohystérie* », soulignent les chercheurs, devient importante puisqu'elle permet l'explication du changement sociale. Elle décrit les conditions sociales où les politiques homophobes qui influencent les comportements des hommes : l'homophobie régule seulement le comportement de l'homme dans des états « *homohystériques* ». Dans les cultures « *homohystériques* », les comportements des hommes sont très sévèrement restrictifs, les archétypes de la masculinité sont stratifiés, hiérarchisés, avec une forme de masculinité hégémonique exaltée.

Avec la théorie de la masculinité inclusive, les auteurs considèrent pouvoir connecter les comportements de genre des hommes avec la tendance sociale de la diminution de l'homophobie, en expliquant la variation entre cultures et générations. Les stratifications des hommes deviennent moins hiérarchiques, et des formes plus diverses de masculinité sont de plus en plus acceptées. Dans ce contexte, la féminité chez les hommes devient moins stigmatisée, et les comportements et activités valorisées par les hommes se répandent. Les masculinités hors normes présentent une mineure régulation.

La conduite à tenir pour diminuer la « *homohystérie* », expliquent les chercheurs, est d'améliorer les attitudes envers l'homosexualité dans la société. Pourtant, pendant que les nouvelles dynamiques et comportements se fondent sur la condamnation et le rejet de formes publiques d'homophobie, ce ne sont pas le résultat d'attitudes changeantes.

Il y a des changements structurels parmi lesquels on trouve des modifications dans la loi et un meilleur accès aux droits ainsi qu'une prise en considération des minorités sexuelles dans des institutions sociales, mais aussi de nouvelles organisations sociales, dans l'industrie et l'économie, dans un contexte où Internet est en expansion, et avec des processus d'individualisation où les institutions sociales ont moins d'influence dans les valeurs morales.

Pendant que la classe sociale, la localisation, l'ethnicité, la religion et les autres facteurs influencent les dynamiques des masculinités, il est essentiel dans la théorie proposée par ces auteurs que les changements évidents dans les comportements de genre des hommes ne soient pas superficiels, sinon qu'ils représentent une partie fondamentale des pratiques masculines.

Ces nouvelles masculinités se trouvent postées comme un défi central contre les anciens systèmes d'inégalité sexuelle. Pourtant, et même si les comportements des hommes sont de plus en plus ouverts et inclusifs, ceci ne signifie pas que ses contextes soient inclusifs dans toutes ses formes sociales. L'inclusivité se réfère principalement à l'inclusivité des hommes gays et de ceux qui ont une attirance sexuelle pour le même sexe plus généralement.

En reconnaissant cela, il est important, diront Anderson et McCormack, que la réduction de l'homophobie publique soit un élément clé dans les changements des masculinités à travers de sa théorie.

Les chercheurs vont signaler que la théorie qu'ils proposent reconnaît aussi la présence de l'homophobie et l'hétéronormativité avec tous ses effets négatifs. Privilégier l'hétérosexualité sociale et structurelle va provoquer des problématiques sociales. L'homophobie peut diminuer au même temps que l'hétéronormativité et l'hétérosexisme persistent. Quelques hétérosexuels disent présenter des valeurs d'égalité sans pour autant les rendre effectives dans leurs vies.

Les effets négatifs de l'hétérosexisme sont multiples, comme des complexes institutionnalisés et fréquemment oubliés ; pourtant, ils sont différents de ceux de l'homophobie. La raison de se centrer sur l'homophobie n'est pas liée à une révocation de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité, mais à une relevance traditionnelle moins importante dans les dynamiques sociales de l'homme et à ses comportements de genre. C'est la « *homohystérie* » qui engendrera des masculinités nocives.

Les auteurs vont conclure en remarquant le paradoxe que, même si les attitudes homophobes ont diminué et que les jeunes hommes hétérosexuels soutiennent les personnes homosexuelles, ils diront des phrases homophobes. « *Certes, le langage change rapidement et chaque génération utilise le sien, mais il serait nécessaire – finalisent-ils – que les élèves engagent le débat de la façon dont la sexualité est traitée* » (p.14)⁸¹.

Les représentations et conceptions sur la construction de l'identité sexuelle et l'homosexualité sont individuelles, mais aussi sociales. Nous les construisons en

⁸¹ *Ibid*

fonction de nos valeurs et de notre contexte socio-culturel, et elles vont influencer les pratiques que nous allons développer dans notre quotidien.

L'identité « *masculine* » peut être « *hégémonique* » ou « *inclusive* ». Elle va être conditionnée par nos représentations, conceptions et valeurs sur le « *genre* ». La personne homosexuelle va affronter un double défi : celui de s'identifier et s'accepter à soi et celui d'être admis dans la société.

Ce qui reste à déterminer dans l'approche pragmatique, est de quelle forme, en 2020, en France, l'homosexualité est aperçue par les professionnels de l'Éducation Nationale et la manière dont l'identité masculine et l'homosexualité sont intégrées dans son engrenage, dans un contexte où les Technologies de l'Information et de la Communication modifient régulièrement nos systèmes de représentations, conceptions et valeurs.

CHAPITRE 7 :
THÉORIES ASSOCIÉES À LA
DEUXIÈME HYPOTHÈSE

Dans ce chapitre, nous allons explorer les théories de la pratique sociale et les approches en santé correspondant à notre recherche⁸². Ce que nous souhaitons explorer dans les prochaines pages s'oriente autour de deux points :

- La question d'une pratique « *sociale* », quelles sont ses composantes et quelle relation est établie avec les systèmes de représentations et conceptions décrits antérieurement ;
- Quels modèles de prévention et promotion de la santé, et quelles approches en éducation à la santé peuvent expliquer la mise en place de dispositifs pédagogiques sur la question de la sexualité, de l'homosexualité et des Technologies de l'Information et de la Communication.

⁸² Rappelons la deuxième hypothèse de la thèse : puisque notre problématique de recherche est un sujet qui, appartenant à l'ordre du privé et de l'intime, est paradoxalement une question socialement vive, il n'existe pas de dispositifs de formation ou ils sont explicitement omis pour de raisons éthiques et morales, ce qui fait que « *les acteurs-experts développent des actions de prévention et des dispositifs pédagogiques en liaison avec leurs conceptions individuelles, leur systèmes de représentations sociales et leurs pratiques hétérogènes* ».

7.1 La notion de pratique sociale

L'annexe VII⁸³ présente une analyse théorico-historique de la notion de « *pratique* » et de « *pratique sociale* ».

La figure suivante permet de visualiser les conceptions de chacun des auteurs sur ce sujet :

Bourdieu (1972)	La pratique comme une maîtrise qui n'a pas besoin de réflexion. « <i>Habitus</i> » comme une structure qui se développe au quotidien sans suivre obligatoirement des règles.
Schatzki (1996)	La pratique comme un espace social en harmonie ou en conflit, comme une entité coordonnée ou comme une performance.
Reckwitz (2002)	« <i>Théorie des pratiques</i> » dans le contexte de la théorie des cultures. Composition des théories : envies, normes et révolutions culturelles de la philosophie sociale.
Warde (2005)	La pratique comme une entité multidimensionnelle composée de l'entente, de procédures et d'engagements.
Holland & Lave (2009)	Concept de pratique locale, qui se trouve parmi les citoyens, puisqu'elles s'adressent et les unes aux autres permettant les activités culturelles sous les conditions d'une conjonction politique, économique, culturelle et historique.
Røpke (2009)	La pratique comme un continuum d'activités où il est possible d'identifier des clusters ou des blocages réalisés par l'ensemble d'un groupe
Shove (2010)	La culture, les normes sociales ou les habitudes n'interviennent que comme des éléments de contexte susceptibles de faciliter ou d'entraver, des évolutions.
Magaudda (2011)	La pratique comme une liaison multifactorielle de significations, représentations, culture matérielle, compétences et « <i>savoir-faire</i> »

Figure 8 : « *Comparaison des auteurs autour du concept de pratique* ».

7.1.1 Les notions clés de la pratique : le temps, la routine et l'infrastructure

Comme on a pu l'observer, plusieurs auteurs pensent avoir remarqué les éléments qui interviennent dans les pratiques sociales. On pourrait les rassembler en trois grandes catégories : temps, routine et infrastructure. Pour pouvoir apporter une clarté autour de ce sujet, on utilisera l'analyse réalisée par Sophie et Plessz (2019).

⁸³ CF Annexe VII (pp. 293 – 302)

Le temps est un composant clé de la théorie des pratiques. Avec lui et à l'abri des travaux empiriques, on va essayer d'analyser la routinisation, la coordination et l'organisation temporelle des pratiques. La particularité de ces approches est de saisir le rapport entre consommation et rythme social au sens de contribution des pratiques domestiques à la fabrique du temps.

D'après ces chercheurs, « *les individus « remplissent » leur quotidien d'abord avec des pratiques fixes nécessitant la participation d'autres personnes. Puis apparaissent des pratiques dont le positionnement est plus malléable, mais qui demandent une allocation au sein d'une séquence de pratiques interconnectées. Enfin viennent des pratiques qui sont des « time fillers », glissées dans les interstices de l'emploi du temps, quand une séquence de pratiques laisse des vides* » (p.14)⁸⁴.

Les temps sont plus ou moins contraints en fonction des nécessités de coordination qui s'imposent à eux, mais aussi en fonction de certaines normes sociales qui vont rendre acceptable, ou parfois même requérir, le fait de passer plus de temps à certaines activités qu'à d'autres.

La notion de routine gagne en importance dès la fin des années 1990. Les expériences accumulées des individus influencent leur engagement dans leurs pratiques quotidiennes, transformant du temps non contraint en temps contraint. Les pratiques quotidiennes au cœur des activités domestiques ou de consommation sont particulièrement récurrentes. Elles sont donc susceptibles d'enclencher ces formes de routinisation.

La routinisation des pratiques n'empêche pas leur évolution, même si elle suspend une partie de la réflexivité qui s'exerce sur elles. Les interrelations entre les pratiques des ménages et les systèmes matériels collectifs pouvaient expliquer la capacité des premières à changer ou au contraire à produire certaines irréversibilités.

Les institutions et les infrastructures fondent alors des régimes qui vont fortement conditionner les pratiques sociales. Les pratiques se stabilisent à mesure que les technologies se standardisent. Les obligations et les injonctions peuvent constituer des

⁸⁴ Sophie & Plessz (2019), *La théorie des pratiques: quels apports pour l'étude sociologique de la consommation ?*

briques de base des routines, mais celles-ci se construisent aussi dans un contexte collectif plus large associant normes, morale et conventions.

7.1.2 La pratique sociale, l'éducation et l'école

Une forme sociale devient une institution lorsqu'elle est considérée par un pouvoir sociétal qui la codifie, s'en porte garant, la déclare légitime, officielle, préférable, voire l'inscrit dans la législation. La forme scolaire est un modèle culturel constitué, connu dans tous les États du monde, quel que soit le degré de développement effectif de la scolarisation dans leur territoire et qui a été présentée comme condition de développement que les organisations internationales ont contribué à faire connaître (Maulini & Perrenoud, 2005).

L'École a toujours cherché et cherche toujours à développer chez les élèves des attitudes et des comportements réputés nécessaires pour chacun et pour tous. Elle a donc une dimension normative, même si celle-ci, au moins théoriquement dans la culture française, s'affirme en totale symbiose avec une éducation intellectuelle fondée sur l'apprentissage de la raison (Audigier, 2012).

Pasco et Ennis (2009) proposent dans leur étude les différentes orientations de valeurs que l'École peut prendre, ainsi que les finalités qu'elles prétendent obtenir :

Orientations de valeurs	Finalités visées	Conception de l'école	Contenus enseignés – évalués
Maîtrise de la discipline	Transmettre un héritage culturel	Lieu de performance	Habilités spécifiques
Processus d'apprentissage	Apprendre comment apprendre	Lieu d'apprentissage	Méthode pour apprendre et réussir
Auto-actualisation	Excellence individuelle	Lieu d'épanouissement	Connaissances de soi
Responsabilisation sociale	Construction d'une société plus solidaire	Lieu de coopération	Réalisations collectives
Intégration écologique	Compréhension des relations individu – connaissance – société	Lieu d'équilibre	Fonction des individus et des contextes

Figure 9 : « Orientations de valeurs dans l'école et principales caractéristiques ». Extrait et adapté de : Pasco, D., & Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducatons physique. *Science et Motricité*, 66(1), 85–112. <https://doi.org/10.3917/sm.066.0085>

L'École (Maulini & Perrenoud, 2005) présente une série de traits distinctifs :

- **Contrat didactique** entre un formateur et un apprenant : le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable ;
- **Organisation centrée sur les apprentissages** : il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre ;
- **Pratique sociale distincte et séparée** : il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation ;
- **Curriculum et planification** : il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et, jusqu'à un certain point, de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié ;
- **Transposition didactique** : il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation ;
- **Temps didactique** : il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique ;
- **Discipline** : il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages ;
- **Normes d'excellence** : il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

On pourrait conclure avec les piliers que Audigier (2012) considère nécessaires pour former les élèves dans le monde du social, prenant comme prémisse que « *la plupart des éducations impliquent des savoirs sur le monde social; de plus, elles visent également, de manière souvent explicite, la construction d'attitudes et de comportements personnels et sociaux, demandant alors aussi, d'une part de se référer à des pratiques sociales jugées nécessaires, d'autre part une transformation des pratiques scolaires et des dispositifs d'enseignement* » (p.3)⁸⁵ :

- **Une formation morale** qui repose sur la transmission de valeurs et de règles de vie qui sont autant personnelles que sociales, comme le respect, la tolérance, la responsabilité et la solidarité ;
- **Une formation du citoyen** comme individu politique, ce qui induit en priorité des savoirs sur les institutions politiques ainsi que des savoirs relatifs aux droits de l'individu et à leur nécessaire respect pour la vie sociale ;
- **Une formation à la vie sociale**, notamment au monde du travail et au monde économique ; il y a également du droit, mais un droit plus orienté vers les contrats et le droit du travail.

7.2 Modèles théoriques de prévention et promotion de la santé

La prochaine figure (pp. 126-127) montre les modèles théoriques de prévention et promotion de la santé, explicitant le type de pratique, population cible, relation clinique et facteurs externes qui y participent.

⁸⁵ Audigier (2012), *L'éducation à... Et la formation au monde social*

Modèle	Auteurs & Année	Type de Recherche	Caractéristiques principales	Type de pratique			Population cible			Relation clinique			Facteurs externes			
				Soins	Prévention	Éducation du patient	Individus	Groupes	Médecins	Médecin - Patient	Soignants	Usagers	Organisation de pratiques	Système de soins	Milieu de vie	Déterminants Sociaux
Systems model of clinical preventive care	(Walsh & McPhee, 1992)	Revue de littérature et exposé de principes	Influence réciproque des caractéristiques personnelles du médecin et du patient dans un environnement systémique	X	X		X			X	X					
Competing demands of primary care	(Jaen, Stange & Nutting, 1994)	Revue de littérature et exposé de principes	Influence réciproque des caractéristiques personnelles du médecin et du patient dans un environnement systémique	X	X		X			X	X					
Educative model	(Deccache, 1997)	Exposé de principes	Actions de prévention et d'éducation du patient dans le cadre de la relation individuelle	X	X		X				X			X		
Chronic care model	(Glasgow, Orleans & Wagner, 2001)	Revue de littérature et exposé de principes	Aspects organisationnels au sein du système de santé	X	X		X			X	X			X		
Integrative framework for community partnering	(Best et al., 2003)	Revue de littérature et exposé de principes	Multiréférentialité ; priorisation des actions ; divers niveaux de relation entre acteurs professionnels et publics-cible	X				X					X			X
Coevolution model	(Cifuentes et al., 2005)	Étude prospective	Gestion de la communication entre professionnels	X			X						X			
Self-determination theory	(Sussman et al., 2008)	Étude comparative multicentrique	Déterminants personnels du comportement du médecin	X			X						X			

Weick model	(Kreps, 2009)	Revue de littérature et exposé de principes	Contrôle du processus communicationnel entre professionnels	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Systems thinking in health promotion practice	(Naaldenberg et al., 2009)	Exposé de principes	Structure, sens, rapports de pouvoir	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anticipatory care	(Watt, O'Donnell & Sridharan, 2011)	Étude prospective	Relation médecin-patient ; soutien organisé du système de santé	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bidimensional theory framework	(Calderon et al., 2011)	Recherche qualitative	Influence réciproque des caractéristiques personnelles du médecin et du patient dans un environnement systémique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Culture Circle of Paulo Freire	(Heidemann & Almeida, 2011)	Étude prospective	Exploration critique des déterminants de santé par les soignants et les patients	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figure 10: « Les différents modèles opérationnels en prévention/promotion de la santé en soins primaires ». Adapté de : Vanmeerbeek, M., Mathonet, J., Miermans, M.-C., Lenoir, A.-L., & Vandoorne, C. (2014). Preventive health care and health promotion: Which models for supporting the evolution of clinical practice in primary health care? *Presse Medicale*, 44(6), e211–e220. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2014.09.027>

Parmi les différentes théories présentées, nous allons nous centrer sur celle de la Complexité de Systèmes de Naaldenberg et al. (2009). Elle nous permettra de cerner les différents acteurs présents, ainsi que les relations et rapports de pouvoir qui s'établissent entre eux. En plus, cette théorie nous aidera, lors de l'approche pragmatique, à établir un système d'interactions encadré dans le modèle de représentations sociales et conceptions de Cardot et Berger (2018).

7.2.1 La théorie de Naaldenberg et al.

Naaldenberg et al. (2009) considèrent que, afin que la promotion de la santé soit effective, tous les déterminants sociaux de la santé doivent être considérés. Les stratégies de promotion de la santé sont en train de faire des efforts pour incorporer les facteurs politiques, sociaux et économiques, ce qui permet d'élargir les perspectives en santé.

Puisque la promotion de la santé demande un ensemble d'interventions et de coopération parmi les acteurs et les organisations faisant partie d'une communauté, une approche systémique permet, d'après les auteurs, de garantir l'attention de tous les éléments dans la planification et l'évaluation des efforts réalisés.

Une approche systémique, comme le « *système de pensée* »⁸⁶, permet d'incorporer les interactions parmi les facteurs dits « *pertinents* » : la pertinence des facteurs est décidée en fonction de leur capacité à fournir des informations additionnelles pour planifier et évaluer la promotion de la santé.

La complexité d'un système a des implications pour son propre fonctionnement, son évolution et ses solutions. Plus un système se complexifie, plus l'origine des problèmes difficiles sera à identifier. Généralement, ils ont des causes multiples et ils peuvent être résolus par des réponses multiples.

D'après les chercheurs, les systèmes sociaux sont appelés « *systèmes ouverts* », étant donné les interactions du système avec son environnement et sa réponse aux changements qui proviennent de l'intérieur et de l'extérieur de celui-ci.

⁸⁶ Le terme original en anglais est « *system thinking* »

Selon ces auteurs, dans les systèmes de relations sociales, tous les acteurs partagent un objectif commun, mais ils ont leurs propres perceptions, routines et valeurs. Eux, ajoutent-ils, ont des ressources spécifiques qui peuvent contribuer à la création du système, ainsi qu'aux actions qui se développeront dans celui-ci.

Enfin, l'article prévient qu' « *il faut considérer les différences qui puissent apparaître entre les différents acteurs, il est important la relation de pouvoir qui s'établi entre eux, puisque cela peut affecter le résultat des discussions, et donc la capacité du système de créer des innovations* » (p.41)⁸⁷.

7.3 Approches théoriques de l'éducation à la santé

Des différents modèles d'éducation à la santé existent, que nous trouvons dans l'article de Jean-Claude Manderscheid (1994) intitulé *Modèles et principes en éducation pour la santé* :

- **Approche « action-pensée »** : les choix, les opinions ne sont pas prédéterminées par les idées, mais par les actions. Telle est l'hypothèse fondamentale sur laquelle repose la théorie de l'engagement. Un individu ayant adoptant un comportement en opposition avec ses opinions et attitudes, pour peu qu'il ait le sentiment de l'avoir fait librement, sera beaucoup plus enclin à reproduire ce comportement ou un comportement allant dans le même sens sans que personne ne le lui demande ;
- **Approche « pensée-action » ou théorie de l'apprentissage social** : constitue un outil permettant de prévoir l'orientation des changements de comportements de santé et leur stabilité dans le temps. Le « *self-efficacy* » se fonde sur l'hypothèse que le comportement est déterminé par les attentes (*expectancies, expectations*) et les incitations (*incentives*). Les attentes que l'on peut aussi considérer comme des perceptions ou des croyances sont de deux types : relatives à l'effet du comportement (*outcome expectations*) et à ses propres capacités à réaliser le comportement (*efficacy expectations*) ;

⁸⁷ *Elaborating on systems thinking in health promotion practice*

- « *Health Belief Model* » : Il repose sur l'hypothèse qu'un comportement positif d'un individu par rapport à sa santé est lié à la présence simultanée de trois classes de paramètres : tout d'abord, le sujet doit se sentir concerné par sa santé et considérer celle-ci comme une composante importante de sa vie ; ensuite, il doit être convaincu qu'il est vulnérable et exposé à de sérieux problèmes de santé, ou à des séquelles diverses. Ce type de croyance peut être désigné comme la perception d'une menace pour sa propre santé ; enfin, il doit croire que l'adoption du comportement préconisé est susceptible de réduire la menace perçue, et ce à un coût estimé acceptable ;

- **Approche participative individuelle** : Assistance dans l'apprentissage de la santé qui consiste à aider le sujet à imaginer des stratégies permettant d'améliorer les trois processus de l'autorégulation: l'auto-observation, à travers laquelle le sujet parvient à apprécier par lui-même son comportement, les réactions de son corps, l'effet de son environnement ; l'auto-jugement, qui lui permet d'utiliser les résultats de son observation pour apprécier personnellement les situations et les problèmes qu'il rencontre ; l'auto-réaction qui est la réponse personnelle du sujet en fonction de l'auto-observation et à l'auto- jugement. Il existe trois étapes :
 - L'éducation pour la santé, orientée selon les pathologies, définit des priorités en termes de maladies particulières à chacune desquelles correspond une action spécifique orientée vers l'ensemble des facteurs de risques associés, chaque facteur de risque nécessitant un changement de comportement. Le programme vise ici une conséquence : la maladie ;
 - L'éducation pour la santé orientée selon les facteurs de risque vise à éliminer ceux (par exemple le tabagisme) pouvant favoriser l'apparition de plusieurs maladies (cancers, maladies respiratoires et cardiovasculaires) ;
 - L'éducation pour la santé orientée vers la santé se fixe pour priorité non plus les maladies ou les facteurs de risque mais le sujet lui-même, sa santé, son bien-être et son lieu d'acquisition.

- **Approche sociale et politique de l'éducation pour la santé :** L'intention d'agir d'un sujet n'est pas seulement liée à sa perception du problème de santé et à ses capacités. Il concerne non pas un ensemble d'individus, chacun d'eux étant pris isolément, mais l'ensemble dans sa structure elle-même. Certes, il importe de prendre en compte les données propres à chaque individu, mais il importe plus encore de considérer le jeu des interactions qui détermine la structure de l'ensemble : les interactions entre individus, mais aussi les interactions entre comportements ;

- **Soutien social et réseaux sociaux :** le soutien social (social support) comme ce que la société renvoie au sujet (*feedback*) à travers les contacts avec les pairs ou avec le groupe de référence (*primary group*) qui a le plus d'importance aux yeux de l'individu. Il existe trois niveaux d'approche :
 - **Le niveau macrosocial**, où s'organisent l'intégration et la participation sociale. À ce niveau, le soutien social est apprécié à travers l'implication du sujet dans les institutions et son adhésion volontaire à des associations ;
 - **Le niveau « mezzosocial »** prend en considération les liens qu'il entretient avec ses pairs les plus proches et avec lesquels on peut constater une interaction régulière ;
 - **Le niveau microsociale** repose sur ce qui alimente les émotions profondes: les relations avec quelques intimes. Ici, la qualité du soutien social importe plus que la quantité des liens tissés.

- **L'implication sociale et l'approche politique de l'éducation pour la santé :** dans cette approche où la psychosociologie s'intègre au politique, les conflits jouent un triple rôle social : légitimer les grands choix en imposant le débat entre les parties prenantes ; harmoniser les changements institutionnels et l'évolution des mentalités ; et permettre aux individus de communiquer et ainsi d'accéder à une certaine connaissance. En effet les individus prenant position dans le débat doivent alors argumenter leur choix.

Cette réalité, combinée à une lecture particulière de la situation précitée, génère chez le sujet une réalité perçue qui participe, avec ses émotions et ses savoirs, à la construction de ses représentations. À partir de ces représentations, le sujet émet:

- Une opinion constituée par le discours qu'il tient sur le sujet dans la société ;
- Un discours sur la perception qu'il a du risque que représente le sujet pour la société. Ce risque doit être distingué de celui qu'il perçoit pour lui-même et qui est ici intégré aux émotions ;
- Un comportement en relation avec le sujet, qui est pour lui une façon, entre autres, de s'exprimer.

Parmi toutes ces théories, nous retenons celle de l'approche sociale et politique de l'éducation à la santé, car elle complète la théorie de la complexité de systèmes de Naaldenberg et al. (2009), en étudiant aussi les interactions entre les individus, leurs comportements et le fonctionnement de l'ensemble du système.

La pratique est sociale n'est pas isolée. Elle se trouve dans un temps déterminé avec des moyens déterminés, et évolue en fonction des conditions, souvent changeantes, du « système ». Puisque les pratiques s'encadrent dans un système multifactoriel qui est complexe, elles s'adaptent aux besoins et demandes de chaque acteur.

L'École est un exemple de système multifactoriel où les pratiques avancent en fonction des décisions prises par les différents acteurs. Les relations de pouvoir qui s'établissent parmi les différents partenaires vont influencer les résultats des interventions pédagogiques qui vont être organisées en promotion de la santé.

Si nous sommes capables de comprendre le fonctionnement du système, nous pourrions déterminer les interactions entre les différents membres (avec leurs représentations, conceptions et valeurs) et les pratiques qu'ils réalisent dans un contexte (l'Éducation Nationale en France), un temps (2020) et une routine (l'Éducation à la Sexualité)

TROISIÈME PARTIE

APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

« J'aime passionnément le mystère, parce que j'ai toujours l'espoir de le débrouiller. Je me laissai donc entraîner par cette compagne, ou plutôt par cette énigme inespérée »

Charles Baudelaire, poète français (1821 – 1867)

« *Le Spleen de Paris* », éditions Bibebook (2016), Chapitre XLVII, pp. 108-109

CHAPITRE 8
MATERIAUX ET MÉTHODOLOGIE

8.1 Choix méthodologique

À l'origine de cette thèse, nous avons souhaité présenter une méthodologie mixte quantitative et qualitative par le biais d'un questionnaire et d'entretiens. Nous avons développé dans un document initial cette approche et nous avons expliqué les raisons de notre choix ainsi que ses particularités.

Cependant, et en plein process de validation de l'outil de recherche (février – mars 2020), le confinement liée à la pandémie de covid-19 a rendu impossible la poursuite de notre projet initial. Nous n'avons donc pas pu valider notre questionnaire, tout type de rassemblement dans des espaces fermés étant interdit.

Par conséquent, l'injonction de respecter scrupuleusement les gestes barrières nous a conduit à la méthodologie retenue pour la présente recherche.

8.2 Méthodologie retenue

Nous proposons une méthodologie de caractère qualitatif, ayant pour outil les entretiens. Rappelons que la population souhaitée est constituée par les professionnels de l'Éducation, en cherchant à connaître leurs parcours professionnels, les formations reçues, l'expérience, ainsi que leur sentiment de compétence face à ces thématiques et leur capacité de se les approprier et de les adapter dans le contexte éducatif considéré.

La recherche qualitative se caractérise par ses objectifs, qui permettent de comprendre certains aspects de la vie sociale et des méthodes qui génèrent comme données des mots et non des chiffres. Ce que la méthodologie qualitative souhaite comprendre ce sont les expériences et attitudes des patients, de la communauté ou des professionnels. Elle enquête sur le « *quoi* », le « *comment* » et/ou le « *pourquoi* ». La personnalité du chercheur joue un rôle plus important. La qualité des données en brut est essentielle, ainsi que l'interprétation qui sera donnée après son acquisition (McCusker & Gunaydin, 2015).

La méthodologie qualitative (Mejía Navarrete, 2000) :

- Présente comme objectif la captation et reconstruction du significat ;
- Son langage est essentiellement conceptuel et métaphorique ;
- Sa méthode de captation de l'information n'est pas structurée, mais flexible et déstructurée ;
- Sa procédure est plus inductive que déductive ;
- L'orientation ne se centre pas sur les particularismes ni sur les généralités, mais sur l'holistique et la concrétion.

Ce chercheur nous propose aussi une différenciation entre la méthodologie qualitative et quantitative que nous allons présenter :

- Tandis que la méthodologie qualitative étudie des significats intersubjectifs, localisés et construits, la méthodologie quantitative analyse des faits objectifs, existants et soumis aux lois et patrons généraux ;
- La méthodologie qualitative utilise l'entretien et l'observation au lieu de l'expérimentation et le questionnaire standard de la quantitative ;
- La méthodologie qualitative étudie la vie sociale dans son encadrement naturel sans distorsion ni soumission aux contrôles expérimentaux, bien que la quantitative soumet la réalité à des contrôles qui permettent une étude filtrée d'interférences ;
- Enfin, la méthodologie qualitative choisira la description et les concepts compréhensifs du langage symbolique, tandis que les quantitatifs préfèrent la précision mathématique et les modèles de la codification numérique.

Parmi les différents outils inclus dans la méthodologie qualitative, nous avons sélectionné les entretiens. Les entretiens sont un moyen largement utilisé pour la recollection de données. Ils permettent d'obtenir l'information directement des personnes qui composent l'échantillon. Le point clé est de comprendre comment les personnes aperçoivent et interprètent le monde qui les entoure, de révéler une connaissance existante d'une manière qui puisse être exprimée en forme de réponses pour pouvoir se convertir en accessible à l'interprétation (Zohrabi, 2013).

Pour conduire un entretien, le chercheur prépare une série de questions déjà préétablies, mais il peut aussi se dévier si nécessaire pour maximiser l'obtention d'information. Il est important de considérer que plus l'entretien est structuré et moins probable sera pour le participant de se sentir à l'aise et de révéler des points intéressants. Cependant, moins l'entretien est structuré et plus difficile sera ensuite l'analyse (Adams & Cox, 2008). On peut trouver différents types d'entretien (Zohrabi, 2013):

- La conversation informelle : usuellement conduite sans aucune question et sans ordre. Les questions émergent pendant le cours naturel de la conversation. C'est un entretien exploratoire, très difficile pour les débutants ;
- L'entretien avec des réponses fermées : le patient répond de façon rapide à l'interviewer dans un format et un ordre préétabli, sans donner trop le choix à la personne de s'exprimer librement (elles se répondent suivant par un oui/non ou avec une petite phrase). Il est très mécanique et risque de la gêner ;
- L'entretien avec des réponses ouvertes : les questions sont prédéterminées avec un ordre presque fixe et elles risquent de ne pas permettre d'arriver aux perspectives qu'on cherche ;
- L'entretien semi-structuré : dans ce cas, les questions sont spécifiques mais elles peuvent être utilisées à la volonté du chercheur en fonction de la situation. C'est un type d'entretien flexible qui permet au sujet de donner plus d'informations. C'est une forme modérée d'obtention d'une grande quantité de données.

On peut donc affirmer que nous souhaitons adresser un entretien semi-directif afin d'obtenir la plus grande quantité de données possible. Mais, pour s'assurer que ces données soient suffisamment complètes pour une analyse exhaustive par la suite, Adams et Cox (2008) proposent quelques recommandations :

- Le chercheur ne doit pas parler tout le temps, seulement 5 à 15% du total du temps ;
- Ne pas présenter trop de questions fermées qui puissent restreindre l'interviewé ;

- Ne pas laisser aux participants s'éloigner du sujet mais, en même temps, être flexible par rapport aux réponses apportées;
- Le chercheur ne doit pas juger les réponses : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seulement des avis des répondants ;
- Le chercheur ne doit pas inciter ou manipuler les réponses ni les conduire vers ses intérêts ;
- Le chercheur doit utiliser des reprises pour montrer intérêt dans l'entretien, ainsi que pour demander des clarifications ou des concrétisations, comme par exemple : « *qu'est-ce que vous souhaitez dire par cela ?* » ou « *pourriez-vous me préciser ceci ?* » ou « *vous m'avez dit que...* » ;
- Enfin, le chercheur doit éviter tout jargon et demander de le clarifier si c'est le répondant qui l'utilise.

8.2.1 Proposition d'un outil méthodologique pour la réalisation de la recherche

Présentons maintenant la grille d'entretien semi-directif. Elle a été calée sur le modèle théorique de Cardot, avec la collaboration de Berger (2018), présenté dans le chapitre 6 du cadre théorique (pp. 104 – 107). Pourtant, et pour rappel, on propose le schéma de ce modèle qui nous permettra ensuite d'ordonner nos questions en fonction de ce que nous souhaitons découvrir :

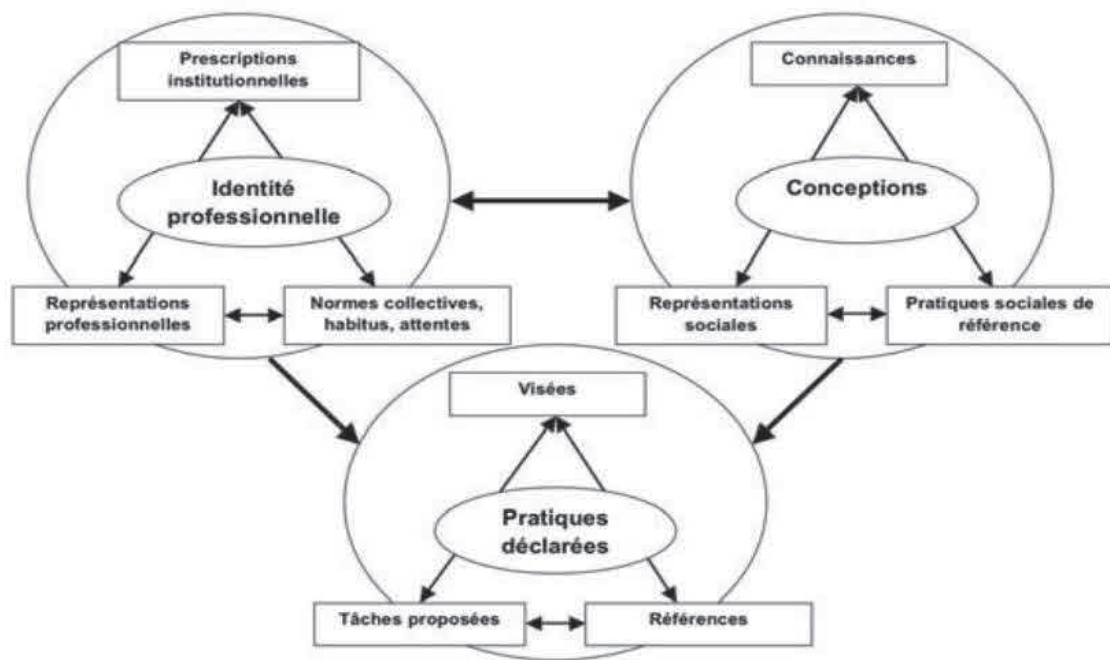


Figure 11 : « Schéma explicatif du modèle de Cardot et Berger (2018) ». Extrait de : Cardot, J.-P., & Berger, D. (2018). Formateurs en éducation à la santé : un outil d'analyse des conceptions. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 50(1), 167–180.

La grille d'entretien que nous allons présenter (p. 141) comporte quatre parties:

- Des questions sur l'identité professionnelle ;
- Des questions sur les conceptions ;
- Des questions sur les pratiques déclarées ;
- Des questions qui nous permettront d'accéder à des données personnelles.

La grille d'entretien avec les reprises proposées pour chaque question se trouve dans l'annexe VIII⁸⁸.

⁸⁸ CF Annexe VIII (pp. 303 – 308)

GRILLE D'ENTRETIEN DE LA THÈSE SELON LE MODÈLE DE CARDOT ET BERGER (2018)

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE		CONCEPTIONS			PRATIQUES DÉCLARÉES	QUESTIONS PERSONNELLES
Prescriptions institutionnelles	Normes collectives, attentes	Connaissances	Représentations sociales	Pratiques sociales de référence	Tâches proposées	
Travaillez-vous avec le CESC de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté sur ce sujet ?	Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle de l'homme ? Et de la femme ?	Quel est votre domaine de formation ?	À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?	Est-ce que l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?	Avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?	Pourriez-vous dire quelle est votre sexe et âge ?
	À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?	Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?	Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?	Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?	Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?	Pourriez-vous indiquer quel est votre niveau d'études ?
		De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?	Qu'est-ce pour vous la masculinité ?	Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers ces applications ? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples ?		Pourriez-vous préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?
		Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples ?	Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?	Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?		Pourriez-vous signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?
			Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?			Pourriez-vous dire dans quel type d'établissement travaillez-vous ? Dans quel ville se trouve ?

Figure 12 : Grille d'entretien selon le modèle de Cardot et Berger (2018)

8.2.2 Justification de la population, critères d'inclusion et d'exclusion

Nous avons décidé de réaliser des entretiens avec des professionnels de l'Éducation Nationale dans des établissements publics, privés et privés sous contrat. Notre appel s'est adressé aux différents métiers qui contribuent à l'enseignement en France et qui, directement ou indirectement, peuvent avoir un impact sur l'éducation des élèves à la sexualité.

Ainsi, les premiers contacts se font par courriel le 5 avril 2020. Postérieurement, le 10 avril 2020, un appel est réalisé à travers des Réseaux Sociaux Facebook et LinkedIn. Nous avons obtenu par cette méthode 19 réponses dans une période de trois mois.

Comme critères d'inclusion, nous avons retenus les professionnels de l'Éducation Nationale suivants : enseignants (de toutes les matières de la maternelle au lycée), personnel soignant (infirmiers, médecins, psychologues, assistantes sociales, ...), personnel administratif (direction et secrétariat, conseillers pédagogiques, ...) et surveillants.

Nous avons limité notre sélection à la France Métropolitaine et aux Départements et Territoires d'Outre-Mer.

Aucune discrimination par sexe biologique, genre, orientation sexuelle, revenu, classe sociale ou croyance religieuse n'a été faite.

Il est important de préciser que nous nous adressions à une population constituée pour une recherche et non à un échantillon tiré au sort. Il aurait fallu alors disposer de la liste de l'ensemble des professionnels de l'Éducation Nationale et, par la suite, réaliser un appel à la totalité des personnes de manière que, la proportion d'individus répondante à ce jour, constitue notre échantillon. Le site web de l'Éducation Nationale ne fournit pas une telle information.

Par conséquent, nous avons utilisé les contacts à notre disposition, ainsi que les réseaux sociaux pour obtenir une population la plus diverse possible de professionnels ; ainsi les résultats que nous allons présenter, puis analyser par la suite, seront significatifs et pas représentatifs.

CHAPITRE 9

ANALYSE DES RÉSULTATS

9.1 Analyse des données qualitatives

L'Annexe IX⁸⁹ présente l'intégralité des transcriptions des entretiens. De même, l'Annexe X⁹⁰ fournit les tableaux analytiques de données. Mais quelle procédure d'analyse avons-nous suivi pour nos données qualitatives ?

Puisque nous souhaitons prendre en compte l'ensemble des informations rapportées par les interviewé.es, nous allons nous servir d'une démarche d'analyse « *a posteriori* », basée dans le texte de Pineda et al., (2011). Ainsi, après la recollection de données, on observe :

- **Phase 1**, le tout : l'objectif principal de cette phase est l'élaboration de notes et le début de l'échantillonnage théorique. Les notes sont de grande utilité pour épanouir les idées à travers de questions réflexives. L'objectif de l'échantillonnage théorique est de maximiser les opportunités afin de comparer les circonstances qui vont déterminer nos catégories ;
- **Phase 2**, du tout aux parties : dans cette partie, le codage s'est développé dans deux étapes. Dans la première, on a séparé les données en unités significatives à travers de codes descriptifs ou étiquettes ; dans la deuxième, ces unités se regroupent en phénomènes ou catégories. En conséquence, on a réuni les faits, sujets et objets similaires sous le même classement. Il faut dans cette phase faire une lecture générale de chaque entretien pour comprendre les différentes thématiques traitées ;
- **Phase 3**, du particulier au général : dans cette phase analytique on réalise un codage axial à travers l'identification des propriétés basiques des catégories qui vont nous amener au regroupement par champs. Dans chaque champ se sont identifiées des similitudes et des différences de catégories vis-à-vis des catégories et des propriétés, ce qui amène l'analyse vers le regroupement en méta-catégories ;
- **Phase 4**, décomposer « *le tout* » dans ses parties sans le perdre (intégration et désintégration) : on utilise le codage axial et sélectif. On finit de perfectionner les catégories, les méta-catégories et les champs, en les développant et en

⁸⁹ Cf Annexe IX (pp. 309 – 422)

⁹⁰ Cf Annexe X (pp. 423 – 444)

décomposant en termes. On tourne notre regard vers les données avec l'intentionnalité de déconstruire les catégories pour les intégrer et les lier entre elles ;

- **Phase 5**, lier les différentes parties qui donnent du sens au « *tout* » (identification de la catégorie centrale) : grâce au codage sélectif, on identifie la saturation théorique des données. De plus, on valide les descriptions des participants. C'est le moment où on arrive au dernier niveau d'abstraction, à travers l'identification des axes qui traversent, conforment et structurent les actions, interactions et discours des participants, c'est-à-dire les vecteurs qualitatifs ou catégories centrales. Ceci facilitera un regard longitudinal et transversale des données et l'identification des hypothèses explicatives finales.

On peut résumer toutes ces informations par le schéma suivant :

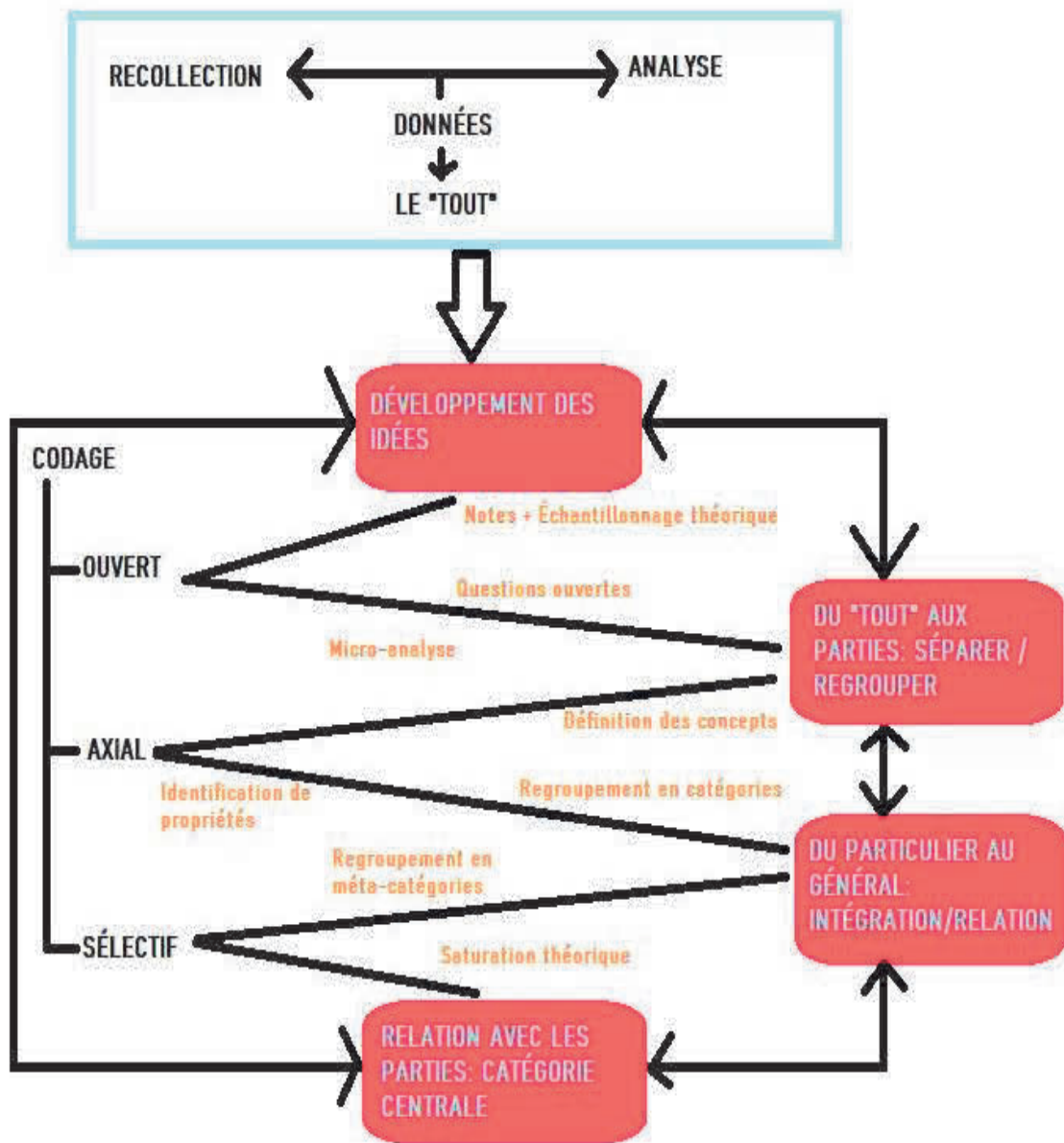


Figure 13 : « *L'analyse de données qualitative* ». Extrait et adapté de : Pineda, M. C., Manuel, J., Moral, L., & Medina, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index Enferm*, 20(1–2), 1–7.

9.2 Présentation des résultats par hypothèse

9.2.1 Introduction

Sur notre population $n=19$, on observe la présence de seize femmes (84%) et trois hommes (16%). L'âge moyenne (μ) de nos répondants (R) est de 42 ans, avec le professionnel le plus jeune âgé de 26 ans et le plus ancien de 72 ans.

Concernant la distribution géographique, 14 interviewés se trouvent dans la région Auvergne-Rhône-Alpes (cinq du Puy-de-Dôme, quatre de la Loire, trois de la Haute-Savoie et deux du Rhône), une de Loire-Atlantique, une de Côte-d'Or, une du Seine-et-Marne, et une de Nouvelle-Calédonie.

Si on analyse maintenant le niveau d'études de nos répondants, un professionnel possède un Bac + 8 (Doctorat), douze un Bac + 5 (ingénieur ou Master), une un Bac + 4 (cadre de santé) et cinq un Bac + 3 (licence).

Distribuée par activités professionnelles, notre population est composée de huit enseignants (cinq en collège, un en SEGPA, un en lycée professionnel et un en école primaire), de six infirmiers (deux en collège, un en lycée, un en lycée professionnel, un en crèche et un en école et collège), de deux psychologues (une en école primaire et une en poste inter-degrés), de deux enseignants qui ont pris les fonctions de direction d'établissement (un en école maternelle, l'autre en collège-lycée) et d'un Conseiller Principal d'Éducation en collège. Neuf de nos interviewés se trouvaient dans un Réseau d'Éducation Prioritaire.

En moyenne, nos interviewés ont passé au moins 14,5 ans dans l'Éducation Nationale, allant de 48 ans maximum à 1,5 ans minimum d'expérience. Dix-sept travaillent dans des institutions publiques, un dans le privé et une dernière dans une école privée sous contrat.

9.2.2 Résultats concernant la première hypothèse de recherche⁹¹

Nous avons voulu questionner les représentations sociales et normes collectives des enseignants autour de plusieurs concepts clés de la thèse. Ainsi, la première des questions concernant ce sujet (Q11 dans notre grille) demandait « *qu'est-ce pour vous la masculinité ?* ». C'est la proposition qui a nécessité le plus de temps de réponse à nos répondants vu la difficulté du concept.

Compte tenu des réponses, on observe deux grands groupes : ceux qui vont considérer la masculinité comme une construction sociale (et donc, stéréotypée et modelée aux rôles de genre) et ceux qui vont la comprendre comme une attribution exclusivement biologique. Voyons donc quelques réponses :

- « *La masculinité se conditionne par les modèles familiaux peut-être, le père, le grand-père, les oncles, les frères, auxquels on s'identifie ou pas, qui ont peut rejeter, s'ils sont violents ou une situation comme cela ; le modèle des amis ou collègue, parce qu'il faut correspondre à certains stéréotypes à ce moment-là* ».

Répondant 9 (R9)

- « *Il y a une construction sociale avec un regard qui porte sur les autres et qui montre qu'on doit être fort, qu'on ne doit pas pleurer, qu'il y a certaines tâches précises pour les hommes, mais ceci ce sont des choses que la société nous dit et qui ne sont pas forcément vraies* ».

R19

- « *C'est un caractère physique en fait. C'est surtout le côté biologique masculin, des organes, des hormones* ».

R16

⁹¹ Les questions seront présentées comme Q + la chiffre de la question selon la grille ordonnée disponible dans l'annexe VIII (pp. 341 – 346), les réponses disposeront à la fin d'un code pour identifier le répondant : R + chiffre de la personne concernée.

Pour Q12 : « *qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?* », la quasi-unanimité répond que c'est l'attraction ou l'attirance entre deux personnes du même sexe, ou de la même orientation sexuelle. On observe, cependant, quelques exceptions :

- « *C'est une réponse naturelle à un type de phéromone, quelque chose qui nous excite dans un partenaire du même sexe et qui nous permet d'entretenir et de reproduire des relations avec quelqu'un du même sexe que vous* ».

R11

Certains complètent en introduisant la notion de « *durabilité* ». Ils précisent, aussi, que l'orientation n'est pas forcément définitive et qu'elle peut évoluer avec le temps :

- « *C'est le fait qu'une personne puisse être attirée par une autre du même sexe qu'elle. Je pense que ça peut être quelque chose de constant, mais aussi quelque chose d'intermittent. Je pense que ceci pourrait être quelque chose non-définitive dans la vie des individus* ».

R5

Comme dans la question antérieure, on observe que pour le terme « *homosexualité* » nos répondants évoquent des concepts clés comme : sexe, attirance, orientation (intermittente ou définitive), amour ou sentiment. On les présente aussi visuellement avec le nuage de mots suivant :

comme homosexuel. Je ne pense pas qu'être homosexuel soit fermé et définitif».

R13

- *« Un homme qui a des rapports avec d'autres n'est pas un homosexuel. Non, parce que si on part du principe qu'il n'y a pas de normes, on peut avoir envie avec un homme comme avec une femme, on peut choisir d'avoir des rapports avec qui on veut sans se faire étiqueter ».*

R17

- *« Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est-il forcément homosexuel parce qu'après il y a des bisexuels, il y a des hétéros curieux... Je suis prêt à accepter qu'on puisse avoir un plaisir à un moment donné et pas être homosexuel. Donc pour moi un homme qui a des relations avec un autre homme est plus large que cela ».*

R19

La dernière question de cet axe (Q14) était : *« Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle de l'homme ? Et de la femme ? »* . Avec cette question, nous souhaitons connaître si, pour les répondants, il existe une différence d'âge et quels facteurs pourraient la justifier d'un côté, puis, de l'autre comprendre ce que le terme de *« maturité sexuelle »* représente pour eux.

Regardons maintenant plusieurs types de réponses. D'abord, on a ceux et celles qui vont nous donner un âge précis :

- *« Je dirai 18 ans pour une femme et... 18 ans pour un homme, après je sais que la maturité pour un homme est plus tardive, même s'il y a des cas qui prouvent le contraire. Je déplore que dans notre société actuelle l'arrivée de la sexualité soit trop tôt et que beaucoup de jeunes la regrettent parce qu'ils n'ont pas la maturité psychique et mentale qui leur permet de dire que c'est un acte important et qu'il faut le faire en sécurité pour ne pas engendrer de problème pour sa santé ».*

R2

Après, on aura ceux et celles qui vont justifier que le sexe biologique justifier une maturité sexuelle différente :

- *« Il me semble que les garçons auraient une maturité sexuelle plus tardive, mais on ne peut pas généraliser. Les filles me semblent beaucoup plus en avance que les garçons ».*

R5

- *« À mon avis il y a une différence d'âge de maturité sexuelle, parce que les hommes prennent plus de temps à se former psychologiquement. Je vois bien la différence d'intérêt dans la sexualité en forme de pratique au collège entre les filles et les garçons, même si aujourd'hui il y a une évolution qui est liée à la consommation pornographique. Les filles sont plus vite touchées par cette effervescence hormonale et les pratiques qui sont induites ».*

R12

Ensuite, on aurait une majorité de nos répondants qui considère que la maturité sexuelle dépend de chaque individu et qui va enlever l'étiquette de « *sexe biologique* » ou « *genre* » pour la justifier :

- *« Moi je pense qu'il n'y a pas. C'est une question vraiment personnelle, individuelle en fait. Parce qu'on peut bien considérer que la majorité serait à l'époque de la puberté quand la personne a la capacité de se reproduire, ceci serait dans un point de vue physique mais d'un point de vue psychologique c'est quelque chose qui est complètement personnelle ».*

R4

- *« Je ne pense pas que le genre désigne la maturité sexuelle, par contre je pense qu'elle varie d'un individu à un autre. Je pense qu'il y a d'autres facteurs, notamment la maturité de chacun. Mais je ne pense pas que le genre soit la clé ».*

R6

- *« La maturité sexuelle dépend de chaque personne en fait, du développement de la personne, que ce soit un homme ou une femme ».*

R14

Enfin, il convient de souligner à nouveau que, dans les réponses à cette question, on observe à nouveau que certaines réponses assimilent les termes « *sexualité* » et « *pratique sexuelle* ».

- *« Il y a des gens qui sont assez mûrs pour vivre jeunes beaucoup plus de choses que d'autres qui sont en panne de cette maturité. 15 ans, l'âge de maturité sexuelle, je le trouve trop jeune pour moi ».*

R8

Q15 : *« connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples ? »*. Dix-huit interviewés sur dix-neuf nous ont donné au moins le nom d'une application. Regardons donc les plus citées :

- Tinder (quatorze fois citée)
- Meetic (dix fois citée)
- Adopteunmec.com (huit fois citée)
- Badoo (cinq fois citée)
- Grindr (trois fois citée)

Il nous semble intéressant de constater que seulement trois des répondants ont identifié des applications de rencontres exclusivement homosexuelles (Grindr). De même, nous avons eu aussi quelques réflexions sur les réseaux sociaux utilisés pour des rencontres :

- *« ... il y a beaucoup Instagram et Snapchat qui sont utilisés aussi pour des rencontres ».*

R17

À la seizième question: « *Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?* », seize interviewés sur dix-neuf répondent par l'affirmative. Certains s'y opposent et justifient :

- « *Je ne suis pas contre, mais je ne le pense pas. Ce n'est pas obligatoire et on n'est pas obligé de dévoiler non plus toutes les choses* ».

R6

Pour ceux et celles qui ont répondu « *oui* », nous constatons une grande variété de réponses, mais toutes intègrent les applications de rencontres dans la formation sur les médias, internet et réseaux sociaux :

- « *Cela rentre dans la formation dans tout ce qui est lié à... à internet, aux réseaux sociaux, à l'image de soi, aux droits d'image. C'est surtout une formation générale de tous les outils, réseaux sociaux. On peut le mettre là-dedans sans forcément former dans ces applications plus liées à la rencontre. Je pense que cela fait partie d'une formation plus générale sur le soi, sur ce qu'on appelle les compétences psychosociales, de ce qu'on peut dire et pas, et puis sur l'autre, sur la rencontre, c'est plus général que de se tourner envers ces applications-là* ».

R1

- « *Il faut être formé parce que de toute façon l'éducation à la sexualité ne peut pas se faire sans l'éducation aux médias et à l'information pour développer l'esprit critique et les compétences sociales, civiques et personnelles. Il faut accompagner les jeunes afin d'avoir la notion d'intimité, la notion de consentement et puis les applications sont très dangereuses, je pense au sexting et au revenge porn, il y a des choses qui se jouent qu'il faut vraiment faire en prévention* ».

R10

- *« Je pense que cela serait bien, fin, pas que sur cela, mais surtout sur la sexualité et les nouveaux médias, où on abordait la sexualité sur les réseaux sociaux de manière générale. Ceci peut se faire en accord avec les séances d'éducation à la sexualité parce que les jeunes utilisent ces applications sans connaître forcément les codes et les dangers qu'ils peuvent avoir avec ».*

R17

Q17 : *« Savez-vous si vos élèves utilisent ces applications de rencontres ? »*. Sur nos dix-neuf répondants, on a dû exclure les professionnels qui travaillent en école maternelle, primaire ou crèche, puisqu'ils ne sont pas confrontés avec ce type spécifique d'applications compte tenu de l'âge des publics accueillis. Sur le reste des interviewés, neuf affirment avoir déjà entendu parler leurs élèves à propos de ces applications :

- *« Oui; des rencontres qu'ils auraient fait à travers de ces applications; des personnes qui les auraient proposés des rencontres, qui sont plus âgées qu'eux ».*

R1

- *« Oui, sûre et certaine. Ils me le disent, ils me montrent, ils m'expliquent avec qui sont sortis, comment ils ont fait ».*

R17

Ce que les professionnels nous signalent et qu'on a déjà cité auparavant, c'est l'utilisation de certains réseaux sociaux pour faire des rencontres, voire pour envoyer des messages à caractère sexuel :

- *« Je suis pas mal confrontée à cela. Il y a qui ont créé un Instagram au lycée, anonyme, qui publie « oui, j'ai croisé telle personne et qui présente telle description physique, j'ai un crush et j'aimerais bien la rencontrer » pour permettre de mettre des gens en lien »*

R4

- « *Mes élèves ne m'ont jamais parlé. Après, je ne sais pas si cela compte, mais j'ai déjà vue des adolescents, des collégiens, utiliser Tinder quand j'étais dans le Tram ou en train d'attendre quelque part. Je crois que les collégiens utilisent SnapChat et TikTok* »

R16

Q19: « *Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?* ». On observe comment nos interviewés vont répondre en fonction d'une pratique personnelle ou de celle supposée et possible de leurs élèves. Ainsi, quatre personnes ont indiqué qu'elles constituent un risque :

- « *À cette âge-là, si jeunes, elles sont plutôt un risque, ils n'ont pas conscience de la différence entre la personne qu'ils croient qui se trouve de l'autre partie de l'écran et la personne réelle derrière l'écran* ».

R3

- « *Il y a un gros risque de l'anonymat, de se laisser influencer, de se mettre en danger. Des pratiques à risque, des prédateurs sexuels* »

R7

Dans ces exemples, on observe la notion de « *Catfish* », qu'on pourrait traduire de « *profil trompeur* ». Cela amènerait à des potentielles mauvaises rencontres, avec les risques associées à celles. De même, on saisit l'importance de la pression de groupe (en anglais, « *peer pressure* ») .

Deux de nos répondants affirment qu'il n'y a que des opportunités dans les applications de rencontres, sans voir le risque couru par l'utilisateur :

- « *Je pense que ça peut faire des belles rencontres et ça peut permettre de faire des choses très belles, après c'est comme tout de la manière dont il est utilisé, de la manière dont elles ont été comprises* ».

R8

- *« Pour les utilisateurs je ne pense pas que ce soit un risque. Généralement le préjugé c'est que ce genre de rencontre n'est pas très durable. Ça se trouve qu'on peut faire des rencontres durables sur ce site ».*

R14

Néanmoins, une majorité considère celles-ci peuvent être une opportunité et un risque à la fois :

- *« Il y a à la fois des risques et des opportunités; c'est très intéressant puisque cela va leur permettre d'apprendre sur eux, de poser les choses qu'ils n'ont pas osé, ça peut être intéressant, mais aussi pour les homosexuels et puis pour les personnes qui son orientation sexuelle est notamment tabou c'est une opportunité d'en parler. Ça peut être un moyen de discuter avec des gens, de parler de ça, de se sentir moins seul, d'apprendre sur soi ».*

R1

- *« C'est une opportunité pour ceux qui sont très pudiques et qui ont du mal à répondre mais au même temps on peut, dans la mesure où on ne voit pas les autres, on peut aller se mettre en danger, on peut se faire manipuler. Surtout pour les adolescents, il y a une âge de fragilité là ».*

R5

- *« Un risque oui, il peut avoir des gens malveillantes, on peut trouver quelqu'un qui a une problématique de rencontre sérieuse pour se mettre dans une relation amoureuse, ou parfois pour une relation d'une nuit, et puis il peut avoir des blessures narcissiques et psychologiques. Des bénéfices bien sûr, puisque cela permet de rencontrer parfois quand on est au travail ou dans un cercle fermé, ceci permet de rencontrer d'autres personnes : on se présente et au moins on sait qu'il y a des affinités communes ».*

R9

- *« C'est les deux, puisque c'est une opportunité au même temps de rencontre plus importante pour la population homosexuelle. D'un autre côté, comme*

toute nouvelle application ou instrument de rencontre, c'est un risque. Si on fait n'importe quoi avec les images ou avec les vidéos il va avoir des ennuis ».

R19

Dans toutes ces réponses, on peut relever quelques notions intéressantes :

- Nos interviewés soulignent que, dans les minorités sexuelles (notamment homosexuelle), ces rencontres peuvent permettre de trouver une communauté difficilement repérable par les moyens traditionnels.
- De même, l'identification de la problématique de la protection des données considérées comme « sensibles » et les risques liés à l'envoi de certains contenus à caractère sexuel (et l'utilisation de ces derniers, une fois qu'ils arrivent chez le récepteur).

Curieusement, et bien que cette thèse se base essentiellement sur la population homosexuelle (ce qui a été indiqué au début de l'entretien), on remarque que seulement deux répondants font une mention claire de cette minorité sexuelle et donc des risques et opportunités spécialement liées à eux.

9.2.3 Résultats concernant la deuxième hypothèse de recherche

On commencera avec Q4 : « *Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?* ». Quinze interviewés répondent « *oui* » contre quatre qui répondent « *non* ».

Pourtant, dans le premier cas, il faudrait souligner qu'on observe la dépendance de l'intervenant, qui est parfois le seul intervenant:

- « *Quand j'avais les CM1 et CM2 c'était au programme et je le travaillais. Les enseignantes du CM1 et CM2 ont demandé à que ce soit l'infirmière scolaire qui vienne faire des interventions sur ce sujet-là, voilà, à l'école, parce qu'on ne se sent pas légitimes pour apporter cet apprentissage* »

R8

- *« Je suis un peu la seule à la faire. Alors je suis des 0-2 ans et dans les 2-3 ans je sais qu'il y a 1-2 personnes qui sont en train de s'y pencher très légèrement, et quand on va aux classes supérieures (je n'ai pas toutes les informations), je sais qu'ils la pratiquent le moins souvent possible. Moins ils vont en parler, mieux c'est »*

R13

Pour ceux qui ont signalé que l'Éducation à la sexualité n'est pas réalisée, on observe plusieurs facteurs pour justifier la négative à la mise en place des cours :

- *« Il me semble que ceci est rarement prouvé, je pense que c'est pour les plus grands ».*

R9

- *« Je suis dans un établissement de second degré où elle n'est pas réalisée et dans les écoles où j'assiste ne le font pas non plus. En fait, personne n'estime que ce soit obligatoire, puis une deuxième raison c'est qu'elle n'intéresse pas toutes les directions, et qu'ils ne voient pas le lien éducation à la sexualité - éducation à la santé - parcours éducatif en santé. Je pense qu'il existe un problème d'information et professionnel aussi ».*

R10

Enfin, pour ceux qui nous ont répondu affirmativement et qui ont justifié que c'est l'ensemble de l'établissement qui est engagé, on observe une hétérogénéité dans la mise en place des interventions :

- *« Au minimum avec une séance par an, dans chaque niveau (de collègue) »*

R1

- *« Oui, une fois par an en 4è »*

R3

- « Je crois que c'est 4 séances d'Éducation à la Sexualité et à la vie Affective par an »

R14

Q5 : « Avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ? ». Onze sur dix-neuf répondent affirmativement contre huit négativement.

Pour ceux qui ont mis en place des interventions ou qui ont été confrontés à des questions sur le sujet, on peut apprécier une grande diversité de thématiques traitées, souvent avec l'apostille de « ceci dépend du niveau à qui l'on s'adresse ». Donnons quelques exemples :

- « Les contenus vont dépendre du publique qu'on a, on réalise des interventions avec une association et en fait on va travailler par classe et surtout par rapport aux représentations, aux préoccupations des jeunes, donc on peut se retrouver à parler dans une séance, tout simplement de la physiologie ou des problèmes avec les rapports sexuels et pour ceux qui sont plus mûrs, sur les maladies sexuellement transmissibles, de l'usage du préservatif, des méthodes contraceptives dont ils ont entendu parler... ».

R7

- « J'ai fait des actions, aussi bien dans les écoles sur le thème de la puberté par exemple et puis au collège on a fait pas mal d'interventions où il y avait tout ce qui était moyens de contraception, orientation sexuelle, le consentement ».

R18

Nous considérons important de remarquer que sur les dix-neuf personnes qui ont répondu à nos questions, seulement trois ont indiqué traiter également l'homosexualité et les questions d'identité et orientation sexuelle.

Pour ceux qui ont signalé ne pas effectuer de l'éducation à la sexualité, c'est la notion de « *tabou* » et la considération des élèves comme « *trop petits* » ou « *immatures* » qui valident la justification apportée. Voici des exemples :

- « *Non, je n'ai pas mis. Je pense que les mentalités ne sont pas prêtes, je pense qu'on enseigne beaucoup sur la sexualité des plantes, des animaux, mais il existe des tabous, bien que j'observe une évolution par rapport aux derniers 20-25 ans* ».

R5

- « *Moi personnellement ? Non. Je suis avec des élèves de 5e, ils rigolent entre copains mais ils ne viennent jamais me poser des questions* ».

R6

Q6 : « *À quel âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?* », on trouve encore une importante diversité de réponses. Douze sur dix-neuf signalent que l'éducation à la sexualité devrait commencer « *dès le plus jeune âge* » avec « *un vocabulaire et des outils adaptés* » :

- « *On peut commencer dès le début, avec un sujet à aborder dès l'enfance. Dès la crèche il y a des sujets qu'on peut aborder* ».

R4

- « *On peut le faire débiter même de la naissance. Il faut absolument travailler le genre dès la plus jeune âge. Il faut travailler avec les enfants, mais aussi avec parents* ».

R13

Une remarque qui commence à apparaître et qui, par la suite, revient assez régulièrement, concerne la différence entre sexualité et sexe. Certains justifient la mise en place tardive de la sexualité car ils assimilent sexualité et pratiques sexuelles à une même notion :

- *« À mon époque j'aurais dit 3^e, et dans le contexte actuel je pense que c'est nécessaire de parler assez jeune; donc je dirais 5^e si je devrais dire une classe, pour éviter qu'ils aient des conduites à risque »*

R2

- *« Je pense que ce n'est pas mal de commencer avec les petits, si on a un langage adapté. Mais il ne faut pas non plus leur donner trop de connaissances techniques. Pourquoi pas commencer tôt, mais de façon prudente et avec un langage adapté »*

R12

- *« Je pense que les jeunes sont au courant assez vite, donc j'aurais dit niveau 4^e. Je pense qu'on peut en parler carrément plus tôt. Peut-être pas sur l'appellation sexualité, mais sur une autre appellation sur la connaissance du corps, mais je pense que cela se fait en cours de SVT ».*

R16

Nous relevons cependant une exception :

- *« Les gens ont une tendance à croire que quand on parle de sexualité, on parle de génitalité, alors que ce n'est pas vraiment le cas. Donc je pense que dès la maternelle on peut parler de la sexualité, même des trucs les plus primaires »*

R17

Q7 : *« Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ? »*. Seize soulignent l'influence de la religion dans la mise en place de certains contenus. Cependant, il n'existe pas d'accord sur les partenaires responsables de cette influence :

- *« Je pense que ça va influencer, je le vois au quotidien. Dans certaines écoles primaires il va y avoir des difficultés liées aux croyances religieuses avec des familles qui refusent, qui refusent qu'on aborde en systématique le sujet avec leurs enfants à l'école quand il y a ces actions d'Éducation à la Sexualité. Donc certainement ça va influencer les enseignants, qui ne vont pas oser aborder le sujet de la même manière ou qui vont même plus faire de l'éducation à la sexualité »*

R1

- *« On est obligés de tenir compte des pratiques réalisés dans les familles, on ne peut pas aller à l'encontre d'elles, il faut les prendre en compte et moduler avec ces éléments. Oui, par souci d'honnêteté et pour vouloir impliquer les familles dans les travaux bien sûr qu'on les informe du programme d'éducation à la santé qu'on fait dans l'établissement et donc s'ils le souhaitent, qu'il soit implicitement ou explicitement parfois les enfants sont absents pendant les séances d'éducation à la sexualité ».*

R7

- *« Oui. J'ai eu une collègue qui m'a dit qu'un professeur refusait de parler d'IVG et de préservatif car cela allait contre sa religion ».*

R10

- *« Oui, ce sont des interférences. Par exemple, parmi les associations qui sont venues faire des débats autour de la sexualité avec des collégiens on a eu une association qui est dominée par des catholiques et même par des catholiques un peu traditionalistes. Donc il a fallu couper les liens avec ces gens-là car son discours n'était pas très utile ».*

R12

- *« Il faut prendre en compte que ceci influence. Si je prends mon publique qui est essentiellement des musulmans, je sais que, dès que je vais parler de ce sujet, cela ne va pas le faire, car c'est très encadré dès l'enfance ».*

R17

De l'autre côté, ceux qui ont répondu qu'il n'existait pas d'influence, on a pu vérifier un rappel aux principes de l'école laïque :

- *« Du point de vue de l'enseignant, non, parce qu'on est une école laïque, donc on ne doit pas tenir compte des différentes croyances qu'il y a dans la classe »*

R9

Q8 : *« Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ? »* . Seulement neuf indiquent disposer de cet outil dans leur établissement scolaire. Parmi eux, une grande hétérogénéité de réponses apparaît sur les fonctions, partenaires, nombre de séances et utilité :

- *« C'est qui est intéressant avec le CESC c'est qui permet de formaliser les choses, après on se réunit de manière officielle une fois par an, mais de manière officieuse trois fois par an, donc une fois par trimestre, et après on a des personnes qui sont très investies dans la communication hebdomadaire, dans la collaboration de projets pour voir où est-ce qu'on est ; le CESC fait un peu oui, listing de projets ».*

R4

- *« L'année dernière on s'était trouvés deux fois, en début et en fin d'année. En début d'année, pour explorer ce qu'on souhaitait faire, et en fin pour faire un bilan. Donc c'est un comité qui ne se réunit pas beaucoup mais qui par contre fait beaucoup d'actions de sensibilisation auprès des gamins, et qui a vocation à réfléchir sur les besoins ».*

R15

- *« Cela m'arrive de travailler avec eux, car je suis responsable du développement durable, donc il y a la notion de bien-être et de qualité. Officiellement, il y a eu 3 réunions dans l'année, officieusement je vais avoir un échange par semaine par rapport à des projets ou à des observations ».*

R16

Ceux qui ont répondu qu'ils ne disposent pas ou qu'ils ne participent pas au CESC, ils justifient leur réponse en indiquant que c'est à cause de leur niveau scolaire (crèche, primaire), à cause d'une décision personnelle, que leur établissement ne propose pas cet outil, ils ne sentaient pas concernés. Voici quelques exemples d'explications apportées:

- *« Non, parce que je ne suis pas professeure de sciences ».*

R6

- *« Non, puisqu'on n'a pas. Il existe un groupe de travail à l'inspection, il y a certains conseillers pédagogiques qui travaillent plus par rapport à l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire plus par rapport à l'acceptation des différences, quelles qu'elle soient ».*

R9

Q9 : *« Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons? ».* Dix sur dix-neuf signalent ne pas avoir reçu de formation pendant leurs études à l'Université, voire durant leur carrière professionnelle. Parmi ceux qui répondent affirmativement, en revanche, on observe une grande corrélation avec le parcours choisi (par exemple, le parcours santé-sociale).

Donnons quelques exemples :

- *« Formative d'infirmière dans l'Éducation Nationale ; formations internes, par le rectorat, par l'Académie; 2 fois trois jours, c'était déjà il y a 5-6 ans, en petit groupe, entre 10 et 15 personnes, avec deux intervenants, deux formateurs. On aborde comment on met en place des actions d'éducation à la*

sexualité, la législation par la suite et dans le contexte de l'Éducation Nationale, la posture des intervenants, les thématiques. Dans le corps infirmier dans l'Éducation Nationale on nous la propose de la faire, ce n'est pas obligatoire »

R1

- *« Quand on commence en Nouvelle-Calédonie, on est formé en première année par l'Académie sur le logiciel en éducation à la santé, ça s'appelle « SAGESSE », et l'année suivante on nous forme sur l'éducation à la sexualité, l'alimentation, l'addiction. Ceci fait partie de la formation en systématique, on doit le faire dans les 2-3 ans après la prise de notre poste ».*

R7

- *« J'ai eu une formation niveau 1 en parcours éducation à la sexualité dans l'année de mon arrivée dans l'Éducation Nationale, voilà. Et rien depuis, si ce n'est la formation de sexologue que je me suis payé moi-même ».*

R10

Il est important de souligner qu'aucun de nos répondants n'a signalé avoir reçu une formation continue ou des cours de recyclage après sa prise de son poste. De même, ils nous ont indiqué de ne pas avoir reçu de proposition de la part des différentes Académies ou du Ministère de l'Éducation Nationale.

Certains indiquent clairement que c'est la volonté de chaque professionnel de choisir de se former en matière d'éducation à la sexualité :

- *« Je me suis formé car on avait une infirmière qui était très sensible là-dessus, en 1992, elle avait fait un travail splendide. Elle apportait toujours de la documentation dès que je passais la voir. Et moi je me suis approprié de cette documentation et je me suis posé plein de questions par rapport à cela ».*

R11

Q10 : « De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ? ». En moyenne, nos répondants se notent à 5.95/10, 8 étant la note maximale et 1.5 la minimale. Curieusement, certains professionnels ayant répondu à la question précédente « ne pas s'être formé sur le sujet », se sont attribués des notes moyennes, voire un peu en-dessus de la moyenne, tandis que ceux qui se sont formés ont été plus hétérogènes dans leur appréciation.

Centrée sur la thématique des applications de rencontres, Q18 : « À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ? ». On peut apprécier à nouveau l'hétérogénéité des réponses, que nous regroupons en deux groupes : celles qui signalent clairement le niveau du cours pour engager la discussion :

- « 14-15 ans, peut-être avant, parce que je pense qu'ils doivent les utiliser sans connaître ce qu'on peut et ne peut pas faire ».

R6

- « Je dirais dans le lycée, vers 15-16 ans ».

R9

- « Je pense dès la 6e parce que même s'ils ne les utilisent pas, ils connaissent l'existence de ce genre de sites, donc ils se posent des questions ».

R14

Dans le deuxième groupe, on trouve ceux qui nous indiquent qu'il serait adéquat d'en discuter dès que les élèves abordent le sujet, voire même au moment où la notion de « réseaux sociaux » est évoquée.

Or, est-ce qu'on peut considérer une application de rencontre comme un réseau social ? Voyons quelques exemples de remarques :

- *« À partir du moment où ils en entendent parler. Même en primaire ils savent ce que c'est Tinder, parce qu'on entend parler dans les médias, dans les conversations des gens ».*

R4

- *« Je dirais que c'est à l'école élémentaire qu'il faut le faire. Je serai tenté de vous dire entre le CE2 et le CE1. Parce que cycle 3 ils commencent l'éducation morale et civique au CMI, et je vous avouerai qu'en CE2 ils ont presque tous déjà un portable. Le problème de l'éducation aux médias commence de plus en plus tôt donc sur les applications je vous dirai qu'ils y arrivent plus rapidement, il suffit d'avoir un grand-frère ou grande-sœur, qui montrent en ce qu'ils en sont. Et après répéter en fonction de l'âge des élèves, il y a toujours quelque chose à apporter ».*

R10

- *« Dès la primaire. Puisque si on part du principe qu'on aborde des sujets sur l'éducation à la sexualité comme l'utilisation des réseaux sociaux, internet, jeux vidéo. On sait qu'ils savent l'utiliser mais pas avec les codes ».*

R17

À toutes les réponses présentées précédemment, on observe une seule exception. Un professionnel s'oppose à aborder ce sujet et justifie son attitude de la manière suivante:

- *« Ce n'est pas très utile d'en parler, parce que de toute façon il y a une pratique qui se fait qu'on en parle ou pas. Ou peut-être leur en parler mais pour les mettre en garde. Dans certains réseaux il y a des prédateurs ».*

R12

Enfin, Q20 : *« Considérez-vous nécessaire d'aborder l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ? ».*

Un seul fait référence aux risques et donne des possibles axes de travail :

- *« Tout ce qui est précaution, VIH/IST, il faudrait aussi des sujets sur la préservation du droit à l'image, sur ce qui est à éviter d'envoyer et à publier ».*

R19

De même, nous soulignons avec intérêt que cinq personnes considèrent que la mise en place d'une éducation à la sexualité serait inutile, voire qu'elle n'amènerait aucun bénéfice pour les élèves-utilisateurs :

- *« Ça me paraît compliqué. J'aurais peur que ce soit tourné en dérision. Je pense que le sujet de l'éducation à la sexualité est tellement sensible qui a besoin de le faire en présentiel en fait ».*

R2

- *« Je ne pense pas que ceci soit d'une grande utilité. Je ne suis pas sûre que les jeunes prennent le temps de le lire et de les appliquer ».*

R3

Pour ceux qui ont répondu affirmativement à cette question, signalons que leurs réponses n'apportent aucun renseignement supplémentaire. Nous nous interrogeons aussi sur la présence d'un discours hétéronormatif compte tenu de la quasi-absence de références à la population homosexuelle malgré nos différentes tentatives de reprise :

- *« C'est son outil de communication, qu'on ait un lien vers le site onsexprime.fr, moi ça ne me choquerait pas. Ils auront peut-être des réponses à leurs questions, au moment où ils auront plus besoin. Après, si on pouvait être aussi dans la prévention, ce serait bien. Aujourd'hui, c'est son outil de relation, c'est son outil social, ils y passent trop de temps, certes, mais après autant d'aller sur un site pour se renseigner plutôt que dans un porno ».*

R10

- « *Il faudrait des enseignements interactifs, c'est-à-dire où l'enfant puisse libérer sa parole, ce qu'il pense être. Et on sait qu'ils vont jouer à la provocation avec les adultes mais il faut que ce soit interactif* ».

R11

- « *Donner des informations sûr cela peut qu'être bénéfique. Après à eux de se renseigner et de trouver si ces applications les intéresseront. Mais pourquoi pas, cela peut être un canal comme un autre* ».

R14

Nous pourrions résumer les résultats par la figure suivante, créée sur la base du modèle de Cardot et Berger (2018) qui explique les relations que nos répondants expriment entre les conceptions, identités professionnelles et pratiques déclarées. Ainsi, en accord avec nos interviewés et dans un contexte socio-culturel déterminé, cela nous amène à conclure :

- Les représentations sur la « masculinité », sur l' « homosexualité », ainsi que sur l'ensemble des « identités » et des « orientations sexuelles », en plus de l'influence des croyances religieuses, vont influencer la formation et l'application de l'éducation à la sexualité. De même, ceci influencera-t-il les compétences exprimées par les répondants. Les connaissances sur les applications de rencontres permettent d'identifier plus facilement si les élèves les utilisent ;
- Si les professionnels de l'Éducation Nationale mettent en œuvre d'une « éducation à la sexualité », ceci sera logiquement dû au fait l'établissement a autorisé sa réalisation. De même, s'ils connaissant que leurs élèves utilisent des applications, ils pourraient identifier des modes d'utilisation et des possibles risques et opportunités liées à elles ;
- La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité est liée à l'identification des vulnérabilités (voire des risques pour la santé publique). De même, elle peut

être liée à la connaissance sur les interventions de prévention et promotion de la santé pour les personnes homosexuelles ;

- En ce qui concerne l'identité professionnelle, la disponibilité du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) pourrait permettre le travail avec celui-ci, ce qui faciliterait la mise en place d'éducation à la sexualité ;
- Les normes et les représentations sur la « *maturité sexuelle* » vont influencer l'ensemble des conceptions de la formation et la mise en œuvre d'une « *éducation à la sexualité* », ainsi que sur la prévention à avoir par rapport aux applications de rencontres ;
- De même, l'âge auquel les professionnels considèrent pouvoir parler des applications de rencontres avec les élèves est lié à l'intérêt porté par nos répondants à parler et à discuter de ce sujet ;
- Enfin, sur les pratiques déclarées, la mise en place de la part de l'établissement d'une « *éducation à la sexualité* » est liée aux possibles risques (donc vulnérabilités) auxquels les élèves vont être exposés tout au long de leur vie sexuelle. De même, en va-t-il de la nécessité (ou pas) de recevoir un message de prévention par rapport aux applications de rencontres et les risques encourus par les élèves, et en particulier dans le cas de notre problématique, par la population homosexuelle.

La figure suivante (p.173) propose une synthèse des apports de nos répondants. On signale par ailleurs qu'une discussion avec la littérature scientifique sera proposée dans le chapitre suivant.

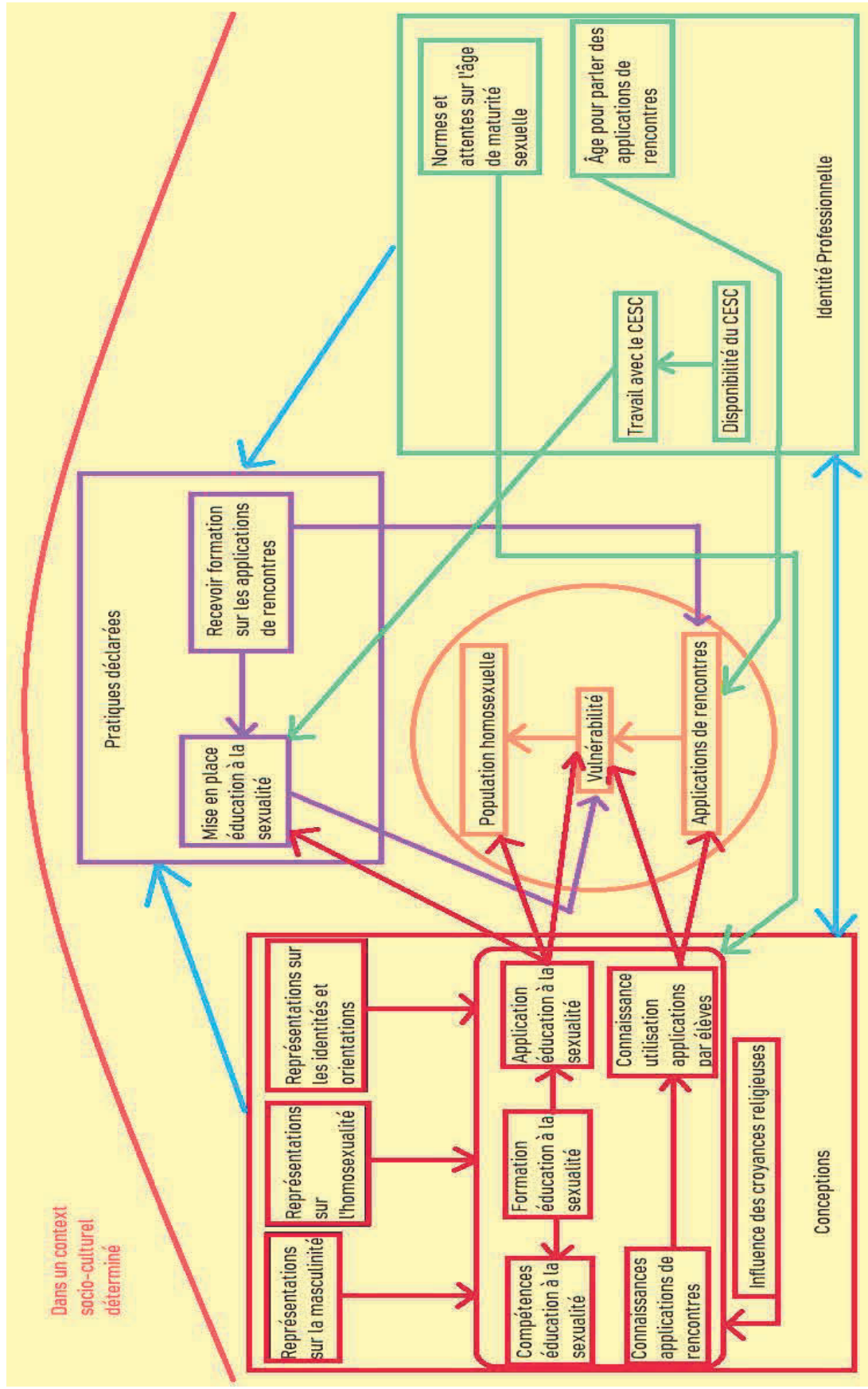


Figure 16 : « Population homosexuelle, vulnérabilité, applications de rencontres : un approche théorique avec les réponses des interviewé.e.s ».

CHAPITRE 10

DISCUSSION

Si nous récapitulons notre démarche de recherche, nous constatons qu'en France, en 2020, la population homosexuelle ou celle des « *hommes qui ont des rapports sexuels avec d'autres hommes* » peut être exposée à des risques en lien avec leur « *identité* ».

Nous avons observé comment les Technologies de l'Information et de la Communication ont modifié la manière dont la sexualité et l'identité sexuelle se développent, avec une exposition à des nouveaux risques, mais aussi avec des éléments protecteurs pour les populations décrites sur le terme de « *minorités sexuelles* ».

Nous avons également compris comment notre problématique se trouve au centre d'un système de représentations, de conceptions et pratiques sociales. Ce système (que nous pourrions nommer « *Éducation Nationale* ») est complexe et multifactoriel, et compte plusieurs acteurs/partenaires qui établissent des interactions entre eux, avec l'objectif de développer des interventions en promotion de la santé.

Les résultats que nous venons de présenter lors du chapitre précédent nous montrent comment notre approche théorique se développe au quotidien dans les Écoles. Nous avons ainsi repéré les éléments clés et nous nous proposons de les analyser.

Cette discussion s'organise autour des hypothèses de notre thèse. Chaque sous-chapitre utilisera les éléments clés repérés à travers les entretiens qui seront rapportés à la littérature scientifique sur le sujet. Elle visera à valider ou invalider nos hypothèses.

Cela nous conduira à définir les limites de notre travail et à évaluer la validité épistémologique de celui-ci.

10.1 Discussion des éléments clés liés à la première hypothèse

10.1.1 La présence du discours hétéronormatif dans l'Éducation à la Sexualité

Le premier des éléments que nous souhaitons discuter est celui du discours hétéronormatif. Nous avons défini dans l'introduction le terme « *hétérosexisme* », ainsi que les liens qu'il présente avec le terme « *homophobie* ».

Dans nos réponses, on a observé que, à l'exception des questions qui font référence explicite à l'homosexualité (notamment les questions douze et treize de la grille d'entretien), seulement trois des interviewés font référence à l'homosexualité, aux identités de genre et l'orientation sexuelle dans leurs cours.

De même, quand on les a questionnés sur les applications de rencontre et les éventuelles mesures de prévention et promotion de la santé, on a observé peu de références sur des minorités sexuelles. A quoi cela est-il dû ?

Une partie des discours complexes autour de l'hétéronormativité dans et hors l'école peut nous donner quelques indices. Ainsi, l'inclusion de la définition de l'homosexualité (et pas de l'hétérosexualité) en faisant une liaison directe avec le rapport sexuel, la représentation des élèves comme êtres asexuels et naïfs, bien qu'ils aient pu avoir des expériences personnelles avec des genres non-hétérosexuels, avec leurs familles et amis, et l'(des)information des médias dits « *traditionnels* » peuvent être des axes de compréhension (De Palma & Atkinson, 2010).

L'étude réalisée par Slovin (2016) met en exergue les conclusions auxquelles les éducateurs qui ont fait partie des groupes de travail sont arrivés. Ainsi, il en signale deux : la différence entre l'homosexualité (aperçue comme une variable subjective et basée sur des valeurs) et l'hétérosexualité (comme un fait scientifique irréfutable) d'un côté ; de l'autre, la référence directe déjà citée précédemment de l'homosexualité comme une connexion de l'élève avec la sexualité, ce qui leur ferait perdre leur état d'« *innocence* ». Tout genre non conforme aux règles étant compris comme un signe d'homosexualité.

Au regard des réponses obtenues, nous pouvons établir une liaison entre les travaux de ces chercheurs et le courant de pensée majoritaire des répondants interviewés. Les écoles sont des lieux importants pour comprendre l'hétéronormativité et les implications dans les vies des jeunes (Dinkins & Englert, 2015). L'hétéronormativité s'exprime à travers des interactions au quotidien entre les étudiants et les enseignants, mais aussi à travers des pratiques institutionnelles et politiques (Toomey et al., 2012). Le silence sur la diversité des orientations sexuelles est une stratégie utilisée dans les écoles pour normaliser les normes hétérosexuelles. De même, la biomédicalisation de l'orientation homosexuelle, ainsi que la considération de l'homosexualité comme une « *forme de comportement sexuel* » est un risque à prendre en considération (Ceplak, 2013). Nous pouvons adhérer à cette précision apportée par l'auteur dans son étude sur l'Éducation à la Sexualité en Slovénie au regard de certaines de nos réponses sur la définition de l'homosexualité.

Les parents ont été identifiés par nos interviewés comme l'un des acteurs qui peuvent influencer sur la mise en place de l'éducation à la sexualité. Dans le cadre de l'hétéronormativité, Gunn (2011) les identifie comme les responsables (avec les enseignants) de la normalisation des comportements sexuels, notamment pendant la toute petite enfance.

Nos résultats s'alignent avec ceux de l'étude de Dornelles et Dal'Igna (2015) réalisée dans la Région du Vale do Jiquiriçá, au Brésil. Dans leur recherche, les professionnels exprimaient leur inquiétude sur la mise en place de certains contenus dans leurs cours. Son échantillon, des enseignants de pratiques sportives, déclare que la sexualité doit être traitée de manière « *ordonnée* » et « *tranquille* », ce qui se traduira par l'installation d'un discours normé des pratiques hétérosexuelles, notamment pendant la période du développement sexuel des élèves.

Le fait que les sujets abordés par nos interviewés en termes d'éducation à la sexualité soient associés avec des thématiques pour la population hétérosexuelle trouve une similitude avec ce qu'établissent Abbott, Ellis & Abbott (2015) dans leur recherche. Ces auteurs vont identifier que bien que la majorité de leur échantillon leur indique la présence d'élèves homosexuels dans leur classes, le fait qu'ils soient une minorité sera utilisée pour que certaines informations dans les cours d'éducation à la sexualité

passent de manière secondaire aux questions traitées par la majorité des élèves dits hétérosexuels.

De même, ces auteurs vont indiquer que quand leur échantillon parle du sujet de la diversité sexuelle, la majorité le fait en parlant de l'homophobie et notamment au sujet de l'intolérance des jeunes hétérosexuels, ce qui participe à la binarisation des identités en hétérosexuelle/homosexuelle. Compte tenu de nos résultats, on peut se demander si cette conception ne serait pas présente aussi dans le discours de nos professionnels.

L'étude de McNeill (2013) sur la présence de l'homosexualité dans l'éducation à la sexualité aux États-Unis nous donne quelques lignes de réflexion qu'on peut appliquer à notre recherche. Ainsi, il souligne que la promotion de l'hétéronormativité dans l'éducation à la sexualité réalise le travail de « *l'harceleur dans l'école* » qui considère que l'adolescent homosexuel ne devrait pas exister, en légitimant un langage et des formes de violence homophobe.

Mais que peut-on faire pour réduire la présence du discours hétéronormatif dans l'éducation à la sexualité proposée aux élèves ?

DePalma et Atkinson (2010) ont réalisé une recherche encadrée dans un projet appelé ***Participatory Action Research*** avec vingt-six enseignants à travers du Royaume-Uni.

Dans ce projet, les enseignants étaient en charge des interventions, tandis que les chercheurs analysaient les résultats. Ainsi, on a observé que :

- Les enfants étaient capables de développer une compréhension de l'orientation sexuelle et des différents genres à travers l'information obtenue des médias, des amis, de leurs familles et de leurs expériences ;
- Les arts et la littérature étaient des outils pour travailler l'imagination des élèves et enseignants pour se remettre en question sur les normes acceptées socialement ;
- Le travail en équipe permet aux professionnels (enseignants et non-enseignants) d'explorer leurs conceptions erronées et leurs inquiétudes.

10.1.2 Religion et Sexualité : une relation impossible ?

Seize de nos dix-neuf interviewés nous ont indiqué que la religion peut influencer la mise en place de certains contenus en éducation à la sexualité. Ce qui n'est pas clair, c'est ce qui relève cette responsabilité. En effet, d'après nos résultats, elle provient majoritairement des parents, suivie des enseignants et des intervenants extérieurs.

Deux de nos interviewés travaillent dans des institutions privées religieuses. L'influence de la religion sur la mise en place de contenus sur l'homosexualité a été étudiée dans ce type d'établissements dans l'article de Mawdsley (2011). Les questions concernant l'homosexualité et les croyances religieuses portent sur l'éventualité d'un code de conduite ou d'une loi concernant les différentes orientations sexuelles, l'activité sexuelle avant le mariage et le mariage entre personnes du même sexe.

Pour cet auteur, quand les institutions religieuses aux États-Unis sont accusées de discrimination dans leur programmes éducatifs, elles utilisent comme lignes de défense, les exceptions indiqués dans la législation et les droits constitutionnels. Mawdsley signale que l'établissement éducatif religieux discrédite le mariage entre personnes du même sexe. De ce fait, il est donc nécessaire de s'interroger sur la place d'un positionnement essentiellement religieux.

Une autre des particularités que nous avons observées est la présence de visions différentes de l'influence de la religion, notamment celle variant avec l'intensité de sa pratique. Ainsi, nous avons observé des commentaires sur l'Islam, le Christianisme et le Judaïsme. La majorité de nos répondants ont souligné qu'ils avaient plus de problèmes avec les élèves musulmans et les parents pratiquants.

Une étude transversale réalisée par Adamczyk & Hayes (2012) sur plus de 600 000 personnes révèle qu'il existe une division très claire entre les différentes religions « *monothéistes* » et « *majoritaires* » sur les comportements sexuels. Ainsi, ces divisions s'allongent au-delà des croyances individuelles des nations, particulièrement dans celles où la majorité des résidents sont musulmans.

Pour ces auteurs, les effets de la culture religieuse ne se réduisent pas à l'impact des affiliations personnelles. Il est important (diront-ils), de théoriser si l'influence des divers contextes religieux peut se réduire à des interactions micro et/ou macrosociales.

De l'autre côté, et concernant l'influence de l'Éducation Catholique dans l'apparition des sujets LGBTQ dans l'éducation à la sexualité aux États-Unis, Conrey (2012) validera que l'idée que la religion est un facteur qui contribue à créer une distance entre éducation à la sexualité et population homosexuelle.

D'après cet auteur, l'homosexualité reste stigmatisée parmi les chrétiens les plus conservateurs. Ainsi, il citera un rapport rendu par le Centre de Ressources Éducatives Catholique des États-Unis qui décrit les risques pour la santé de la population homosexuelle, en attribuant une grande incidence de maladies sexuellement transmissibles, au « *libertinage* » en l'associant à la « *destruction de la société* ». L'auteur conclut en disant que l'homosexualité est une « *tendance sociale* » (traduction littérale de l'anglais), ce que nous pouvons assimiler à une « *question socialement vive* ».

Les interviewés de notre thèse pointaient les parents comme l'acteur le plus important pour l'orientation religieuse des élèves. Cette influence a été également analysée dans d'autres recherches. Les parents sont des agents importants de socialisation, spécialement pendant la première partie du développement de l'enfant. Les adolescents vont étendre leurs croyances religieuses et les associer à des standards moraux à travers la famille. La religion est justement l'une de ces lignes d'influence et peut permettre d'exercer un certain contrôle social (Landor et al., 2011). Ces chercheurs ont adressé un questionnaire multimodal à 612 adolescents. Leurs résultats indiquent que l'engagement religieux de la part des parents est lié à la religiosité des adolescents et à une manière autoritaire d'exercer la paternité. D'après ces auteurs, les croyances religieuses des parents affectent celles des enfants et des pratiques en matière de sexualité, ce qui les expose davantage à des comportements sexuels à risque, comme la non-utilisation du préservatif.

Gibbs (2016), dans son étude transversale sur plus de 5000 personnes résidant aux États-Unis, observa que les parents présentant des convictions religieuses contre les homosexuels étaient liées à une augmentation des idées suicidaires (sporadiques, mais

aussi avec scénarisation) dans le dernier mois de la part de cette population. De même, il existait aussi une relation entre cette variable et des tentatives de suicide pendant la dernière année.

L'auteur remarque aussi que ceux qui ont expérimenté l'éducation religieuse et qui se trouvent en conflit avec leurs croyances sont en risque également de présenter des idées suicidaires. Il justifie ce fait en reportant que, quand les individus se trouvent en situation de confrontation avec une croyance structurée et acceptée socialement, ceci peut causer une détresse importante qui peut conduire à des comportements suicidaires.

La question de l'influence de la religion et des croyances religieuses dans l'éducation à la sexualité s'avère comme une affaire sensible. Pour cette raison, on considère nécessaire de reprendre le cadre législatif en France sur la régulation du rôle des élèves à travers différents textes fondateurs posant la laïcité et la neutralité de l'École :

- La **Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen** (Déclaration Des Droits de l'Homme et Du Citoyen de 1789, 1789) dit dans son article 10 que « *nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi* » (p.1) ;
- La **loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État** (Gouvernement de la République Française, 1905) dit dans son article premier que « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public* » (p.1). L'article deuxième signale que « *la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, [...] , seront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes. Pourront toutefois être inscrites auxdits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons. Les établissements publics du culte sont supprimés* » (p.1) ;
- L'article premier de la **Constitution de la Cinquième République** (Constitution de 1958, 1958) dit que la France « *est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens*

sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée » (p.1) ;

- La Circulaire n° 2018-111 du 12-9-2018 sur les Enseignements primaire et secondaire (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018a) souligne que « *L'éducation à la sexualité se fonde sur les valeurs humanistes de liberté, d'égalité et de tolérance, de respect de soi et d'autrui. Elle doit trouver sa place à l'école dans un esprit de laïcité, de neutralité et de discernement* »⁹² (p.1).
- En 2019, le rapport ***La laïcité à l'école*** (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019) exprime le rôle que élèves, professionnels, parents et intervenants extérieurs ont dans la démarche de laïcité dans l'Éducation Nationale⁹³.

⁹² « *En effet, l'éducation nationale et l'ensemble de ses personnels agissent, en la matière, dans le plus grand respect des consciences et fait preuve d'une grande vigilance pour que les enseignements soient pleinement adaptés à l'âge des enfants. Cette éducation vise à la connaissance, au respect de soi, de son corps et au respect d'autrui, sans dimension sexuelle stricto sensu à l'école élémentaire. Elle est complétée, à l'adolescence, par une compréhension de la sexualité et des comportements sexuels dans le respect de l'autre et de son corps. L'enfance et l'intimité sont pleinement respectées [...]. Il s'agit d'une démarche éducative transversale et progressive, qui vise à favoriser l'estime de soi, le respect de soi et d'autrui, l'acceptation des différences, la compréhension et le respect de la loi et des droits humains, la responsabilité individuelle et collective, la construction de la personne et l'éducation du citoyen. Son approche globale et positive doit être adaptée à chaque âge et à chaque niveau d'enseignement. Il est indispensable de s'appuyer sur les valeurs laïques et humanistes pour travailler avec les élèves dans une démarche fondée sur la confiance* » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018a, p.1).

⁹³ Voici quelques extraits d'intérêt sur les différents partenaires concernés:

- Si un élève refuse de participer à une activité scolaire, « *Il en résulte que les élèves doivent assister à l'ensemble des cours inscrit à leur emploi du temps sans pouvoir refuser les matières qui leur paraîtraient contraires à leurs convictions. Un absentéisme sélectif pour des raisons religieuses ne saurait être accepté. En effet, le motif d'atteinte à des convictions religieuses ne figure pas au nombre des motifs d'absence reconnus comme légitimes* » (p.44) ;
- Sur les professionnels :
 - « *Le principe de laïcité fait obstacle à ce que les agents du service public de l'enseignement disposent, dans le cadre du service public, du droit de manifester leurs croyances religieuses* » (p.69) ;
 - « *Le principe de laïcité de l'enseignement public, lequel est un élément de la laïcité de l'État et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect, d'une part, de cette neutralité par les programmes et par les enseignants et, d'autre part, de la liberté de conscience des élèves* » (p.73) ;

10.1.3 Qu'est-ce que vraiment la « maturité sexuelle » ?

Nous sommes confrontés maintenant au sujet controversé de la « maturité sexuelle », qui est souvent lié à celui de la « majorité sexuelle ». Pourquoi ?

Nos répondants présentent deux tendances opposées : d'un côté, ceux qui considèrent que la maturité sexuelle est liée à une composante strictement biologique et qui, donc, peut avoir un âge approximatif ; de l'autre côté, ceux qui ne prennent pas simplement en compte uniquement l'âge et introduisent aussi la composante psychologique de l'individu.

L'adolescence présente un paradoxe dans les statistiques en santé. Cette période est marquée par le développement rapide des capacités physiques et mentales. Les individus ont dépassé le stade d'enfant sans pour autant être dans celui d'adulte. C'est un stade où ils sont capables d'acquérir la maturité plus rapidement (Dahl, 2004).

Et pourtant, dira Dahl, la mortalité augmente de 200% sans pathologies particulières. Cela serait dû, d'après l'auteur, aux difficultés des jeunes à contrôler leur comportement et leurs émotions. Pour lui, l'adolescence est le moment où il existe la plus haute incidence d'accidents, suicides, homicides, dépression, consommation de substances toxiques, violences, troubles du comportement alimentaire et comportements sexuels à risque. Pour Dahl, l'adolescence est liée à une augmentation de la prise de risques dans la recherche de nouvelles sensations.

-
- Sur le personnel des établissements d'enseignement privés, « *l'enseignement, dispensé selon les règles et les programmes de l'enseignement public, est confié soit à des maîtres de l'enseignement public, soit à des maîtres liés à l'État par contrat* » (p.77) ;
 - Sur les parents, « *Les parents doivent s'abstenir de toute forme de prosélytisme et leur comportement peut être soumis à des exigences liées à l'ordre public, au bon fonctionnement du service ou encore à des impératifs de sécurité, de santé et d'hygiène. Ces motifs peuvent fonder des restrictions à leur liberté d'expression religieuse* » (p.82) ;
 - Sur les intervenants extérieurs, « *Ces personnes, qui ne sont ni des élèves, ni des agents du service public, n'ont pas le droit, au même titre que les parents d'élèves, de manifester ostensiblement leurs convictions philosophiques ou religieuses* ». (p.86).

D'un point de vue physique, Minatto, Petroski et Silva (2013) indiquent que la puberté est une période de développement des caractéristiques sexuelles secondaires, comme l'augmentation des seins dans les femmes et l'apparition de poils dans les deux sexes. D'après ces auteurs, les femmes vont avoir une augmentation du tissu adipeux, pendant que les hommes auront une augmentation de la masse musculaire.

Cependant, ces chercheurs vont commencer à introduire la différence entre « *maturité biologique* » et « *maturité sexuelle* », en indiquant que des adolescents dans la même âge vont se trouver à des stades de maturité sexuelle différents.

De plus, d'après Hines (2011), au-delà des composantes physiques et neurologiques, il existe une combinaison de facteurs multidimensionnels qui expliquent l'évolution de l'être humain généré.

Pour établir donc les aspects méthodologiques et éthiques d'évaluation de la maturité sexuelle, De Faria, Franceschini et al. (2013) proposent une revue de littérature pour évaluer les différents moyens à disposition :

- L'autoévaluation, plus simple pour les études populationnels. Elle est utile dans des situations où, par des facteurs culturels ou émotionnels, l'examen des parties génitales devient difficile. Comme inconvénient, il existera une importante variabilité des résultats puisqu'elle est une mesure plus subjective et patient-dépendante.
- L'expertise médicale qui est plus précise puisqu'il existe des examens qui permettent de réaliser une évaluation plus complète, mais qui peuvent générer du déconfort et de la gêne.

Dans les deux cas, il existe des normes légales qui définissent l'adolescence et ce qui veut dire devenir un adulte, en protégeant leurs droits et devoirs, ce qui peut causer des conflits dans les situations qui concernent l'autonomie, la vie privée et la confidentialité.

Ainsi donc, et vu que la « *maturité sexuelle* » est composée d'éléments bio-psycho-sociaux entourés dans un contexte culturel et éthique particulier, il est utile de faire la liaison avec le terme français de « *majorité sexuelle* » afin d'enlever la confusion entre les deux.

Pour cette raison, nous nous référerons au *Commentaire de la Décision n° 2011-222* réalisée par le Conseil Constitutionnel (2012). D'après cette institution, « Jusqu'en 1994, le code pénal réprimait « l'attentat à la pudeur sans violence » d'un mineur de 15 ans (article 331 du code pénal). Le nouveau code pénal a supprimé l'infraction d'attentat à la pudeur et y a substitué l'atteinte sexuelle. La différence principale tient dans le fait que seul un majeur peut se rendre coupable d'une atteinte sexuelle sur un mineur alors que l'attentat à la pudeur réprimait également les faits commis par les mineurs » (p.1)⁹⁴.

« Ces dispositions ont pour effet de fixer à quinze ans l'âge de la majorité sexuelle définie comme l'âge à partir duquel un mineur peut valablement consentir à des relations sexuelles (avec ou sans pénétration) avec une personne majeure à condition que cette dernière ne soit pas en position d'autorité à l'égard du mineur » (p.2)⁹⁵.

« L'âge de la majorité sexuelle a été progressivement élevé : il était fixé à 11 ans par la loi du 28 avril 1832. Il a été porté à 13 ans par la loi du 13 mai 1863 puis à 15 ans par l'ordonnance n° 45-1456 du 2 juillet 1945 et la loi n° 80-1041 du 23 décembre 1980 relative à la répression du viol et de certains attentats aux mœurs » (p.2)⁹⁶.

« Il résulte en outre de la jurisprudence relative aux infractions sexuelles que la possibilité de consentir à une relation sexuelle suppose la capacité de discernement conçue comme la capacité de réaliser la nature des actes accomplis. En l'absence de discernement, l'existence d'une contrainte, d'une menace ou d'une surprise, qui conduit à la qualification de viols ou d'agression sexuelle, se déduit de l'incapacité des mineurs, en raison de leur très jeune âge, à réaliser la nature de ces actes. La loi ne fixe pas d'âge de discernement, il appartient aux juridictions d'apprécier si le mineur était en état de consentir à la relation sexuelle en cause » (p.2)⁹⁷.

⁹⁴ *Commentaire de la Décision n° 2011-222*

⁹⁵ *Ibid*

⁹⁶ *Ibid*

⁹⁷ *Ibid*

Il est évident, au regard de ce qu'on vient de présenter, que tandis que la « *maturité sexuelle* » est un terme multifactoriel bio-psycho-social, la « *majorité sexuelle* » est un terme éminemment légal.

10.1.4 Validation de la première hypothèse

La présence du discours hétéronormatif dans l'École de la part de nos répondants ne constitue pas une nouveauté, après l'analyse d'autres exemples. Ce que nous remarquons cependant, c'est que ce discours n'est pas un choix, mais une réponse, basée sur la peur, la crainte ou l'inconfort à aborder pour le sujet de l'homosexualité, et encore plus pour parler des homosexuels qui utilisent les réseaux sociaux et les applications de rencontres.

Si, à cela, nous ajoutons la question des croyances religieuses (des élèves, des parents et des professionnels), ainsi que la crainte d'heurter la sensibilité des cultes pendant les cours d'éducation à la sexualité, nous nous apercevons que certains sujets, dont l'homosexualité, sont évités, voire traités de manière hétérogène.

Enfin, la notion de « *maturité sexuelle* » est un bon exemple de l'utilisation des représentations et conceptions individuelles, lors de la mise en œuvre de formations et interventions auprès des élèves, concernant les Technologies de l'Information et de la Communication.

En conséquence, nous pouvons valider notre première hypothèse, « *les acteurs-experts en Éducation à la Sexualité présentent une hétérogénéité dans leur conception de l'homosexuel, de la population définie comme "hommes ayant des rapports sexuels avec des hommes", par rapport à la gestion de risques liés aux Technologies de l'Information et de la Communication* » .

10.2 Discussion des éléments clés liés à la deuxième hypothèse

10.2.1 La réalité du CESC : de la théorie à la pratique

Un rapport réalisé par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DEGESCO) (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b) ayant par objectif « *d'évaluer la mise en place effective des CESC au sein des différents niveaux territoriaux et de rendre visibles les politiques en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté* » (p.1)⁹⁸ nous donne quelques éléments intéressants pour notre recherche. À titre informatif, et si on se centre sur le champ de recherche de notre thèse, nous pouvons signaler que dans l'enquête du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse citée précédemment, 86% des établissements ont mis en place de l'Éducation à la Sexualité. 57% des Académies et 34% des Directions Départementales ont organisé des séminaires sur la thématique. De plus, 61% des établissements indiquent mettre en place les trois séances obligatoires. Parmi eux, 46% font appel aux enseignants, 87% à du personnel non enseignant et 72% à des associations.

Dans nos résultats, neuf interviewés sur quinze travaillant dans le second degré affirment disposer d'un Comité d'Éducation à la Santé et de la Citoyenneté (CESC) dans leur établissement. Parmi eux, on observe une hétérogénéité de réponses qui ne nous permet pas de préciser clairement le fonctionnement du CESC.

Cependant la moyenne d'établissements présentant un CESC dans notre étude (60%) est inférieure à celle signalée dans le rapport cité précédemment, qui est de 86% pour un échantillon national de 5551 établissements répondants.

En ce qui concerne la fréquence des réunions, trois de nos répondants indiquent réaliser deux réunions par an (généralement, en début et en fin d'année), deux nous reportent trois rendez-vous annuels (normalement, un par trimestre) et deux interviewés signalent une réunion par an.

⁹⁸ Ministère de l'Éducation nationale (2018), *Enquête CESC 2017 – 2018*

Sectorisé en pourcentages (considérant que les neuf répondants qui disposent d'un CESC sont le 100%), un tiers (33,33%) réalise trois réunions par an et 22.22% deux ou une réunion par an. Si on prend le rapport du CESC, pendant les années 2017-2018, 30% des établissements ont réalisé une réunion une fois par an et 60% deux à trois fois par an. Nos résultats s'avèrent donc encore inférieurs à ceux de la dernière enquête nationale disponible.

Malheureusement, nos répondants n'ont précisé ni les acteurs qui composent leur CESC, ni les projets qui en font partie. De même, aucune mention aux projets en « *Éducation à la Sexualité* » proposés par le CESC n'a été citée par nos interviewés, ce qui ne nous permet pas d'approfondir les différentes actions que les établissements mettent en place. Nous ne connaissons non plus les conditions dans lesquelles les parents et élèves en font partie.

10.2.2 La mise en place de l'Éducation à la Sexualité : Obligation ou convenance ?

Nous avons déjà présenté dans la discussion le manque de formation, et parfois d'intérêt, sur l'éducation à la sexualité dans les différentes écoles, collèges et lycées de nos interviewés. Si seize de nos répondants confirment que le sujet est abordé au moins une fois par an dans leur établissement, on peut observer l'importante hétérogénéité des thématiques, des séances et des outils utilisés. La question de l'intégration de l'éducation à la sexualité est donc posée.

La manière dont un programme se met en pratique est à distinguer de sa description dans les programmes officiels. La notion de curriculum réel s'attribue à un programme qui a été mise en place en opposition à la notion de curriculum officiel (Durlak, 2015). D'après cet auteur, il ne suffit pas qu'un programme, quoiqu'elle en soit la matière, soit basé sur l'évidence scientifique; il faut s'assurer aussi qu'il est bien mis en œuvre. Cela conditionnera le niveau de réussite et les résultats du programme. Les programmes qui sont à peine mis en œuvre ont peu ou pas d'impact.

Pour Durlak, s'il n'y a pas une mise en œuvre correcte, on ne peut pas savoir si un programme a suffisamment d'impact. Il ajoute qu'un programme éducatif peut

échouer parce que l'intervention n'était pas suffisamment mise en œuvre à un niveau capable de produire des effets.

En Europe, presque chaque pays présente un modèle d'Éducation à la Sexualité. Après l'analyse de plusieurs exemples, nous avons décidé de présenter le modèle de la Finlande, grâce à l'article de Kontula (2010), car il représente une évolution vers laquelle la France pourrait s'orienter pour améliorer les indicateurs exposés précédemment.

En Finlande, l'Éducation à la Sexualité est compréhensive. Depuis 2001, elle est devenue obligatoire à partir de 13 ans, comme une partie des cours d'éducation à la santé. Les enseignants qui se qualifient pour exercer ces cours sont obligés d'avoir une autorisation spéciale de l'Université avec une formation de 60 Crédits (connus comme ECTS ou *European Credit Transfer System*).

D'après l'auteur, l'éducation à la sexualité, intégrée au programme dans différents cours (comme la biologie) a progressivement été introduite à des niveaux plus jeunes sans que les enseignements rapportent des grandes difficultés pour son implémentation.

L'un des points forts du pays dans la mise en œuvre d'un programme est la coopération entre les enseignants et les autorités en santé. Des infirmières scolaires sont disponibles dans chaque école pour conseiller les étudiants sur ce sujet. De même, ils et elles peuvent distribuer des préservatifs et la pilule contraceptive.

Un autre exemple, dans la ville de Los Angeles, dans l'État de Californie (États-Unis) ; l'implémentation de l'éducation à la sexualité se réalise à trois niveaux différentes : l'école, les parents et l'apprentissage par les pairs (Marques & Ressa, 2013). D'après ces chercheurs, ces trois acteurs participent de manière active aux séances d'éducation à la sexualité (douze au totale) et des ateliers sont proposés aux parents qui le souhaitent. Ainsi, selon ces auteurs, dans la classe sont abordés des sujets comme les réseaux sociaux, la question du genre, les relations affectives, la sexualité, les IST et VIH, la contraception, le consentement et les différentes identités sexuelles. Les élèves avec les pairs vont développer des compétences sur l'image corporelle, le genre et la culture, la population LGBT, les risques (sexe et alcool et consommation de produits psychoactifs) ou la communication. Enfin, avec les parents, ils vont développer la

communication intergénérationnelle, ainsi que le respect d'une sexualité saine et les difficultés liées spécialement à l'adolescence.

À travers ces exemples, nous avons montré comment, malgré les législations différentes et les contextes variés, l'éducation à la sexualité est souvent liée à la convenance des professionnels responsables de son intégration et développement. Nos résultats montrent que pour les personnels interviewés, l'éducation à la sexualité est mise en œuvre souvent par convenance et non par obligation mais que la question de leur formation reste posée.

10.2.3 Sexualité ou sexe ? une question de formation

Dix professionnels sur dix-neuf nous répondent ne pas avoir reçu de formation en éducation à la sexualité pendant leurs études universitaires ou lors d'une formation continue. Cela pourrait expliquer en partie que huit d'entre eux n'aient pas mis en place des interventions sur le sujet de l'homosexualité et des applications de rencontre.

Un des exemples clair de ce manque de formation est l'assimilation du terme « *sexualité* » au terme « *sexe* » compris comme « *pratique sexuelle* ». De ce fait, on pourrait se demander si le fait de comprendre la « *sexualité* » comme « *pratique sexuelle* » ne serait pas lié à la mise en place tardive, voire à l'omission, de ce type d'interventions.

Déjà dans les années 80, Davidson (1987) réalisa une étude pour analyser l'origine des termes « *sexe* » et « *sexualité* » dans le langage commun. Pour lui, la sexualité est un produit d'un style de pensée dérivé de la psychiatrie, un objet de recherche et de théorisation de la psychologie qui dépend de l'évolution du contexte historique. Selon Davidson, la représentation iconographique du sexe vient de la vision du corps, spécialement des parties génitales. Cependant, celle de la sexualité est liée aux représentations de la personnalité et aux expressions comportementales.

Dans leur ouvrage *Language and Sexuality*, Cameron et Kulick (2003) donnent une autre vision des deux concepts. Pour eux, les anciennes acceptions du terme « *sexe* » sont encore sujet, aujourd'hui, à discussions. Ceci participant pleinement à la définition d'une « *Question Socialement Vive* ». Les auteurs remarquent que le terme

« *sexe* » est pensé sur l'idée d'un « *désir instinctif* » d'un homme et d'une femme pour se reproduire. Les chercheurs soulignent ensuite que le terme « *sexualité* », qui voulait prendre une ampleur vis-à-vis de sa signification (la construction sociale du désir érotique) s'est réduit, pour se référer simplement à certains aspects de la sexualité comme l'orientation sexuelle (avec le symbolisme que cela porte). Pour eux, tous les humains ont une sexualité (non seulement ceux dont les préférences se trouvent à l'extérieur de la norme hétéronormative et reproductrice), et pas seulement ceux qui ont un sexe ou des pratiques sexuelles (puisque ce mot peut se référer à plusieurs actions différentes, et pas en exclusivité au contact génital).

Selon Baker (2018), la recherche autour du langage et de la sexualité utilise toute une série d'approches et de techniques à l'intersection des domaines de l'anthropologie, de la sociologie, de la linguistique, de la littérature et des études en communication. Pour l'auteur, ces techniques ont aidé à élaborer un discours qui présente l'évolution historique et culturelle des différentes positions autour de la sexualité.

Mais, si nous sommes obligés de clarifier cette question, c'est dû à sa portée symbolique. On peut donc se questionner sur le manque de formation en éducation à la sexualité. D'abord, où est exactement le problème ? Est-ce un manque de formation liée à un manque de moyens de la part des institutions et de l'Etat ou, au contraire, est-ce un manque volontaire de la part des professionnels ? Nos résultats montrent que nous sommes davantage sur cette deuxième possibilité.

Si nous analysons nos données par secteur d'activité, on observe que les professionnels qui exercent des métiers de la santé et du social (notamment les infirmières scolaires) sont ceux et celles qui sont le plus souvent formés à l'éducation à la sexualité. De même, ce sont eux qui, proportionnellement, ont fourni le plus d'informations sur le cadre formatif et légal. Nekaa (2018) le signale ainsi dans sa thèse : « *la quasi-totalité des infirmières sont capables d'évoquer l'ensemble des concepts relatifs à l'éducation à la santé et à la promotion à la santé en milieu scolaire tels qu'ils sont présentés par les textes officiels régissant leur profession. Il n'en est pas de même lorsque l'on se penche sur la question des conceptions individuelles de la santé, de l'Éducation à la*

Santé et de la promotion de la santé, de leur rôle et de leurs pratiques professionnelles » (p.295)⁹⁹.

Les infirmiers se trouvent souvent dans une position de conseil sur la conduite sexuelle des patients. Pourtant, il existe des barrières, comme la gêne d'évoquer le sujet, la honte, le manque de connaissances et d'approche du sujet, ainsi que le manque de temps (Özdemir & Akdemir, 2008). D'après ces auteurs, l'âge et l'éducation des infirmiers sont des déterminants importants des connaissances, attitudes et comportements liés à la sexualité.

Kristufkova et al. (2018) ajouteront aux variables précédemment citées celle du sexe puisque, d'après leur étude réalisée auprès des professionnels de santé de différentes spécialités médicales, les hommes présentent une plus grande confiance que les femmes pour aborder ce type de thématiques. Pour ces chercheurs, les professionnels qui considéraient la formation à la santé sexuelle comme une partie importante de leur formation se sentent plus à l'aise au moment de travailler sur ces problématiques avec les patients. La motivation et l'intérêt, concluent-ils, facilitent l'acquisition des connaissances. Ainsi, une approche de la santé sexuelle, pour les professionnels de santé, peut bénéficier d'une formation à l'éducation à la sexualité compréhensive, en complétant la dimension biomédicale des formations à la santé sexuelle pour soulager les tensions des patients sur ce domaine (Ford et al., 2013). D'après eux, pour garantir que la santé sexuelle reste une priorité, il faudrait assurer la formation initiale et continue considérée dans leur recherche comme « *particulièrement inadéquate* », spécialement sur les thématiques qui concernent la population LGBTQIA.

Pour comprendre le rôle des enseignants et de la communauté éducative (Administration et direction) dans l'éducation à la sexualité, nous avons souhaité comparer nos résultats avec des modèles de trois pays et trois continents. Nous présenterons donc l'éducation donnée au Brésil, au Sénégal et au Portugal avec les difficultés rencontrées pour chacun des modèles.

- L'éducation à la sexualité au **Brésil** est apparue pour la première fois dans les projets scolaires dans les années 60, bien qu'elle fût déjà une préoccupation

⁹⁹ Nekaa M. (2018), *Les infirmières de l'éducation nationale en France : éducation et promotion de la santé en milieu scolaire, pratiques et représentations*

auparavant. Elle fût spécialement présentée après 1992 avec la prévention du VIH et de l'épidémie du SIDA (Murilo dos Santos et al., 2011). D'après ces auteurs, les enseignants se centrent surtout sur les aspects biologiques et les changements physiques pendant l'adolescence, ainsi que sur la grossesse et la prévention des Infections Sexuellement Transmissibles (IST), plutôt que dans la culture et l'histoire de la sexualité. Pour les chercheurs, les enseignants ont de difficultés à aborder des sujets comme l'homosexualité et la transsexualité. Pour plus de facilité, ils se retranchent derrière des propos très techniques, qui leur évitent d'entrer dans un registre « *de valeurs sociétales* ». Les enseignants et élèves laissent ainsi de côté l'aspect « *question socialement vive* » qui les dérange.

- Au **Sénégal**, le Ministère de l'Éducation introduit « *l'Éducation à la Vie Familiale et en matière de population* » en 1990 (Chau et al., 2016). Les auteurs indiquent les contenus spécifiques sur la santé sexuelle et reproductive : la communication, l'abus sexuel, l'anatomie et physiologie et la compréhension de la maladie et de la santé avec des informations sur le VIH. Le programme est basé sur une approche de « *résolution des problèmes* ». Au collège, des sujets comme les violences conjugales et la prévention des IST sont abordés. Les enseignants de toute matière sont encouragés à participer et des formations leur sont proposées. Ce programme a augmenté les connaissances des jeunes de 15 à 19 ans sur les moyens de contraception, passées de 59.5% en 1993 à 83.1% en 2010. Malgré cela, les chercheurs signalent qu'ils trouvent des difficultés socioculturelles et des barrières compte tenu du contexte conservateur de la société vis-à-vis de la vie affective et sexuelle, bien que ceci soit une problématique récurrente dans l'Afrique Sub-Saharienne, ainsi que dans des pays éminemment chrétiens.
- Au **Portugal**, la dernière législation sur l'éducation à la sexualité date d'août 2009 (Matos et al., 2014). D'après cette loi, tout étudiant de la fin de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire (c'est-à-dire de 5 à 17 ans) doit avoir consacré une période de cours à la vie affective et sexuelle. De plus, ce temps doit être réalisé avec les élèves, en se centrant sur les compétences et

la connaissance en l'adaptant au niveau d'enseignement. Les enseignants sont les responsables et doivent recevoir la formation spécifique. De plus, toutes les écoles doivent choisir un professeur responsable de la coordination et, dès que possible, mettre en place un bureau de consultations en santé pour les élèves. Les chercheurs ont réalisé un travail quali-quantitatif pour voir l'adhésion de toutes les écoles à la loi. Ainsi, plus de 80% de répondants considèrent que l'introduction de l'éducation à la sexualité est bonne ou très bonne. En termes d'engagement, ils signalent que 51,6% des enseignants, 57% des élèves, 52% des directeurs des écoles, 49,3% des parents et 43% des associations adhèrent aux cours. Les complications que les auteurs ont trouvées sont la surcharge de travail des enseignants qui ne reçoivent pas de la reconnaissance de la part de la communauté. De même, ne pas disposer des heures spécifiques pour travailler la matière (ce qui les oblige à enlever des heures de leurs cours) et la focalisation de la sexualité essentiellement dans les cours de Sciences Naturelles et Biologie ont été identifiés comme les difficultés d'accès à l'éducation à la sexualité.

Dans les trois modèles présentés précédemment, nous retrouvons certaines des réserves signalées par nos interviewés : le manque de temps, de formation et l'influence du contexte socio-culturel. Alors, quelles seraient les solutions possibles ?

Pour Nedela et al., 2018, construire le respect entre professionnels et élèves est essentiel dans le processus d'apprentissage et peut les aider à être plus réceptifs sur les idées fausses et préjugés qu'ils présentent. Et pour cela, les chercheurs considèrent qu'il faut une politique éducative qui permet de préparer les élèves pour analyser de façon critique les différents sujets à traiter. Les enseignants (ainsi que les autres professionnels) peuvent travailler avec les élèves pour construire un climat de confiance, ouvert et confortable. Montrer de l'intérêt sur les différentes histoires de vie et cultures des élèves peut aider à créer ce climat.

En France, il existe toute une série de dispositifs de formation pour la mise en place de « *l'éducation à la sexualité* » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2017) disponible sur le site web d'Éduscol¹⁰⁰.

10.2.4 Les applications de rencontre sont-ils des réseaux sociaux ?

Le sujet des applications de rencontres est central dans notre thèse. Nous avons analysé le niveau de connaissances de nos interviewés sur celles-ci et, au regard des réponses obtenues, nous pouvons dire que, bien qu'ils soient capables de citer des exemples, ils méconnaissent les outils pédagogiques pouvant être développés à leur propos, afin de prévenir risques et dérives.

De même, on doit souligner (bien que ceci ait été analysé précédemment dans la discussion) la présence du discours hétéronormatif, ce qui met en difficulté leur

¹⁰⁰ Voici les dispositifs disponibles :

- Un dispositif de formation engagé permet de disposer d'un réseau pluri-catégoriel de formateurs de formateurs et de personnels intervenants auprès des élèves ;
- Les académies, dans le cadre de leur plan académique de formation (PAF), proposent des formations sur l'éducation à la sexualité. Elles s'adressent au personnel pédagogique du premier et second degré, au personnel éducatif et au personnel administratif, technique, social et de santé ;
- La formation de formateur Public de la formation de formateurs : Cette formation s'adresse aux personnels de l'éducation nationale tous corps confondus, volontaires, qui ont participé en tant que stagiaires à une formation d'au moins 3 jours sur l'éducation à la sexualité et qui ont mis en place des projets et des actions de terrain sur ce thème ;
- La formation d'intervenant Public de la formation d'intervenants : Cette formation s'adresse aux personnels de l'éducation nationale tous corps confondus, volontaires, qui souhaitent mettre en place des projets et des actions de terrain en éducation à la sexualité ;
- Un Séminaire annuel à l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) sur l'Éducation à la Sexualité est inscrit dans le plan national de formation (PNF) depuis 2013 ;
- Dispositif M@gistère: Depuis 2014, ce parcours comprend un parcours de sensibilisation à destination des chefs d'établissements et des IEN ainsi qu'un espace de mutualisation ;
- Réseau des Universités pour l'Éducation à la Santé (UNIRÉS) : il est un partenaire pour la formation des personnels de l'éducation nationale pour l'éducation à la santé ;
- La Formation initiale dans les Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) : L'éducation à la sexualité est abordée dès la formation initiale, dans le cadre de modules consacrés à l'éducation à la santé, un des objets transversaux mentionnés dans les textes réglementaires portant cadrage de la formation.

capacité de discerner la prévention et la promotion de la santé de la population homosexuelle dans ce type de réseaux.

Nos répondants rapportent aussi que certains réseaux sociaux (notamment Instagram ou SnapChat) seraient utilisés avec des finalités à caractère sexuel par les adolescents. Cela ressemble à ce que Holloway et al. (2014) décrivent dans leur étude. D'après eux, des réseaux comme Facebook ou Twitter sont associés à des comportements sexuels à risque. Pourtant, ils expliquent que, pour les « *hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes* », il n'existe pas de certitude sur les risques ou bénéfiques des réseaux en termes d'augmentation de pratiques sexuelles.

Une étude réalisée en Thaïlande sur 222 personnes (Boonchutima et al., 2016) confirme que Facebook est utilisé en parallèle à d'autres applications de rencontres avec une finalité sexuelle. Ceci est en contradiction avec la recherche réalisée par Van Ouytsel et al., (2016) qui observera que ce type de réseaux n'est pas essentiel pour débiter une relation, bien qu'elles puissent aider à la communication.

Concernant le réseau social Snapchat, Kuss et Griffiths (2017) nous apportent des données intéressantes sur son utilisation. D'après ces auteurs, Snapchat est apparu en 2011 et permet d'envoyer des messages, des vidéos et des appels, avec la particularité que les messages peuvent être effacés rapidement après que le récepteur les a vus, en donnant l'illusion d'une confidentialité. Pour eux, la popularité de SnapChat suggère que les réseaux sociaux sont en train de changer leur population cible, avec des utilisateurs qui sont plus conscients des risques pour leur vie privée. Cependant, ils préviennent que ceci pourrait amener à une augmentation de la pression pour être connecté à tout moment, spécialement chez les adolescents.

Certains de nos répondants signalent le besoin de pouvoir former les élèves à partir du plus jeune âge sur les réseaux sociaux et applications de rencontres. C'est ce que Maier et al. (2015) montrent dans leur travaux. D'après eux, l'âge a un impact dans la perception de la technologie, bien qu'elle ne soit pas directement liée à des caractéristiques précises. Les personnes les plus âgées, du fait de disposer d'un d'amitiés « *offline* » plus important que celui des plus jeunes, sont moins stressées dans l'utilisation des réseaux sociaux et moins soumis à leur pression. Les adolescents semblent avoir souscrit la norme culturelle des réseaux *online*. Ils créent des espaces

virtuels où ils peuvent trouver leur place. Les motivations vont au-delà du caractère sexuel : la recherche d'information, la construction de l'identité et l'amusement font partie des autres utilités. C'est pour cette raison qu'il est important de les former sur les risques d'atteinte à leur vie privée lorsqu'ils partagent des informations (Kuss & Griffiths, 2017).

Si maintenant nous nous centrons sur les moyens de transmission de la prévention et la promotion de la santé dans les applications de rencontres, nous pouvons lire dans les réponses reportées par nos interviewés deux grandes orientations : d'un côté, ceux qui considèrent qu'il existe le besoin de réaliser des interventions dans les applications elles-mêmes ; de l'autre, ceux qui considèrent que ce type d'interventions doit avoir un caractère plus formel.

Les interventions à travers des applications de rencontres peuvent attirer un grand nombre de personnes. Leur mode de réalisation est à préciser, considérant qu'une éducation à la sexualité doit être respectueuse et doit répondre aux défis éthiques liés à la préservation de la vie privée (Holloway, Dunlap, del Pino, et al., 2014).

L'étude de Van Ouytsel et al. (2016) conclut que les interventions sur l'éducation à la sexualité devraient prendre en considération l'introduction du sujet des applications de rencontres. Les informations partagées online peuvent apparaître, notamment pour les adolescents, comme comportant une atteinte à leur vie privée, en les exposant au cyberharcèlement aux comportements abusifs.

Dans une recherche réalisée sur 171 personnes à l'Université d'Amsterdam (Sumter & Vandebosch, 2019), les auteurs proposent six motivations qui peuvent expliquer l'utilisation des applications de rencontres et nous aider à trouver des axes d'intervention dans les applications elles-mêmes, ainsi que dans l'éducation dite formelle (dans les écoles) :

- **Les objectifs relationnels** : l'amour et les rapports sexuels sporadiques. Ils sont liés à la permissivité envers les différents genres et orientations sexuelles ;
- **Les objectifs intrapersonnels** : faciliter la communication et l'estime de soi. Les jeunes adultes disent se sentir moins anxieux et plus confortables quand ils réalisent des rencontres à travers des applications ;

- **Les objectifs ludiques** : les personnes qui sont plus tolérantes envers les différentes identités et orientations sexuelles sont plus à l'aise dans l'utilisation des applications de rencontres et peuvent profiter de manière plus importante des avantages des rencontres à travers le smartphone.

Actuellement et à notre connaissance, il n'existe pas en France de formation pour les formateurs en éducation à la sexualité sur les applications de rencontre dans l'Éducation Nationale. Cependant, les professionnels de l'Éducation Nationale disposent de formations sur le numérique. Parmi nos interviewés, certains nous ont signalé la disponibilité de formations et des interventions sur internet les médias et les réseaux sociaux qui s'adressent aux élèves. Sur le site « *Éduscol* », nous pouvons trouver à ce jour des informations sur l'utilisation des réseaux sociaux chez les jeunes de 8 à 17 ans¹⁰¹, sur les réseaux sociaux en général¹⁰², sur les outils collaboratifs et d'enseignement¹⁰³ et sur l'éducation aux médias et sur internet¹⁰⁴. Il se trouve que ces sites web ne sont pas mis à jour (certains depuis presque 10 ans) et que les liens présentés ne sont plus opératifs. Il serait nécessaire de mettre à jour les ressources disponibles pour les professionnels.

¹⁰¹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2011, July 8). *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans*. Éduscol, Le Site Des Professionnels de l'éducation. <https://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2011/usage-reseaux-sociaux-8-17-ans>

¹⁰² Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2016, April 13). *Les réseaux sociaux*. Éduscol, Le Site Des Professionnels de l'éducation. <https://eduscol.education.fr/cdi/pratiques-pedagogiques/outils-specifiques/reseauxsociaux>

¹⁰³ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (n.d.). *Utiliser les réseaux sociaux*. Éduscol, Le Site Des Professionnels de l'éducation. Retrieved August 13, 2020, from <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs/outils-collaboratifs-enseignement/utiliser-les-reseaux-sociaux>

¹⁰⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (n.d.). *Éducation aux médias et à l'Internet*. Éduscol, Le Site Des Professionnels de l'Éducation. Retrieved August 13, 2020, from https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias/@@document_whole

10.2.5 Validation de la deuxième hypothèse

Les données obtenues sont claires. Pour les personnes interviewées, aujourd'hui, il existe une formation en éducation à la sexualité insuffisante et obsolète. De plus, elle n'est pas obligatoire et dépend de chaque Académie.

Nos résultats et analyse nous ont montré que pour assurer une mise en œuvre effective de cette éducation, l'engagement des professionnels est déterminant. L'éducation à la sexualité est une question socialement vive, mais aussi un sujet qui touche au système de valeurs et à la dimension morale de chacun. De ce fait, bien qu'il existe des textes législatifs qui régulent son application, elle est réalisée en fonction de la convenance de chaque École et presque, de la bonne volonté de chaque professionnel. Nous l'avons vu dans l'enquête sur la présence du CESC dans les Écoles et l'hétérogénéité des données obtenues.

Cette hétérogénéité est aussi présente dans la compréhension du rôle que les applications de rencontre peuvent avoir dans l'éducation à la sexualité et illustre bien à quel point, ce sujet reste controversé et est souvent basé sur les conceptions individuelle et les représentations sociales de chacun.

Compte tenu de tout ce qu'on vient de présenter, nous pouvons valider notre deuxième hypothèse. Nous affirmons que *« les acteurs-experts développent des actions de prévention et des dispositifs pédagogiques en liaison avec leurs conceptions individuelles, leur systèmes de représentations sociales et leurs pratiques hétérogènes »*.

10.3 Limites de notre étude

Nous sommes conscient des limites de notre travail. Nous souhaitons donc porter un regard critique sur celui-ci en proposant des axes d'amélioration et d'approfondissement pour des futures recherches.

Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique, nous considérons utile de signaler les conséquences que la Covid-19 a eu sur le déroulement de notre recherche. Dans un

premier temps, cette thèse a reposé sur une recherche quali-quantitative avec un questionnaire et des entretiens comme outils souhaités à développer.

Compte tenu du confinement, le questionnaire initial a dû être adapté en grille d'entretien. Sa validation a été faite par notre directeur de thèse. Il aurait été souhaitable de réaliser un groupe de travail pour l'affiner et, ainsi, la perfectionner et obtenir par la suite des réponses plus précises.

Ensuite, nous devons également critiquer la composition de notre population. Il aurait été souhaitable de disposer d'un équilibre entre nos répondants hommes et femmes. Compte tenu des réponses obtenues après nos nombreux appels, nous avons sacrifié la parité à l'obtention de données. De plus, si nous analysons maintenant la fonction de nos répondants, il aurait été souhaitable d'avoir quelques professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). C'est en effet dans leurs cours que, très souvent, l'éducation à la sexualité est traitée. Il en va également pour les surveillants qui partagent des moments privilégiés et informels avec les élèves.

Enfin, nous ne pouvons pas oublier un impératif éthique qui apparaît dans la recherche qualitative, particulièrement dans le domaine de l'éducation à la sexualité : nous avons essayé d'éviter que l'influence de nos croyances et de nos valeurs interfèrent dans les entretiens, la présentation de nos résultats et notre discussion. Ce sera au lecteur de décider si nous avons tenu cette ligne de conduite.

Pour conclure cette approche pragmatique, nous proposons un schéma, construit sur celui de Cardot et Berger (2018), et inspiré de la théorie de systèmes complexes de Naaldenberg et al. (2009) et mis à jour avec nos résultats sur les différentes relations qui s'établissent parmi les facteurs identifiés chez nos interviewés et les auteurs cités dans notre discussion.

Ainsi, dans le contexte socio-culturel retenu¹⁰⁵, la présence du discours hétéronormatif, l'influence des croyances religieuses (de soi, mais aussi des élèves, des parents et des autres professionnels), ainsi que la manque d'intérêt ou de connaissance des formations en éducation à la santé et à la sexualité, vont influencer les représentations et conceptions sur la masculinité, l'homosexualité et les différentes identités et

¹⁰⁵ Nous nommerons ce contexte : « *Éducation Nationale, France, 2020* ».

orientations sexuelles. Ces représentations et conceptions vont conditionner la formation que les professionnels pourraient suivre, ce qui affectera leurs compétences et connaissances, notamment sur les applications de rencontres et la manière dont leurs élèves les utilisent.

L'absence de CESC (ou d'un levier similaire dans le premier degré) et la non-implication des professionnels dans celui-ci, ainsi que l'imprécision du concept de « *maturité sexuelle* » chez les différents intervenants compromettent l'introduction de contenus précis en éducation à la sexualité. Le manque de coordination et de temps justifie souvent l'absence de cette éducation au prétexte d'une « *immaturité présumée* » de la population à laquelle l'on s'adresse. Cette identité sera liée aux représentations et aux conceptions individuelles et affectera ainsi les pratiques déclarées.

L'École et l'ensemble de représentations et les systèmes de conceptions individuelles des professionnels vont conditionner les pratiques institutionnelles déclarées : manque d'intérêt à réaliser de l'éducation à la sexualité, absence de formation sur les applications de rencontres (ou même, sur les Technologies de l'Information et de la Communication – TIC) et manque de matériaux à jour et à disposition des professionnels pour la mise en place des formations sur ces sujets.

Pour ces trois raisons, la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité est compromise. En effet, elle sera conditionnée par une absence ou une omission des actions de prévention et de promotion de la santé sur les applications. Cela expose donc les élèves à des risques, ce qui les rends vulnérables, spécialement ceux qui sont homosexuels.

Le tableau page suivante rend compte de ce fonctionnement systémique.

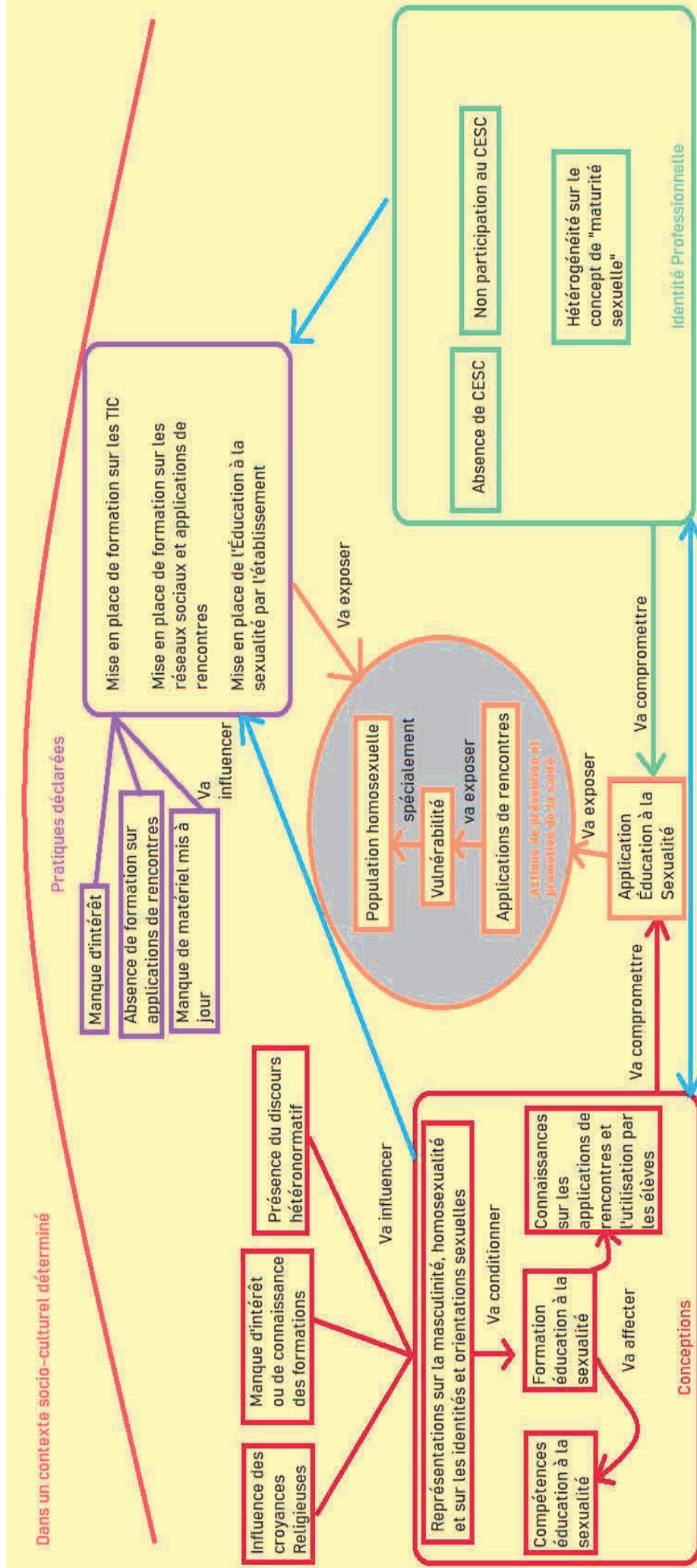


Figure 17 : « Population Homosexuelle, Vulnérabilité, Applications de Rencontres : un approche théorique d'après le modèle de Cardot et Berger (2018) ». De création propre

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

“Nada enriquece tanto los sentidos, la sensibilidad, los deseos humanos, como la lectura. Estoy completamente convencido de que una persona que lee, y que lee bien, disfruta muchísimo mejor de la vida, aunque también es una persona que tiene más problemas frente al mundo.”

« Rien n’enrichit autant les sens, la sensibilité et les désirs humains que la lecture. Je suis complètement convaincu qu’une personne qui lit, et qui lit bien, profite beaucoup plus de la vie, bien qu’elle soit une personne qui aura plus de problèmes face au monde. »

Mario Vargas Llosa. Ecrivain, prix Nobel de Littérature 2010
(Arequipa, Pérou, 1936 –)

Publié dans le Journal “El País” dans l’article “Las mejoras cosas en la vida me han sucedido leyendo” (publié le 5 septembre 2007)

Les pratiques sexuelles ont varié dans le temps, de façon discontinue et sans aucune synchronisation entre les groupes sociaux, les régions, le milieu urbain ou rural. Les réseaux sociaux et internet constituent un nouvel outil de sociabilité des individus. En croissance exponentielle, les sites de rencontre des populations LGBT favorisent les regroupements des subcultures érotiques. La géolocalisation instaure des lieux de drague de proximité, procurant dans l’immédiat, des rencontres inattendues chez les LGBT, mais également parmi les hétérosexuels et tous ceux et celles aux répertoires sexuels rares et spécifiques (Jaspard, 2017).

Cette thèse nous a permis d’analyser l’hétérogénéité des conceptions individuelles et de représentations sociales sous-jacentes des acteurs-experts en Éducation à la Sexualité et comment elles influencent les dispositifs pédagogiques et l’utilisation des Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication dans le champ de la prévention et la gestion de risques par la population des Hommes qui ont des rapports sexuels avec des Hommes.

L’éducation, en prenant en compte la dimension institutionnelle et le repérage des places généalogiques et sexuées, est un éveil à l’existence, constitué d’attitudes, de comportements, de représentations et de valeurs, de saveurs et de savoirs ; c’est en cela qu’elle se distingue de la science et de la sexologie. Éduquer à la sexualité suppose d’accepter une posture avant tout d’éducateur qui ne se confonde pas avec celle de normalisateur, ce qui n’exclut nullement de savoir se situer et de prendre position (Pelège & Picod, 2010).

Jean-Claude Rochigneux (2012) le disait déjà dans sa thèse : « *l’éducation à la sexualité est une composante de la construction de la personne et de l’éducation du citoyen ; elle vise à permettre aux jeunes d’adopter des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale* » (p. 327)¹⁰⁶. Elle « *contribue au développement de la pensée complexe et des compétences psychosociales chez l’élève* » (p. 328)¹⁰⁷. Nous adhérons entièrement à cette réflexion.

¹⁰⁶ Rochigneux J-C. (2012), *Éducation à la sexualité auprès d’un public à besoin éducatif particulier: l’exemple de la SEGPA*

¹⁰⁷ *Ibid*

L'efficacité d'une éducation à la sexualité a été démontrée : « *les programmes d'éducation complète à la sexualité fondés sur le programme d'études peuvent contribuer à différer les premiers rapports sexuels, réduire la fréquence des rapports sexuels, réduire le nombre des partenaires sexuels, réduire la prise de risques, accroître l'utilisation des préservatifs et augmenter l'utilisation de méthodes contraceptives. Il n'existe pas de données établissant que l'éducation complète à la sexualité augmente l'activité sexuelle, la prise de risques en matière sexuelle, ou les taux d'infection au VIH ou d'autres IST. L'éducation complète à la sexualité dans les écoles est également apparue comme une intervention efficace et économique qui contribue à la prévention du VIH* » (Organisation Mondiale de la Santé, 2019, pp.5-6)¹⁰⁸.

Pour Rochigneux (2012) : « *l'éducation à la sexualité, c'est avant tout une question de développement de compétences très utiles pour faire face aux différentes situations de la vie. L'affirmation de soi, la gestion des émotions et des comportements, la résolution de problèmes et la recherche d'aide sont toutes des compétences importantes sur le plan personnel, au même titre que la résolution de conflits, l'empathie et la communication efficace le sont sur le plan social. Ce sont ces compétences qui permettent aux jeunes de vivre une sexualité saine qui soit en accord avec leurs valeurs* » (p.328)¹⁰⁹.

Le rapport du centre Fédéral Allemand d'Éducation à la Santé (Ketting & Ivanova, 2018) présente quelques recommandations pour une intégration efficace dans l'Éducation Scolaire à la Sexualité, en Europe, ainsi:

- La connaissance et l'expérience dans le développement et la mise en œuvre de programmes d'éducation à la sexualité dans les écoles des pays européens devraient être plus partagée ;
- La qualité des programmes doit être améliorée, mise en œuvre dès le plus jeune âge, participative et élargir aux questions socialement vives. La formation doit être améliorée et le soutien aux enseignants effectif ;

¹⁰⁸ OMS (2019), *Recommandations de l'OMS relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction*

¹⁰⁹ Rochigneux J-C. (2012), *Éducation à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier: l'exemple de la SEGPA*

- Les jeunes devraient être soutenus dans leur développement jusqu'à l'âge adulte et avoir accès aux services de Santé Sexuelle. Le bénéfice attendu devrait être explicités à tous les partenaires pour une plus grande efficacité. La mise en œuvre des programmes devrait être contrôlée et évaluée.

En France, la dernière enquête *Health Behaviour in School-Aged Children* (World Health Organization, 2020) nous fournit quelques données intéressantes concernant l'utilisation du préservatif et de la pilule contraceptive. Ainsi, 26% des hommes et 9% des femmes de quinze ans signalent avoir eu déjà un rapport sexuel. Toujours, selon cette étude 29% des hommes et 24% des femmes de quinze ans signalent ne pas utiliser de moyen contraceptif lors d'un rapport sexuel. Ces données se trouvent dans la moyenne des trente-six pays objet de l'enquête.

Ces résultats, complétés avec ceux du *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes* (Bousquet et al., 2016) qui signalèrent que 25% des écoles ne mettaient pas en place de l'Éducation à la Sexualité, le manque de formation du personnel de l'Éducation Nationale, l'absence presque de questions sur les différentes orientations sexuelles ou l'introduction tardive de certaines thématiques doivent nous inviter à la réflexion.

Les résultats de notre thèse viennent confirmer ce qu'on vient de présenter précédemment et pose la question du maillon faible de l'éducation à la sexualité en France.

Il nous semble évident de commencer par souligner l'importance de poursuivre la recherche sur l'éducation à la sexualité en France, notamment en direction des « *minorités sexuelles* ». Il faudrait comprendre en profondeur les facteurs qui justifient la présence d'un discours hétéronormatif comme celui que nous avons identifié dans notre recherche afin de pouvoir améliorer la qualité des interventions des professionnels.

N'oublions pas, comme l'enquête de Institut Français de l'Opinion Publique (2019) nous le montre, que dans les établissements scolaires 31 % des personnes gays, 23 % des personnes lesbiennes et 18 % des personnes bisexuels et bisexuelles ont subi des injures ou des menaces verbales, tandis que 18 % des gays, 16 % des lesbiennes et

12% des bisexuels et bisexuelles ont subi des attents à leurs biens ou des agressions sur leur personne. N'oublions non plus, et toujours selon ce rapport de l'IFOP, que 23% de l'ensemble de la population LGBT a eu des pensées suicidaires pendant les dernières douze mois (contre 4,7 % dans la moyenne nationale selon le baromètre santé en 2017), et que 24 % a déjà fait une tentative de suicide (contre 7.2 % dans l'ensemble des français selon le baromètre santé en 2017). Et surtout, et d'après ce rapport, ne perdons pas de vue que c'est 35 % de l'ensemble des LGBT qui a eu des pensées suicidaires et 34,78% de ceux qui ont réalisé une tentative de suicide l'ont fait à cause ou en raison des difficultés d'acceptation de leur orientation ou identité sexuelle ou de genre. Rien, sauf une envie personnelle et subjective d'omettre cette population de la mal nommée « *normalité sexuelle* » peut justifier des telles données.

Dans ce contexte, notre recherche met en lumière la réalité de la population homosexuelle masculine (et celle qui ne se considérant pas comme homosexuelle, pratique des rapports sexuels avec d'autres hommes) et ouvre une nouvelle piste de recherche. Nous souhaitons que des futurs travaux sur les gays, lesbiennes, bisexuels, transsexuels ou intersexuels, parmi l'ensemble de toutes les orientations et identités, soient menés au sein de l'Éducation Nationale pour intégrer tous les élèves de la République. Chaque Académie devra analyser son mode d'intervention en vue de réduire les disparités qui existent entre elles, afin que ne subsiste plus de discrimination liée au territoire.

Ici, le Comité à la Santé et à la Citoyenneté prend toute son importance. Son implication doit être garante de l'application du programme à travers la Stratégie de Santé Sexuelle définie par le Ministère des Affaires Sociales et de la Santé (2017). Il devient donc urgent de garantir le droit des élèves à recevoir une telle éducation, dès le plus jeune âge, dans le respect des différentes identités et orientations sexuelles. C'est par la définition de nouveaux projets qu'on assurera une approche moderne, basée sur l'évidence scientifique et adaptée aux contextes et aux besoins des différents élèves.

Cependant, le facteur idéologique est un risque. Certes, les recherches (notamment celles à caractère qualitatif) ont parfois des motivations parfois politiques ou militantes. Nous ne pouvons pas l'oublier. Malgré tout, nous devons éviter que nos croyances biaisent les programmes futurs. Ce risque est présent dans les réponses de

nos interviewés. La Sexualité et tout ce champ de recherche sont confrontés aux problématiques politiques et sociales. C'est pourquoi nous les qualifions de questions socialement vives.

Ainsi, Khzami et al. (2012) signalent-ils, à la fin de leur étude : « *l'éducation à la santé et à la sexualité qui met en jeu la relation à soi et à l'autre contribue de manière spécifique à ce processus éducatif global. Il est temps que cette éducation sorte du domaine de l'idéologique et des tabous et reste scientifique et didactique* » (p. 121)¹¹⁰.

Notre recherche permet de comprendre le rôle des croyances religieuses dans les conceptions et représentations de la masculinité et de l'homosexualité.

Si on analyse le discours religieux, les condamnations sont loin d'être toutes univoques. Parfois, l'homosexualité n'est qu'un péché parmi d'autres (Chauvin & Lerch, 2013) : dans l'épisode biblique de Sodome et Gomorrhe, il n'est pas sûr que ce soit l'homosexualité à proprement parler qui soit visée, mais plutôt le mensonge ou le fait de maltraiter des anges ; dans le Coran, l'hétérosexualité hors mariage est présentée comme plus grave que la sexualité entre hommes. Le recueil des Hadiths condamne la sodomie entre hommes, mais ni la fellation, ni la masturbation réciproque, ni les contacts entre femmes.

Selon ces chercheurs, la relecture sélective et réactionnaire pour condamner les différentes formes d'homosexualité utilise ces documents comme prétextes pour fournir un fondement religieux immémorial à une homophobie dont les sources sont tout à fait actuelles. Mais c'est en France que l'anthropologie a été invoquée avec le plus de succès pour remplacer l'ancienne fonction conservatrice du discours religieux ou pour donner des gages de scientificité à une certaine vulgate psychanalytique s'opposant à l'obtention de droits nouveaux par les gays et les lesbiennes.

La Charte de la Laïcité du 12 Septembre 2013 pourra être utilisée pour positionner justement les croyances et non-croyances religieuses au sein de notre République laïque. Elle pourrait faciliter un discours rationnel, commun aux différents

¹¹⁰ Khzami S. et al. (2012), *Éduquer à la santé et à la sexualité, c'est transmettre aussi des valeurs*

professionnels pour développer des projets d'Éducation à la Sexualité, notamment des « *minorités sexuelles* ».

Comme Khzami et al. (2012) l'indiquent dans leur étude: « *le rôle de l'école est fondamental pour permettre aux élèves, futurs citoyens, d'accéder aux connaissances essentielles dans le domaine de la santé et de la sexualité et pour favoriser le changement d'attitudes et de valeurs. L'éducation à la santé et à la sexualité, sujet à forte dimension éducative doit être dispensée de façon à préconiser l'implication de l'apprenant et la création de problématisation, moteur de réflexion chez l'élève et de construction de valeurs* » (pp 120-121)¹¹¹.

Toutefois, Rochigneux (2012) avertit : « *former des acteurs de l'éducation à la sexualité s'avère inévitable et tout doit être fait pour favoriser son développement. En effet, de cette formation dépend la réponse que la société sera capable de produire face aux attentes de santé publique. Il incombe de trouver des voies et moyens pour favoriser et renforcer la formation des acteurs de l'éducation dont l'action permet de donner aux populations - en particulier les élèves - le moyen de choisir et d'adopter de manière responsable les comportements favorables à leur sexualité* » (p. 309)¹¹².

En ce moment, une interrogation nous vient donc à la suite de notre recherche : est-ce que les professionnels sont vraiment légitimes pour réaliser cette éducation ? Le texte de Communal et Guigné (2016) nous aide à répondre.

La question du rôle et de la place des personnels de l'Éducation Nationale est liée à celle de la légitimité institutionnelle (Code de l'Éducation, mise en place du CESC, socle commun de compétences, etc.), tandis que celle de l'intervenant est repose sur une formation adéquate et indispensable. La légitimité des personnels de santé et sociaux, elle, ne se pose guère, puisque l'éducation à la sexualité fait partie intégrante de leurs missions. Puisqu'il s'agit, en tant que Question Socialement Vive, d'une « *éducation à* », tous les enseignants peuvent prendre part à cette éducation à travers le programme d'enseignement et/ou disciplinaire qui le concerne. Sa légitimité est alors plus difficile à s'imposer si ce n'est à travers un projet pluridisciplinaire, concerté

¹¹¹ Khzami S. et al. (2012), *Éduquer à la santé et à la sexualité, c'est transmettre aussi des valeurs*

¹¹² Rochigneux J-C. (2012), *Éducation à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier: l'exemple de la SEGPA*

et travaillé en équipe. Cela contribuera à la formation d'un citoyen éclairé parce qu'exercer à l'esprit critique, à l'argumentation et au respect de la pensée d'autrui.

La question de la légitimité de l'intervenant résolue, rappelons la position de la « *relation éducative* » présentée par Communal et Guigné (2016) dans leur travail, qui s'appuie « *sur une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même* » (p.101)¹¹³. Ceci implique :

- « *Un regard réflexif de l'intervenant sur sa façon d'entrer en relation avec les jeunes quand les situations abordées peuvent révéler leur vulnérabilité ;*
- *Une relation entre sujets, c'est-à-dire qu'y interagissent les désirs et affects de chacun des sujets. Les places n'y sont pas interchangeables ; c'est une relation dissymétrique entre l'intervenant qui a un rôle d'adulte éducateur et les jeunes, mais elle ne peut fonctionner que sur un mode d'échanges dans la bienveillance, avec une écoute active mais pas neutre;*
- *Un regard inconditionnellement positif sur autrui : l'intervenant est persuadé que chaque jeune a en lui les ressources qui doivent lui permettre de clarifier sa situation et de trouver ses propres solutions;*
- *De favoriser le développement et l'acquisition des compétences psychosociales : développer l'estime de soi et la confiance en soi, la capacité à communiquer et à gérer les relations interpersonnelles dans l'empathie, apprendre à gérer les émotions et à prendre des décisions »* (p.101)¹¹⁴.

L'éducation à la santé, parce qu'elle se trouve à la croisée des sciences humaines, sociales et médicales, oblige à sortir des expertises disciplinaires pour négocier un projet commun où le travail en réseau s'inscrit dans un partenariat réel (Berger et al., 2010). Comme ces chercheurs le signalent, « *le dispositif pédagogique qui s'ensuit ne peut ainsi se situer dans le registre d'une prescription didactique mais oblige à une*

¹¹³ Communal et Guigné (2016), *Éducation à la Sexualité au Collège et au lycée*

¹¹⁴ *Ibid*

pratique réfléchie, concertée et cohérente et à penser de nouveaux types de formation » (p. 62)¹¹⁵.

Brenot (2007) précise les dix commandements de l'intervenant : le naturel et l'aisance, la capacité d'écouter et d'aimer les enfants, la possession de solides notions de base, le don d'animer des débats, la présence d'un véritable projet de vie, l'importance des travaux de réflexions personnelles, la présence d'une étroite collaboration avec les établissements scolaires, la préparation minutieuse de rencontres entre parents et responsables, le respect absolu du « *secret professionnel* » et une certaine dose d'humour.

Nous avons veillé dans notre travail à ne jamais culpabiliser les professionnels. Au contraire, nous avons cherché à comprendre les raisons pour lesquelles ils sont insuffisamment formés (d'après nos réponses) et qui justifient la non prise en compte de l'éducation à la sexualité telle qu'elle est prescrite dans les textes et l'éviction des « *minorités sexuelles* ». L'analyse de la formation initiale et continue de nos professionnels s'impose. Nous trouvons, en effet, des contradictions entre ce que les textes disent sur les contenus et les modalités de mise en œuvre et ce que nos répondants indiquent avoir réellement étudié. Une réflexion sur l'obligation pour tous les professionnels souhaitant s'engager dans ces actions semble une évidence. Un module « *Éducation à la Santé* » où l'éducation à la sexualité et l'éducation aux médias, réseaux sociaux et applications de rencontres, s'impose. Nous n'avons malheureusement pas trouvé, chez nos interviewés, cette obligation ailleurs que dans la formation des professionnels de santé, notamment les infirmiers.

Il serait judicieux utiliser le prétexte de la Stratégie Nationale de Santé Sexuelle (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017) pour améliorer, voire développer, de nouvelles formations pour l'ensemble des personnels de l'Éducation Nationale confrontés à la mise en œuvre de cette éducation.

Nous aurions par ailleurs souhaité trouver dans les maquettes des Masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) qui forment les futurs enseignants de l'Éducation Nationale, ainsi que dans la formation des professionnelle

¹¹⁵ *Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes*

de la santé et personnels administratifs, des indications sur l'Éducation à la Sexualité (voire de la santé). Nous n'en avons pas trouvé trace, du moins de manière explicite. Ceci nous interroge une fois de plus sur la volonté des acteurs.

Pourtant, des acteurs-experts existent au sein des académies et des différents réseaux partenaires et des ressources et outils existent au sein du Réseau de Création et d'accompagnement pédagogiques (CANOPé). De même, tous les professionnels devraient être invités à suivre et contribuer aux formations proposées. La recherche sur ce terme devra être également soutenue.

Nous adhérons à la réflexion de Pizon (2014) sur la difficulté, mais aussi le besoin, d'intégrer les termes « *éducation* » et « *santé* » : « *Il faut penser la connaissance comme la partie d'un tout qui se nourrit d'altérations réciproques avec les situations vécues. Le sujet doit être capable en théorie de maîtriser une multitude de paramètres imbriqués et conscientiser cette gestion pour mieux se connaître et mieux anticiper ses réactions face aux aléas de son existence. Tel est l'enjeu éducatif auquel l'intervention en santé doit essayer de répondre* » (p. 109)¹¹⁶.

Il est essentiel d'intégrer les parents à la démarche éducative. Brenot (2007) dit que c'est à eux d'offrir aux enfants une éducation adaptée à leur vie à venir, et non figée dans le temps par les préjugés. Être à l'écoute du monde et de son évolution, être critique de soi et libre de ses opinions, permettent à son enfant de vivre avec son temps. Le rôle parental est d'encourager la découverte pulsionnelle sans tout permettre, sur des principes posés et respectés avec une marge de permissivité.

Un constat nous interpelle : nous n'avons pas trouvé en France d'études qui parlent de l'éducation à la sexualité et des applications de rencontres. Ceci n'est pas une particularité : en Europe, nous n'avons trouvé qu'une seule étude¹¹⁷, alors qu'il en existe de nombreuses aux États-Unis et au Canada.

¹¹⁶ Pizon, F. (2014), *Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches. De la face cachée des conceptions en santé: un clair-obscur décisionnel*

¹¹⁷ Gutiérrez, M. A., Quevedo, M. F., Valle, S. M., Jacques-aviñó, C., David, E. D., Caylà, J. A., & Olalla, P. G. De. (2018). *Acceptability and effectiveness of using mobile applications to promote HIV and other STI testing among men who have sex with men in Barcelona*, Spain. *Sex Transm Infect*, 1–6. <https://doi.org/10.1136/sextrans-2017-053348>

Ceci ouvre donc le champ à des futures recherches. Cette thématique ne devra pas être traitée exclusivement d'un point de vue de la prévention, mais aussi de la promotion de la santé en travaillant les facteurs socio-culturels et identitaires.

Comme certains auteurs l'ont déjà souligné (Albury et al., 2017; Mckie et al., 2017; Melendrez Castañeda, 2015; Miller, 2015a; Sun et al., 2018), c'est par la compréhension de l'utilisation de ces espaces virtuels de rencontre que nous pourrons nous adresser à la population LGBTQIA+, en identifiant les facteurs qui expliquent leur popularité, leur fréquence d'utilisation et l'approche nécessaire pour construire des interventions. On retrouve ici la volonté d'une majorité de nos interviewés pour introduire cette problématique au sein des formations, pour les élèves et pour eux-mêmes.

Si, il y a quarante ans, l'apparition du VIH et du SIDA a jeté une chape de plomb sur cette population, aujourd'hui le regard a changé. Le VIH et le SIDA sont des maladies chroniques et les IST sont dans leur majorité traitables avec la médication appropriée. Il est donc important d'entreprendre sans tabou des actions de prévention et de promotion de la santé. Les applications de rencontres sont, d'après nos données, l'un des moyens, peut-être le plus important, de rencontre de la population homosexuelle, ce qui justifie les messages pouvant être diffusés par ce vecteur.

En France, la *Stratégie Nationale de Santé Sexuelle 2017-2030* (Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, 2017) présente dans son axe premier comment « *investir dans la promotion en santé sexuelle, en particulier en direction des jeunes, dans une approche globale et positive* » (p.13)¹¹⁸, ce que nous indique l'objectif de travail suivant : « *améliorer l'information en santé sexuelle en utilisant les nouveaux outils de communication* » (p.16)¹¹⁹. Au regard de ce qui est signalé dans la stratégie, il semble nécessaire d'intégrer la recherche de l'éducation à la sexualité au sein des Technologies de l'Information et de la Communication, ainsi que la planification de formation sur le sujet dans les programmes d'études des différents professionnels confrontés à cette thématique. Cette formation et sa mise en œuvre nécessite d'adapter

¹¹⁸ Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, (2017), *Stratégie Nationale de Santé Sexuelle. Agenda 2017 – 2030*

¹¹⁹ *Ibid*

les données basées au contexte socio-culturel Franco-Européen, ce qui suppose là aussi, d'entreprendre des nouvelles recherches.

*

Enfin, et en nous référant à notre problématique, la population homosexuelle est-elle vulnérable ? Au regard des réponses obtenues, nous pouvons le confirmer. Ceci ne doit pas conduire le lecteur au sentiment que nos interviewés sont jugés. Il s'agit là d'une critique constructive d'un système que nous avons observé, étudié dans sa complexité, localisé et interrogé de manière analytique, en mobilisant l'évidence scientifique.

Nous sommes tous concernés dans l'inclusion de la population homosexuelle dans les interventions d'éducation à la sexualité dès le plus jeune âge. Et certainement, malgré les avancées des cinquante dernières années en France, un important travail reste à réaliser. Puisque les enfants de la République, libres, égaux et fraternels, doivent avoir les mêmes opportunités de vivre et de développer leur sexualité afin de devenir des citoyens à part entière.

C'est à nous, professionnels de la santé, de l'éducation, que revient cette charge, de garantir la liberté et l'égalité entre tous. La recherche scientifique, placée au-dessus des idéologies, nous fournira les moyens nécessaires afin que les générations futures de notre société disposent d'un avenir meilleur. Telle fût notre volonté et notre motivation à travers cette thèse. Puisse notre souhait être exhaussé !

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.*

*Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.*

*Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...*

Nunca perseguí la gloria.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...*

*Tout passe et tout demeure,
Notre vie est passer,
Passer et tracer des chemins
Des chemins sur la mer.*

*Je n'ai jamais cherché la gloire,
Ni voulu laisser, en la mémoire
Des hommes, ma chanson ;
J'aime les ambiances subtiles,
En apesanteur, légères
Comme bulles de savon.*

*J'aime les voir se teinter
De lumière et de couleur, voler
Sous le ciel bleu, trembler
Et, d'un coup, se briser...*

Je n'ai jamais cherché la gloire...

*Voyageur, ton chemin c'est la trace
De tes pas et rien plus ;
Passant, il n'y a pas de chemin,
On trace son chemin en marchant.*

*En marchant se trace le chemin
Et, le regard, se retournant,
Voit la route que jamais
On ne pourra à nouveau refaire.*

*Passant, il n'y pas de chemin
Seuls des reflets sur la mer...*

*Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."*

Golpe a golpe, verso a verso...

*Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."*

Golpe a golpe, verso a verso...

*Cuando el jilguero no puede cantar.
Cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."*

Golpe a golpe, verso a verso

*Il y a quelque temps, en ce lieu
Où les bois se couvrent à présent d'épines,
On entendit un poète crier*

*« Passant, il n'y a pas de chemin,
On trace son chemin en marchant... »*

Pas à pas, vers après vers...

*Le poète est mort loin de son foyer,
Le recouvre la poussière d'un pays voisin.
En s'éloignant, on le vit pleurer
« Passant, il n'y a pas de chemin,
On trace son chemin en marchant... »*

Pas à pas, vers après vers...

*Quand le chardonneret ne peut chanter,
Quand le poète devient pèlerin,
Quand à rien ne sert de prier,
« Passant, il n'y a pas de chemin
On trace son chemin en marchant... »*

Pas à pas, vers après vers

Antonio Machado, Poète Espagnol (Séville, 1875 – Collioure, 1939)
Proverbios y Cantares (XXIX) dans son Ouvrage "Campos de Castilla" (1912)

Résumé / Abstract

La sexualidad, así como la salud sexual, forman parte de las Cuestiones Socialmente Vivas. En la era de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), los comportamientos sexuales han evolucionado y nuevos riesgos han aparecido. Las aplicaciones para ligar son el medio por el cual la población homosexual masculina comunica con mayor frecuencia. Sin embargo, ellas nos cuestionan sobre la exposición a prácticas de riesgo, así que a problemas de salud físicos y mentales. Los profesionales de la educación se confrontan, junto a los padres, a la implementación de intervenciones y a la prevención en educación afectivo-sexual. A pesar de ello, existen disparidades importantes sobre los contenidos abordados, así que en la integración de las identidades homosexuales y las TIC.

A partir de una metodología cualitativa, el estudio corresponde al análisis de entrevistas a una población de diecinueve profesionales de la Educación Nacional Francesa a cargo de la educación afectivo-sexual en la escuela. Hemos constatado que estos “actores – expertos” presentan una heterogeneidad importante en sus concepciones individuales, en su sistema de representaciones sociales y en sus prácticas en la noción de “homosexual” y de la población de “hombres que tienen relaciones sexuales con otros hombres”. La heteronormatividad parece ser la regla común. La gestión de riesgos en relación con las TIC parece, además, poco tenida en cuenta y todavía menos en el caso de los jóvenes homosexuales.

Esta heterogeneidad condiciona singularmente el desarrollo de acciones de prevención y de los dispositivos pedagógicos, así como su eficacia. La inclusión de la población homosexual en las intervenciones de educación afectivo-sexual desde la más temprana edad es, sin embargo, una necesidad corroborada por todos los estudios científicos. A pesar de los avances importantes de estos últimos años, queda todavía un importante margen de progreso a realizar.

Palabras clave: Sexualidad; Homosexualidad Masculina; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Aplicaciones para ligar; Éducation Nationale.

La sexualitat i la salut sexual font part de les Qüestions Socialment Vives. A l'era des Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC), els comportaments sexuals han evolucionat i han aparegut nous riscos. Les aplicacions per lligar són el medi on la població homosexual masculina comunica amb més freqüència. En canvi, aquestes ens qüestionen sobre l'exposició a pràctiques de risc i a problemes de salut física i mental. Els professionals de l'educació es confronten amb els pares i mares a la implementació d'intervencions i a la prevenció en educació afectiva-sexual. No obstant, existeixen disparitats importants dels continguts que s'aborden, així que sobre la integració de les identitats homosexuals i de les TIC.

A partir d'una metodologia qualitativa, la recerca correspon a l'anàlisi d'entrevistes a una població de dieu professionals de l'Educació Nacional Francesa a càrrec de l'educació afectiva-sexual de l'escola. Hem constatat que aquests “actors – experts” presenten una heterogeneïtat important dins les seves concepcions individuals, dins el seu sistema de representacions socials i pràctiques amb la noció d' “homosexual” i de la població d' “homes qui tenen relacions sexuals amb d'altres homes”. La heteronormativitat sembla la norma. La gestió des riscos en relació amb les TIC sembla, a més a més, poc tinguda en compte i encara menys amb els joves homosexuals.

Aquesta heterogeneïtat condiciona singularment el desenvolupament de les accions de prevenció i dels dispositius pedagògics, així que la seva eficàcia. La inclusió de la població homosexual dins les intervencions d'educació afectiva-sexual des de l'edat més primerenca possible és, en canvi, una necessitat corroborada per tots els estudis científics. A pesar dels avanços importants d'aquests darrers anys, queda encara un marge important de progrés a fer.

Paraules clau: Sexualitat; Homosexualitat Masculina; Tecnologies de la Informació i de la Comunicació; Aplicacions per lligar; Éducation Nationale.

La sexualité comme la santé sexuelle font partie des questions socialement vives. À l'ère des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), les comportements sexuels ont évolué et de nouveaux risques sont apparus. Les applications de rencontres sont le moyen par lequel la population homosexuelle masculine communique le plus souvent. Cependant, elles nous questionnent sur l'exposition à des pratiques à risque, ainsi qu'à des problèmes de santé physique et mentale. Les professionnels de l'Éducation sont confrontés, avec les parents, à la mise en œuvre d'interventions et de prévention en éducation à la sexualité. Cependant, il existe des disparités importantes sur les contenus abordés ainsi que sur l'intégration des identités homosexuelles et sur les TIC.

À partir d'une méthodologie qualitative, l'étude porte sur l'analyse d'entretiens auprès d'une population de dix-neuf professionnels de l'Éducation Nationale en charge de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Nous avons constaté que ces « *acteurs-experts* » présentent une hétérogénéité importante dans leurs conceptions individuelles, dans leur système de représentations sociales et dans leurs pratiques sur la notion d' « *homosexuel* », et la population des « *hommes ayant rapports avec d'autres hommes* ». L'hétéronormativité semble la règle. La gestion de risques liés aux TIC paraît, de plus, très peu prise en compte et encore moins en direction des jeunes homosexuels.

Cette hétérogénéité obère singulièrement le développement des actions de prévention et des dispositifs pédagogiques et nuit à leur efficacité. L'inclusion de la population homosexuelle dans les interventions d'éducation à la sexualité dès le plus jeune âge est pourtant une nécessité corroborée par toutes les études scientifiques. Malgré les avancées importantes de ces dernières années, il reste une marge importante de progrès à réaliser.

Mots clés : Sexualité ; Homosexualité Masculine ; Technologies de l'Information et de la Communication ; Applications de Rencontres ; Éducation Nationale

Sexuality, as well as sexual health, is a socially acute question. In the era of Information and Communication Technologies (ITC), sexual behaviours have evolved, and new risks have appeared. Dating applications are the mean in which homosexual men communicate more often. Nevertheless, concerns are given on exposure to risk practices, as well as physical and mental health issues. Education professionals are confronted with parents to the implementation of interventions in prevention and sexual education. Even so, there are important disparities on the contents which are aborbed, as well as on the integration of homosexual identities and ITC.

This qualitative research analyses interviews on nineteen professionals of the National Education in charge of sexual education in the schools. We have proved the main partners (who we call “*acteurs-experts*”) present some heterogeneity in their individual conceptions, in their social representation system, and in their practices in terms of “*homosexuality*” and the population of “*men who are having sexual intercourse with other men*”. Heteronormativity seems to be ruling in the schools. Risk management on ITC looks inexistent, and even less in the case of young homosexuals.

This heterogeneity singularly impacts the development of prevention actions and pedagogic devices by reducing their efficacy. However, the inclusion of homosexual population in the sexual education interventions starting at the youngest possible age is a need which has been confirmed by scientific evidence. Despite the important advances in these years, there is an important gap of progress to fulfil.

Key words: Sexuality; Male homosexuality; Information and Communication Technologies; Dating Applications; Éducation Nationale



N°d'ordre NNT :
2021LYSE1003

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
l'Université Claude Bernard Lyon 1

École Doctorale N° ED 485
(Éducation, Psychologie, Information et Communication)

Spécialité de doctorat : Sciences Humaines et Sociales
Discipline : Sciences de l'Éducation (70^{ème} Section)

Soutenue publiquement le 08/01/2021, par :
Julián Vadell Martínez

**ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET TECHNOLOGIES
DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION :**
**Positionnement des professionnels, population homosexuelle
et applications de rencontres**

Sous la direction d'Alain Mougnotte, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation, Université Lyon 1, ECP

Devant le jury composé de :

Dominique Berger, Psychologue, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Lyon 1, P2S, Équipe d'accueil 4129

Emily Darlington, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, INSPE, Université Lyon 1, P2S, Équipe d'accueil 4129

Sameh Hrairi, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, Université Virtuelle de Tunisie - Tunis

Frank Pizon, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'éducation, Université Clermont Auvergne, Institut Pascal / CNRS / SIGMA / UMR 6602 / TGI

Christine Poplimont, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université, ADEF, Unité de Recherche 4671

Sommaire

TABLE DES FIGURES	223
TABLE DES ANNEXES	225
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	445
TABLE DES MATIÈRES	467

Table des figures

1. Les différentes attitudes des professeurs	35
2. « <i>Tableau comparatif de l'enseignement de l'hygiène versus l'éducation à la santé</i> »	47
3. « <i>L'éducation à la sexualité en France. Dates clés du XXe et début du XXIe siècle</i> »	51
4. Adaptée de : Desforges, F. (2001). Histoire et philosophie : une analyse de la notion de santé	79
5. « <i>Le concept de sexualité</i> ». Adapté d' <i>Éduquer à la sexualité</i> , par Pelège et Picod (2010)	83
6. « <i>Cadre opérationnel pour la santé sexuelle et ses liaisons avec la santé reproductive</i> »	85
7. « <i>Domaines de l'éducation à la santé</i> »	93
8. « <i>Comparaison des auteurs autour du concept de pratique</i> »	121
9. « <i>Orientations de valeurs dans l'école et principales caractéristiques</i> »	123
10. « <i>Les différents modèles opérationnels en prévention/promotion de la santé en soins primaires</i> »	126
11. « <i>Schéma explicatif du modèle de Cardot et Berger (2018)</i> »	140
12. <i>Grille d'entretien selon le modèle de Cardot et Berger (2018)</i>	141
13. « <i>L'analyse de données qualitative</i> »	146
14. « <i>Nuage de mots sur le terme masculinité</i> »	149
15. « <i>Nuage de mots sur le terme homosexualité</i> »	151
16. « <i>Population homosexuelle, vulnérabilité, applications de rencontres : un approche théorique avec les réponses des interviewé.e.s</i> »	173
17. « <i>Population Homosexuelle, Vulnérabilité, Applications de Rencontres : un approche théorique d'après le modèle de Cardot et Berger (2018)</i> »	202

18. « <i>Modèle de Simon sur les Problèmes Structurels Complexes</i> »	231
19. « <i>Enjeux éducationnels et pédagogiques de la Sécurité des Systèmes d'information à l'Éducation</i> »	235
20. « <i>Conditions de transformation des représentations sociales</i> »	250
21. « <i>Sur les différentes formes de compréhension de la conception</i> »	254
22. « <i>Explication du modèle KVP et son rapport entre Science et Morale</i> »	255
23. « <i>Échelle du comportement sexuel de Kinsey</i> »	276
24. « <i>La hiérarchie sexuelle pour Rubin : les complications pour mettre les limites</i> »	281

Table des Annexes

<u>Annexe I : Sur les Questions Socialement Vives</u>	229
<u>Annexe II : Carte Conceptuelle</u>	237
<u>Annexe III : Approche théorique-historique de la Représentation Sociale et des Conceptions</u>	241
<u>Annexe IV : Approche théorique-historique des théories de l'identité</u>	259
<u>Annexe V : Approche théorique-historique de la construction de l'identité sexuelle</u>	267
<u>Annexe VI : Théories du genre</u>	277
<u>Annexe VII : Approche théorique-historique de la notion de pratique</u>	293
<u>Annexe VIII : Grille d'entretien avec relances</u>	303
<u>Annexe IX : Transcription des entretiens</u>	309
<u>Annexe X : Résultats des entretiens</u>	423

ANNEXES

ANNEXE I

SUR LES

QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES

Pour s'approcher du concept des Questions Socialement Vives, il convient de débiter par celui que la littérature identifie comme son antécédent. Cette notion s'élabore dans le contexte du paradigme du traitement de l'information, qui couvre à la fois les premières tentatives de l'Intelligence Artificielle et certaines tendances de la psychologie cognitive des années 1950-1970 (Fabre, 2014). C'est Herbert Simon (1973) qui introduit d'abord le terme de « *ill structured problem* » (ce qu'en français on pourrait traduire comme problème structurel complexe).

D'après cet auteur, il est presque impossible de définir ce qu'est un problème structurel. Pourtant, il existe une série de caractéristiques qui le décrivent :

1. Des critères spécifiques pour tester toute solution, ainsi qu'un processus mécanique pour pouvoir les appliquer ;
2. Au moins un problème spatial où peuvent être représentés le stade initial de la complexité, le but ou d'autres états souhaités, à achever ou à considérer, avec l'envie de trouver une solution ;
3. Des changements de stades réalistes représentés en forme de transition ;
4. Toute connaissance qui puisse obtenir la solution au problème dans tous les espaces ;
5. Si le problème affecte ce qui est appelé « monde extérieur », la définition de stade change et les effets obtenus seront en concordance avec les lois qui dirigent ce « *monde extérieur* » ;
6. Toutes ces conditions gardent un sens selon lequel les processus basiques requièrent des flux d'informations disponibles avec l'aide de quantités de recherches praticables.

Afin de résoudre la question, Simon propose un système général de résolution de problèmes (qu'il appelle « *GPS* ») articulé sur cinq principes :

- Une description de la solution ou un outil qui permet de vérifier que le stade a été réussi ;
- Une série de termes pour décrire et caractériser le stade initial, final et intermédiaires ;
- Une série d'opérateurs pour passer d'un stade à l'autre avec les conditions nécessaires pour être applicables ;

- Une série de différences ainsi que les outils pour les détecter parmi les stades ;
- Un tableau de connexions associant chaque opérateur pour réduire les possibles différences.

On pourrait expliquer le modèle de Simon de la manière suivante :

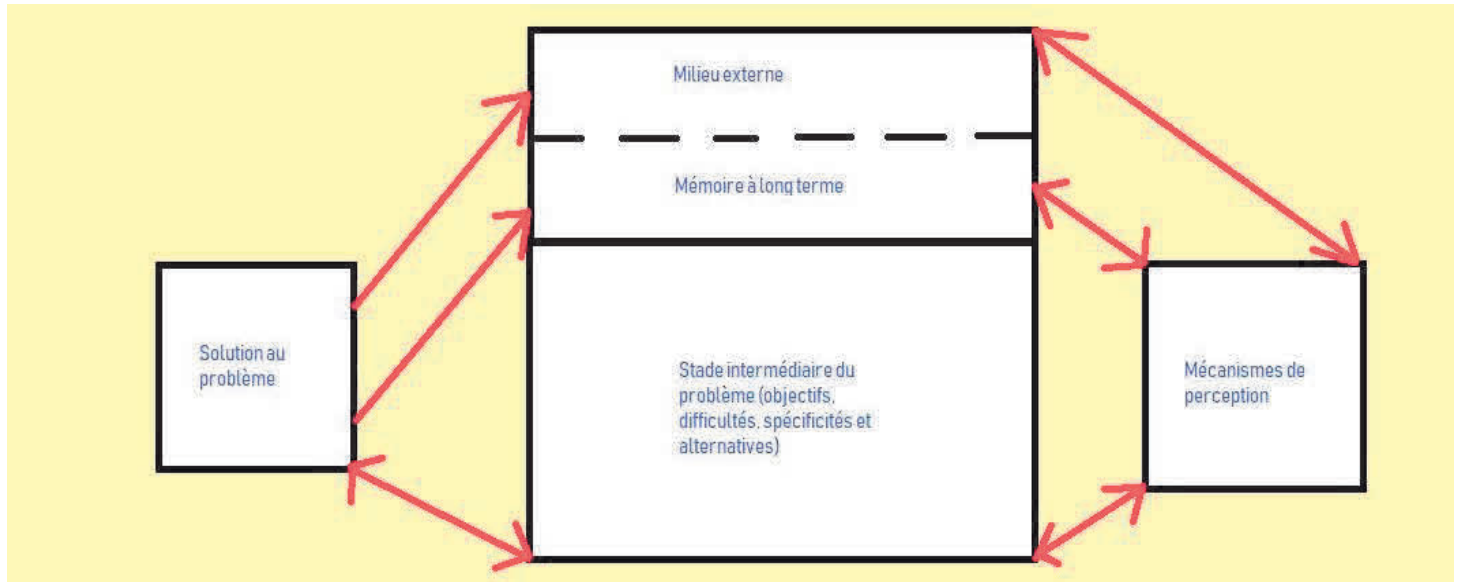


Figure 18 : « *Modèle de Simon sur les Problèmes Structurels Complexes* ». Adapté et extrait de : Simon, H. A. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4(3-4), 181-201. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(73\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0004-3702(73)90011-8)

Une trentaine d’années plus tard, dans le cadre du champ scolaire, le chercheur français Alain Legardez (2004) introduit pour la première fois le terme « questions socialement vives », présentant les caractéristiques suivantes :

- D’abord, elles sont vives dans la société, car elles interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l’institution) et renvoient à leurs représentations sociales ;
- Elles sont considérées comme un enjeu par la société et suscitent des débats ;
- Elles font l’objet d’un traitement médiatique tel que la majorité en a connaissance ;
- Elles sont vives dans les savoirs de référence : des controverses sont courantes entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs

professionnels. Leur production sociale dans des milieux scientifiques, sociaux ou professionnels les rend « *vives* » dans un second sens ;

- Enfin, elles peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et selon les différentes composantes de la société.

C'est Laurence Simonneaux (2008) qui proposera une première définition, en soulignant que : « *Elles sont empreintes d'incertitudes, dans les savoirs de référence comme dans les implications sociales. Ces questions interpellent les pratiques sociales et renvoient aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs ; elles sont considérées comme un enjeu par la société et suscitent des débats ; elles font, selon l'actualité, l'objet d'un traitement médiatique important* » (p.179)¹.

Toujours dans un contexte d'éducation, et plus précisément avec la particularité des « *éducations à...* », Michel Fabre (2014) précise trois points :

- Ces questions ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques ou politiques et des comportements ;
- Elles renvoient davantage à des pratiques de référence ;
- Elles visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes.

Cet auteur propose dans son article *Les « éducations à » : problématisation et prudence* une réflexion en vue de cette thèse : « *une question n'est pas « socialement vive » par nature : elle le devient au gré des questionnements que la société porte sur elle-même. On peut penser que l'inflation des « Éductions à » accompagne ainsi le mouvement d'auto-questionnement d'un monde désormais problématique, c'est pourquoi leur lien avec les « Questions Socialement Vives » s'impose désormais et c'est désormais en prenant en compte cette dimension de controverse* » (p.3)².

Cette réflexion peut être complétée avec ce que Simonneaux (2014) publie dans la recherche intitulée *Questions Socialement Vives and Socio-scientific Issues: New Trends of Research to Meet the Training Needs of Post-Modern Society*. D'après lui,

¹ *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable* (Simonneaux, 2008, p.179)

² *Les « éducations à » : problématisation et prudence* (Fabre, 2014, p.3)

c'est la conséquence de la perception d'un monde complexe (global ou local) à travers des identités individuelles (liées au genre, la culture, la position politique ou sa profession), ces questions se positionnent dans le cadre d'un apprentissage. Sa controverse, conclue-t-il, provient des défis des pratiques sociales et du reflet des représentations sociales et du système de valeurs que chaque société considère importantes à aborder.

La didactique sur ce sujet n'est donc pas seulement une didactique sur des objets spécifiques, elle s'appuie sur une socio-épistémologie dépassant le simple cadre scolaire et c'est une didactique engagée dans une visée transformative (Legardez, 2017). Cet auteur pointe quatre étapes :

- L'étude sous l'angle généraliste est la plus éloignée de l'étape de la didactisation; ce sont souvent de grandes questions de société, récurrentes et imposées par l'actualité. L'étude de ces savoirs sociaux peut alors se faire au regard des opinions, des conceptions, des représentations sociales ou des systèmes de représentations - connaissances des apprenants ;
- L'étude sous l'angle scientifique cherche souvent à rendre ces questions scientifiques potentiellement didactisables. Il s'agit de l'étude des savoirs et discours à vocation scientifique sur des questions de société - souvent controversées - qui jouent un rôle de savoirs de référence pour des QSV ;
- L'étude sous l'angle de l'éducation et de la formation examine ces questions potentiellement en voie de didactisation ;
- L'étude sous l'angle spécifique des processus d'enseignement-apprentissage en situation didactique porte sur des objets d'enseignement et de formations, liés à des questions sensibles et controversées et qui sont étudiées jusqu'à la mise en œuvre dans la situation didactique.

Simonneaux (2008) avait déjà réalisé une première approximation des compétences et, d'après lui, il était convenable de former les enseignants à :

- L'analyse de la complexité inhérente à la question étudiée ;
- L'examen de la question, à partir de différents points de vue ;
- La perception du fait que la question doit être soumise à des recherches complémentaires dans les champs scientifique et social ;

- L'expression d'un scepticisme vis-à-vis d'informations qui peuvent être biaisées ;
- L'identification des risques et incertitudes ;
- La recherche et l'évaluation de savoirs élaborés par des producteurs de savoirs non académiques ;
- La prise en compte des valeurs (valeurs potentiellement marquées par des éléments sociétaux ou médiatiques) ou principes moraux qui orientent les prises de position ;
- L'analyse des modes de gouvernance et des rapports de force dans les orientations locales ou globales ;
- La socio-épistémologie, c'est-à-dire l'interaction entre la construction des sciences et la société, sur les implications des développements technoscientifiques sur l'environnement ;
- L'analyse du système de représentations-connaissances des élèves car, sur ces questions, les élèves ont des a priori fondés sur des représentations sociales, des résidus d'apprentissages scolaires antérieurs et des discours médiatiques ;
- L'analyse critique de discours médiatiques contradictoires et à leur utilisation en classe ;
- La construction de stratégies didactiques adaptées, ouvertes et complexes et au rôle particulier qu'ils jouent dans celles-ci.

Pour conclure cet annexe, la figure suivante nous présente les enjeux éducationnels et pédagogiques de la Sécurité des Systèmes d'information à l'Éducation :

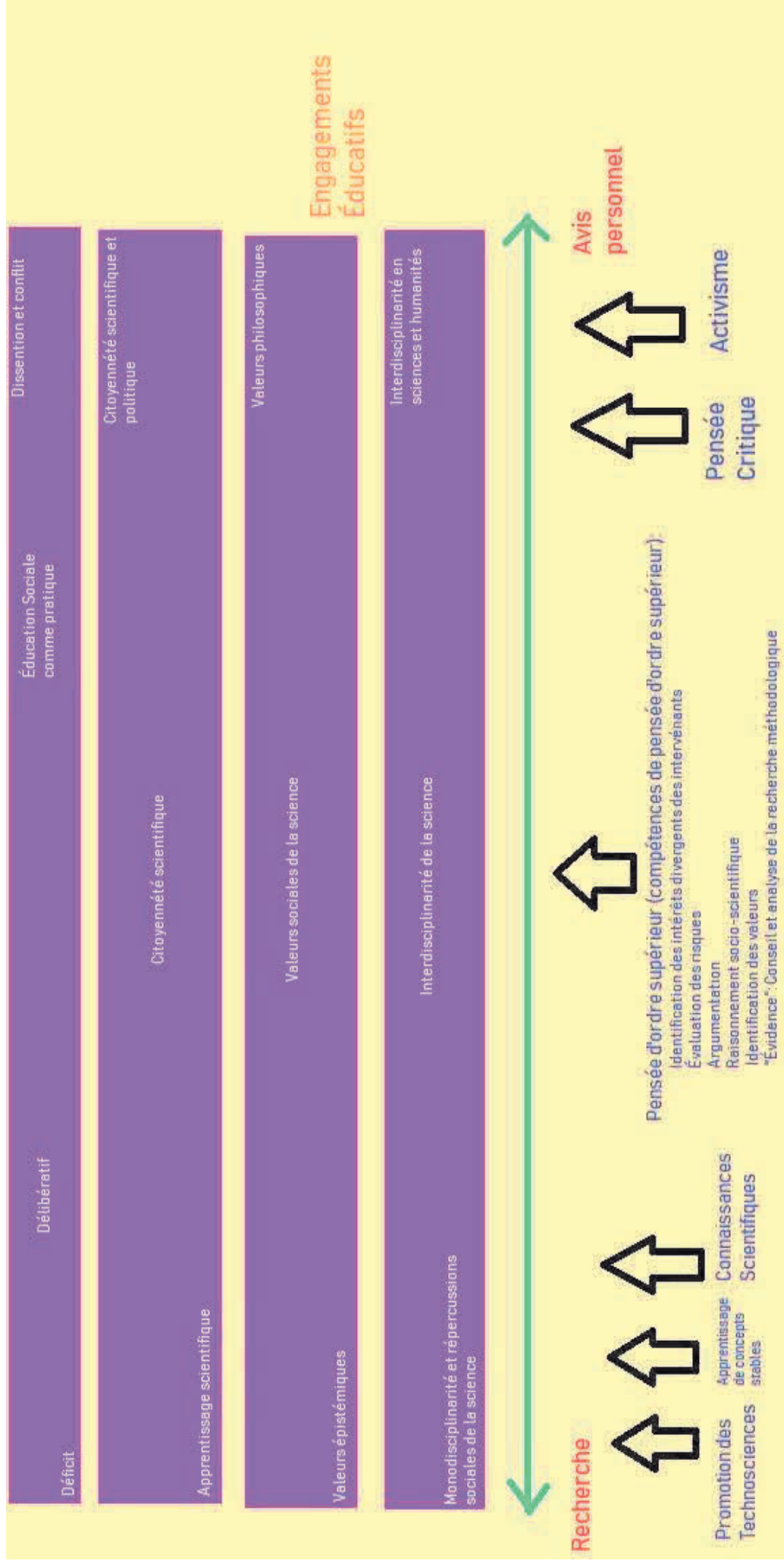
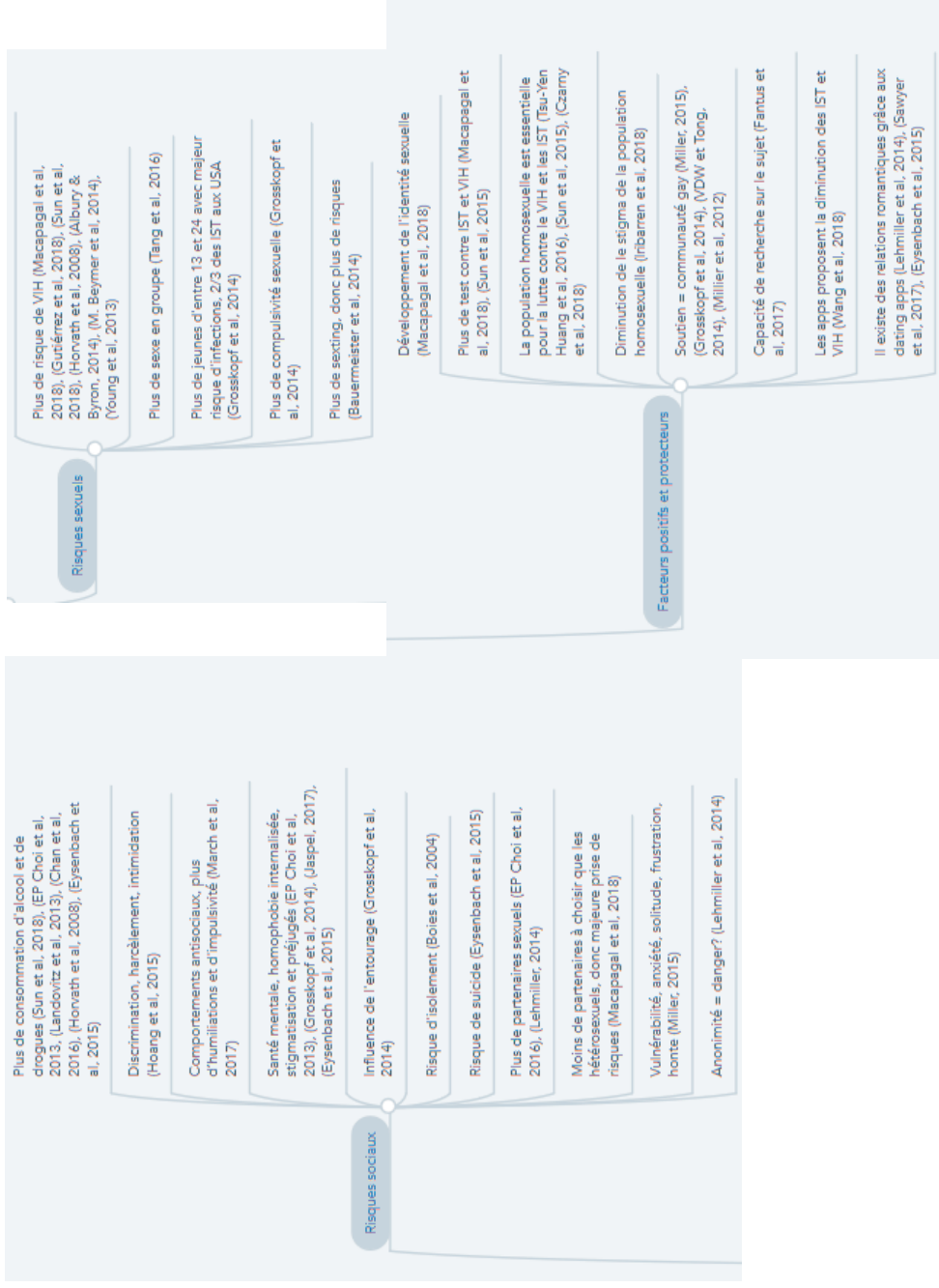


Figure 19 : « Enjeux éducationnels et pédagogiques de la Sécurité des Systèmes d'information à l'Éducation ». Extrait et adapté de : Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 3(198), 179–185. Retrieved from <https://www.caim.inforevue-pour-2008-3-page-179.htm>

ANNEXE II
CARTE CONCEPTUELLE

Population Homosexuelle, Vulnérabilité, Applications de Rencontre

Santé Publique



Résultats positifs pour le bien-être psychologique et interpersonnel (March et al., 2017)

Adolescents: trouver et échanger, demander conseil sur éducation à la sexualité (BA & Rice, 2011), (Adimora & SC, 2013), (Gutiérrez et al., 2018), (Millier et al., 2012), (Choi et al., 2013)

Connexion et recherche des minorités sexuelles (Macpagal et al., 2018), (Iribarren et al., 2018), (Albury & Byron, 2016), (Foe, 2017), (Bergström, 2016), (Millier, 2015), (Grosskopf et al., 2014), (Rivière, 2015), (Mickle et al., 2017), (Evans & Albury, 2013), (Boies et al., 2004), (Bolding et al., 2017), (Döring, 2009), (Hillier et al., 2012), (Young et al., 2013), (M. Beymer et al., 2014), (NDW & Tong, 2014), (Whitfield et al., 2017), (Hoang et al., 2017), (Eysenbach et al., 2015)

Locative média et connectivité (Licoppe, 2016), (Miles, 2017), (Blackwell et al., 2014), (Bergström, 2016), (Mickle et al., 2017)

85% des homosexuels font des rencontres sur internet (Grosskopf et al., 2014), (Mckie et al., 2017)

LGBTQIA utilise + les réseaux sociaux que les hétérosexuels (Young et al., 2017)

Opportunité pour développer recherches et politiques en promotion de la santé (Holloway et al., 2014), (M. Beymer et al., 2014)

Comportements Antisociaux (March et al., 2017)

Confidentialité, Anonymité et Sécurité (Fantus et al., 2017), (Jaspel, 2017)

Influence des normes et attitudes (Adimora & SC, 2013), (Döring, 2009)

Accentuation des stéréotypes (Bergström, 2016), (Adams et al., 2013)

Pomographie (Adams et al., 2013), (Boies, Knudson, & Young, 2004), (Döring, 2009), (Hillier et al., 2012)

Sexualité à risque (Horvath et al., 2008), (Döring, 2009), (Holloway et al., 2014)

Manque de politiques en sexualité au numérique (Young et al., 2013)

Avantages

Inconvénients

Internet et médias

Éducation

Inquiétude pour le contact avec possibles prédateurs sexuels (Barman-Adhikari & Rice, 2011)

Apps sur santé sexuelle: pas trop téléchargées, inclusion des infos sur les dating apps à travers des banniers, pop-ups et pubs (Tzu-Yen Huang et al., 2016), (Gutiérrez et al., 2018), (Sun et al., 2015), (Czarny & Broaddus, 2018)

Incorporation de la santé sexuelle dans les ressources en ligne: réduction des risques et de la consommation de substances (Fantus et al., 2017), (Van et al., 2017), (Sun et al., 2015)

Informations plus que messages pour réduire les risques (Chan & Santamaria, 2016)

Sexualité en ligne comme une nouvelle dimension de développement de la jeunesse (Barman-Adhikari & Rice, 2011)

Manque de promotion de la santé sexuelle dans les dating apps (Tzu-Yen Huang et al., 2016), (Albury & Byron, 2016)

Acceptabilité des utilisateurs pour recevoir des informations sur la sexualité (Tzu-Yen Huang et al., 2016)

Établir des liens entre les apps développeurs et les organismes de santé publique (Gutiérrez et al., 2018), (Chan & Santamaria, 2016), (Sun et al., 2018), (Young, Seekeres, & Coates, 2013)

Promotion de la santé à travers des apps (Fantus et al., 2017)

Manque de professionnels préparés et paradigme de santé erronée (Van et al., 2017)

Santé sexuelle et advocacy à travers des médias (Evers & Albury, 2013), (Allison et al., 2012)

Prévention

Outils

Recherches sur internet (Barman-Adhikari & Rice, 2011), (Boies, Knudson, & Young, 2004), (Bolding, Davis, Hart, Sherr, & Eford, 2007), (Döring, 2009), (Hillier, Mitchell, & Yoarra, 2012), (Jaspel, 2017)

Communauté LGBTQIA+ (Miles, 2017)

Apps de promotion de la santé sexuelle (Tzu-Yen Huang et al., 2016) (Sun et al., 2015)

Réseaux sociaux et nouveaux médias (Allison et al., 2012), (Evers & Albury, 2013), (Döring, 2009), (Young, Seekeres, & Coates, 2013), (Holloway et al., 2014), (Whitfield, Kattari, Walls, & Al-Tayyib, 2017)

Les jeunes participent moins dans les recherches à travers des différentes dating apps (Gutiérrez et al., 2018)

Éducation à la santé, faisant attention aux comportements individuels et santé mentale (Van et al., 2017), (Hillier, Mitchell, & Yoarra, 2012)

Éducation à la santé à travers des dating apps (Sun et al., 2015), (Czarny & Broaddus, 2018), (Sun et al., 2018), (M. Beymer et al., 2014), (Huang, Marlin, Young, Madeline, & Klausner, 2017)

Éducation sexuelle comprehensive: Positive youth development programs (Gavino, Catalano, David-Herdon, Gloppen, & Markham, 2010), (Adimora & Schoenbach, 2013)

Dating Apps

Information sur la position en temps réel = privacité? (Hoang et al., 2015) (Licoppe, 2016) (Huang, Marlin, Young, Medline, & Klausner, 2017)

Rencontres pour drague et sexe en temps réel grâce à la géoposition (March et al., 2017) (Macapagal et al., 2018) (Blackwell et al., 2014) (Tang et al., 2016) (Czarny & Broadbuss, 2018) (Sawyer et al., 2017) (Lupton, 2014) (Grosskopf et al., 2014) (Landovitz et al., 2013) (Holloway et al., 2014) (M. Beymer et al., 2014) (Bauermeister, Yeagley, Meanley, & Pingel, 2014) (Van De Wiele & Tong, 2014) (M. R. Beymer, Rossi, & Shu, 2016) (Whitfield, Kattari, Walls, & Al-Tayyib, 2017) (Eysenbach, Sun, Outlaw, & Goedel, 2015)

GPS

Populaires grâce aux smartphones (EP Choi et al., 2015) (Blackwell et al., 2014) (Wang et al., 2018) (Grosskopf et al., 2014) (Tzu-Yen Huang, Williams, Hocking, & Lim, 2016) (Sun, Stowers, Miller, Bachmann, & Scott, 2015) (Quiroz, 2013) (Holloway et al., 2014) (Whitfield, Kattari, Walls, & Al-Tayyib, 2017) (Jaspal, 2017)

Hybridation technologique = connexion interpersonnelle plus efficiente (nouveaux réseaux), pas chère et plus rapide (Miles, 2017) (Tzu-Zen Huang et al., 2016) (Rivière et al., 2015) (Sun et al., 2018) (Eysenbach, Sun, Outlaw, & Goedel, 2015)

Information utilisée pour mettre en place des actions de prévention et promotion de la santé (Sun et al., 2015) (Czarny & Broadbuss, 2018) (Sun et al., 2018) (Tzu-Yen Huang, Williams, Hocking, & Lim, 2016) (M. R. Beymer, Rossi, & Shu, 2016)

Recherche de l'amour, 22% des jeunes l'utilisent (March et al., 2017) (Lupton, 2014) (Grosskopf et al., 2014)

Facilité pour trouver des partenaires, souvent inconnus, et parler de sexe (E. P. Choi et al., 2016) (Licoppe, 2016) (Lehmiller & Ioerger, 2014) (Van De Wiele & Tong, 2014) (Eysenbach, Sun, Outlaw, & Goedel, 2015)

Dating apps comme une communauté où se partagent valeurs et conditions socio-économiques (Miles, 2017) (Tzu-Yen Huang et al., 2016) (Rivière et al., 2015) (Sawyer et al., 2017) (Boies, Knudson, & Young, 2004) (Young, Szekeres, & Coates, 2013) (Van De Wiele & Tong, 2014)

Vision de soi dans ces dating apps: présentation de soi à travers d'images, images qui montrent préférences, recherche d'une identité (Blackwell et al., 2014) (Bergström, 2016) (Landovitz et al., 2013) (Albury & Byron, 2014) (Jaspal, 2017)

1 à 2/3 des Homosexuels les utilisent pour des rencontres, plus que les Hétérosexuels (Sun et al., 2018) (Young, Szekeres, & Coates, 2013)

Utilisateurs

Grindr, Jack'd, Hornet... utilisent la position pour des rencontres ponctuelles, souvent au hasard avec la publication d'images qui reflètent notre identité (Hoang et al., 2015) (Licoppe, 2016) (Blackwell et al., 2014) (Rivière et al., 2015) (Tang et al., 2016) (Gutiérrez et al., 2018) (Fanus et al., 2017) (Wang et al., 2018) (Lehmiller & Ioerger, 2014) (Chan & Santamaría, 2016) (Albury & Byron, 2016) (Bergström, 2016) (Lupton, 2014) (Holloway et al., 2014) (Van De Wiele & Tong, 2014) (Albury & Byron, 2014) (M. R. Beymer, Rossi, & Shu, 2016) (Jaspal, 2017) (Eysenbach, Sun, Outlaw, & Goedel, 2015)

Gratuites (E. P. Choi et al., 2016) Sawyer et al., 2017)

Exploration des désirs, envies et besoins sexuels (Macapagal et al., 2018) (Ribeiren et al., 2018) (Whitty & Gavin, 2001) (Holloway et al., 2014)

Anonymes (Miles, 2017) (Chan & Santamaría, 2016) (M. Beymer et al., 2014)

Création d'une communauté LGBTQIA+, partage de valeurs (Tzu-Yen Huang et al., 2016) (Miller, 2015) (Sun et al., 2018) (Albury & Byron, 2016) (Lupton, 2014) (Adams et al., 2003) (Young, Szekeres, & Coates, 2013) (Holloway et al., 2014) (Van De Wiele & Tong, 2014) (Jaspal, 2017) (Eysenbach, Sun, Outlaw, & Goedel, 2015)

Senté sexuelle à travers des pop-ups et publicité (Tzu-Yen Huang et al., 2016) (Czarny & Broadbuss, 2018) (Huang, Marlin, Young, Medline, & Klausner, 2017)

Facilité pour les rencontres = plus de risque? (Grosskopf et al., 2014) (M. R. Beymer, Rossi, & Shu, 2016)

Profil standard: homme blanc mineur de 40 ans (Whitfield, Kattari, Walls, & Al-Tayyib, 2017)

Caractéristiques

ANNEXE III

APPROCHE THÉORICO-HISTORIQUE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DES CONCEPTIONS

1. Émile Durkheim et l'analogie des représentations

Durkheim (1898) est le premier qui introduisit le terme des représentations sociales. Il commence par dire que « *si l'on avait commencé par déterminer, à l'aide de procédés sociologiques, certaines conditions de l'organisation sociale, il eût été parfaitement légitime d'examiner ensuite si elles ne présentaient pas des similitudes partielles avec les conditions de l'organisation animale, telles que le biologiste les détermine de son côté* ». « *Il est encore plus naturel (rajouterait-il) de rechercher les analogies qui peuvent exister entre les lois sociologiques et les lois psychologiques parce que ces deux règnes sont plus immédiatement voisins l'un de l'autre* » (p.1)³.

Pour le sociologue, la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations et il présume que représentations individuelles et représentations sociales soient, en quelque manière, comparables.

Durkheim propose une métaphore pour expliquer la représentation comme si elle était un corps humain : « *La représentation, dit-on, ne se conserve pas en tant que telle; quand une sensation, une image, une idée a cessé de nous être présente, elle a, du même coup, cessé d'être, sans laisser d'elle aucune trace. Seule, l'impression organique qui a précédé cette représentation ne disparaîtrait pas complètement : il resterait une certaine modification de l'élément nerveux qui le prédisposerait à vibrer de nouveau comme il a vibré une première fois. Qu'une cause quelconque vienne donc à l'exciter, et cette même vibration se reproduira et, par contre-coup, on verra réapparaître dans la conscience l'état psychique qui s'est déjà produit, dans les mêmes conditions, lors de la première expérience* » (p.2)⁴.

L'auteur considère que, d'une manière générale, une représentation n'est rien par elle-même si elle ne présente pas un élément nerveux qui la supporte dans des conditions d'intensité et de qualité déterminée mais, en même temps, si elle ne disparaît pas quand

³ *Représentations individuelles et représentations collectives* (Durkheim, 1898, p.1)

⁴ *Ibid*

ces conditions ne sont plus réunies. Pour Durkheim, une représentation n'a pas d'autre réalité que celle qu'elle détient de son substrat.

Le sociologue souligne que les représentations sont susceptibles de se conserver : « *En effet, si elles s'évanouissaient totalement dès qu'elles sont sorties de la conscience actuelle, si elles ne survivaient que sous la forme d'une trace organique, les similitudes qu'elles peuvent avoir avec une idée actuelle ne sauraient les tirer du néant ; car il ne peut y avoir aucune relation de similarité, directe ou indirecte, entre cette trace dont on admet la survivance et l'état psychique présentement donné* » (p.6)⁵.

Si les représentations, une fois qu'elles existent, continuent à perdurer sans que leur existence dépende perpétuellement de l'état des centres nerveux, si elles sont susceptibles d'agir directement les unes sur les autres, de se combiner d'après des lois qui leur sont propres, c'est donc qu'elles sont des réalités qui, tout en maintenant d'intimes rapports avec leur substrat, en sont pourtant indépendantes dans une certaine mesure.

Durkheim conclut en écrivant que « *la société a pour substrat l'ensemble des individus associés. Le système qu'ils forment en s'unissant et qui varie suivant leur disposition sur la surface du territoire, la nature et le nombre des voies de communication, constitue la base sur laquelle s'élève la vie sociale. Les représentations qui en sont la trame se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale* » (p.10)⁶.

2. Moscovici et l'évolution du collectif au social

Le psychologue social et historien français d'origine roumaine Serge Moscovici a écrit plusieurs livres et articles où il a décrit sa vision de la représentation sociale. Depuis 1961, et jusqu'à sa mort, en 2014, il a beaucoup théorisé sur le sujet.

Dans son article « *Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ?* » (Moscovici, 2001), il commencera par dire que la « *représentation collective* » n'est

⁵ *Ibid*

⁶ *Ibid*

qu'une « idée », puisque « *le concept et ensuite la théorie ont pris du temps pour mûrir dans les sciences de l'homme* » (pp. 1)⁷.

D'après cet auteur, l'idée de représentation collective, sociale, s'inscrit dans une vision de la société dont la cohérence et les pratiques sont réglées par des croyances, savoirs, normes et langages qu'elle produit en rapport avec sa culture.

D'après le psychologue, les savoirs, les croyances, la langue sont des institutions de la société comme toutes les autres. Ainsi, ces représentations définissent les phénomènes sociaux. Nous apercevons l'idée de représentation collective de deux manières différentes: d'une part, dans l'accompagnement symbolique, mental, des relations sociales ; d'autre part, dans le mouvement naissant de toute règle et de toute pratique qui n'ont de signification que dans la mesure où elles expriment quelque chose au-delà d'elles-mêmes, la société.

« *Ce sont elles qui nous imposent nos conduites, et même nos règles, dans la mesure où elles naissent dans la vie de la société elle-même* » (pp. 4)⁸ dit Moscovici. La collectivité est représentationnelle, anticipée ou signifiée virtuellement dans ces représentations, avant que l'on puisse dire en quoi elles sont sociales ou collectives.

Les représentations sont autonomes par rapport au substrat qui les produit, de même que les phénomènes biologiques le sont par rapport aux processus physiques et chimiques. Mais les représentations des individus, à leur tour, se communiquent, s'échangent, se combinent de manière stable.

Moscovici signale que nous avons pu constater dans quel sens se sont successivement dégagées les trois facettes des représentations sociales :

- D'abord, en tant que génératrices des réalités sociales ;
- Ensuite, en tant que classe spécifique de représentations ;
- Enfin, dans une hypothèse sur leur structure cognitivo-holistique, du fait qu'elles sont nécessairement sociales.

Il a décrit quatre phases dans la construction d'une représentation :

⁷ *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire* (Moscovici, 2001, p.1)

⁸ *Ibid*

- Phase 1 : Passage de l'objet au modèle figuratif. Le sujet tire des informations de l'objet, les sélectionne et les mémorise. C'est la phase de décontextualisation de l'objet par reflet de la réalité ou « *modèle figuratif* » ou encore « *noyau imageant* » ;
- Phase 2 : Passage du figuratif à la catégorisation. Le modèle figuratif va prendre le statut d'évidence. Pour lui, ce sont les réalités ; le sujet va s'en servir pour catégoriser, interpréter la réalité et sélectionner l'environnement ;
- Phase 3 : Passage de la catégorisation au modèle actif. On parle de modèle actif qui va orienter nos conduites et nos relations aux autres. Ici, il se présente une phase d'ancrage ou d'activation du noyau de la représentation, ce noyau donne de la signification aux événements et oriente les comportements des individus ;
- Phase 4 : Constitution de la représentation. La représentation se consolide et génère des attentes et anticipations spécifiques.

Il finira par écrire que les représentations proviennent du sens commun et, qu'en conséquence, « *elles sont sociales et culturelles, comme doivent l'être toutes les connaissances populaires* » (p. 17)⁹.

3. Jodelet et la polysémie de la représentation sociale

Denise Jodelet publia ses réflexions autour des multiples acceptions des représentations sociales (1984). Dans un premier temps, elle présente les trois aires de recherche essentielles :

- Une aire qui se rapporte spécifiquement à la diffusion des connaissances et à la vulgarisation scientifique, dans le champ social ou dans le champ éducatif. Cette aire tend à s'autonomiser dans ses problématiques et ses méthodes ;
- Une aire qui intègre la notion de représentation sociale comme variable intermédiaire ou indépendante dans le traitement, le plus souvent expérimental en

⁹ *Ibid*

laboratoire, de questions classiques de la psychologie sociale. L'un des apports les plus décisifs de cette aire est d'avoir établi l'intervention de processus d'interaction sociale et de modèles culturels dans l'élaboration des représentations et le rôle de ces dernières dans la détermination des comportements ;

- Une aire plus large et moins structurée, où les représentations sociales sont saisies dans des contextes sociaux réels ou des groupes circonscrits dans la structure sociale, à partir de formations discursives diverses. Les études se focalisent sur le rapport à des objets socialement valorisés, toujours situés au cœur de conflits d'idées et de valeurs et à propos desquels les différents groupes sociaux sont amenés à définir leurs contours et leurs particularités.

Jodelet souligne que, malgré les différentes aires de recherche, il existe un consensus sur les représentations :

- Quant à la pertinence sociale et culturelle des phénomènes symboliques que la notion permet de repérer et d'étudier ;
- Quant à leur structure conçue comme un ensemble complexe et ordonné comprenant des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, des valeurs, des opinions, des images et des attitudes ;
- Quant aux processus de leur constitution comme modalités de connaissance impliquant, d'une part, une activité individuelle et sociale d'élaboration, d'appropriation, d'interprétation de réalités extérieures à la pensée et, d'autre part, des intériorisations de pratiques, d'expériences et de modèles de conduite ou de pensée socialement inculqués ou transmis par la communication sociale ;
- Quant à leurs fonctions, elles sont pensées comme des systèmes d'interprétation des rapports des hommes entre eux et avec leur environnement, orientant et organisant les conduites et les communications sociales, intervenant dans le développement individuel et collectif, dans la définition de l'identité personnelle et sociale, dans l'expression des groupes, dans la diffusion des connaissances et dans les transformations sociales.

Pour la chercheuse, les représentations peuvent être vues comme des éléments de contenu, parmi d'autres de l'idéologie, y jouant ou non un rôle spécifique. « *La question de la place de la représentation par rapport à l'idéologie renvoie à celle de sa détermination. Elle*

est aussi étroitement liée à la question de la fonction et du fonctionnement. Ceci amène, quand on ne désigne pas expressément la représentation comme pur effet de l'idéologie, à analyser sa fonction à l'image de celle de l'idéologie » (p.9)¹⁰.

Enfin, Jodelet présentera les trois perspectives selon lesquelles on peut présenter les représentations sociales :

- La représentation comme forme d'expression sociale et culturelle : les représentations sont étudiées moins pour ce qu'elles font dans la vie sociale que pour ce qu'elles peuvent nous apprendre de la société. Elles sont un guide de lecture des codes, valeurs, modèles, idéologies que la société véhicule, et des systèmes d'interprétation qu'elle propose pour les actes, événements, personnes formant la matière et les acteurs des scènes de la vie quotidienne ;
- La représentation comme une résultante d'une dynamique psychosociale : dans cette deuxième optique, elles sont considérées comme une résultante du jeu de mécanismes psychologiques et sociaux. Analysées au niveau d'individus marqués par leur appartenance à une unité sociale. Elles sont situées comme des produits ayant une fonction psychologique et des effets de connaissance, à l'égard des processus, plus ou moins inconscients, de nature sociale ou psychologique ;
- La représentation comme une forme de pensée sociale : cette optique situe l'approche dans le cadre d'une réflexion sur l'idéation sociale. Trois particularités s'ensuivent :
 - Les représentations sont appréhendées au premier chef comme des modalités de connaissance ;
 - Elles sont considérées comme des phénomènes sociaux sui generis, ayant une efficacité propre ;
 - Elles doivent être rapportées dans leurs genèses, fonctionnement et fonctions aux processus qui affectent l'organisation, la vie et la communication sociales. De même, aux mécanismes qui concourent à la définition de l'identité et de la spécificité des groupes sociaux et aux rapports que ces groupes entretiennent entre eux.

¹⁰ *Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale* (Jodelet, 1984, p.9)

4. Le « *noyau central* » du corps représentatif d'Abric

Jean-Claude Abric (2001) présente la représentation sociale comme « *un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociocognitif particulier composé de deux sous- systèmes en interaction : un système central (ou noyau central) et un système périphérique. Le noyau central est constitué d'un ou de quelques éléments, toujours en nombre limité* » (p.2)¹¹.

Pour Abric, ce système assure trois fonctions essentielles, que c'est lui qui détermine la signification de la représentation (fonction génératrice), son organisation interne (fonction organisatrice) et sa stabilité (fonction stabilisatrice).

Si les représentations sociales ont un noyau central, c'est, selon l'auteur, parce qu'elles sont une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et garantissent l'identité et la pérennité d'un groupe social.

Le système périphérique en constitue ce que le chercheur va appeler « *le corps et la chair* » (p.3)¹². Son rôle est essentiel et présente ces fonctions : concrétisation, régulation, prescription des comportements, protection du noyau central et personnalisation.

Abric présente deux grands types d'éléments dans le noyau central : des éléments normatifs et des éléments fonctionnels.

- Les éléments normatifs sont directement issus du système de valeurs des individus. Ils constituent la dimension fondamentalement sociale du noyau (donc de la représentation) liée à l'histoire du groupe et à son idéologie. Ce sont eux qui déterminent les jugements et les prises de position relatives à l'objet ;
- Les éléments fonctionnels sont associés aux caractéristiques descriptives et à l'inscription de l'objet dans des pratiques sociales ou opératoires. Ce sont eux qui déterminent les conduites relatives à l'objet.

¹¹ *L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents* (Abric, 2001, p.2)

¹² *Ibid*

La coexistence de ces deux types d'éléments permet donc au noyau central de jouer son double rôle : évaluatif et pragmatique, c'est-à-dire, d'une part, de justifier des jugements de valeur, et, d'autre part, d'impliquer des pratiques spécifiques.

Le noyau central est présenté par Abric suivant toute une série de facteurs qui expliquent son fonctionnement optimal. Ainsi, il présente :

- Un processus d'activation : Le contenu du noyau est stable, il ne varie pas en fonction du contexte. Mais dans cet ensemble stable, certains éléments vont être plus utilisés, plus sollicités que d'autres pour définir la signification de l'objet ou des pratiques qui lui sont associées. Plus un élément est activé, plus il joue un rôle important, ce qui implique qu'un élément principal est toujours plus activé qu'un élément adjoint. Dans une situation donnée, à un moment donné, il y a des éléments du noyau activés et d'autres éléments désactivés, non utilisés. Ils sont présents mais en sommeil : ce sont les éléments « dormants » du noyau ;
- Des facteurs d'activation : L'activation d'un élément du noyau central est déterminée par la finalité de la situation, la distance à l'objet et le contexte d'énonciation ;
- Une finalité de la situation : Dans les situations à finalité opératoire ou pragmatique ce sont les éléments fonctionnels du noyau qui seront principalement activés. En revanche, dans les situations d'échange social ou de positionnement évaluatif, ce sont les éléments normatifs du noyau qui vont être sollicités ;
- La distance du groupe à l'objet : L'absence de pratique, la distance à l'objet favoriserait donc l'activation d'une représentation fortement évaluative, privilégiant des jugements et des prises de position : une représentation plus « idéologique » que descriptive. Cependant, le groupe impliqué dans une relation effective avec l'objet privilégierait, des éléments descriptifs et pragmatiques, une représentation plus « *descriptive* » qu'idéologique ;
- La réversibilité perçue de la situation : Si les sujets pensent que la transformation à laquelle ils assistent et qui met en cause leur représentation n'est pas définitive, qu'un retour au statu quo ante est toujours possible, ils perçoivent la situation comme réversible. Néanmoins, la situation est perçue comme irréversible lorsque les sujets pensent que tout retour en arrière est impossible.

MISE EN CAUSE		SITUATION RÉVERSIBLE	SITUATION IRRÉVERSIBLE
	SYSTÈME PÉRIPHÉRIQUE	Pas de modification des représentations Pas de changement des pratiques	Pas de modification des représentations Pas de changement des pratiques
	NOYAU CENTRAL	Pas de modification de la représentation Pas de changement des pratiques	Transformation de la représentation Changement de pratiques

Figure 20 : « Conditions de transformation des représentations sociales ». Extrait et adapté de : Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents. *Psychologie & Société*, 4, 81–103.

5. « Représentations sociales et attitudes » : les expériences de Rateau

Patrick Rateau (2000) a publié deux articles. Il questionne l'importance des attitudes pour le développement des représentations sociales.

Pour ce chercheur, si les attitudes dépendent des représentations sociales, alors un changement de représentation doit entraîner un changement d'attitudes. Compte tenu de ce que nous connaissons des rôles respectifs du noyau central et du système périphérique, on peut poser que les attitudes sont associées essentiellement au noyau central des représentations.

Rateau réalise la vérification de ses hypothèses grâce à une expérience qui repose sur trois conditions :

- Une situation contrôle : les sujets émettent simplement leur opinion sur le groupe « idéal » qu'on leur présente dans un petit texte décrivant les relations entre les personnes ;
- Une deuxième situation où une information nouvelle est donnée aux sujets sur ce groupe, information qui met en cause un élément périphérique de la représentation (partage des opinions) ;

- Dans la troisième situation, c'est le noyau central qui est mis en cause par l'information nouvelle (mise en cause de l'égalité).

Si les attitudes dépendent des représentations, les représentations ne dépendent pas ou peu des attitudes. Le changement d'attitude n'affecte que le système périphérique de la représentation. Le noyau central, quant à lui, est indépendant des attitudes.

6. La nécessité d'investiguer sur la représentation : le texte de Pizon

Frank Pizon (2014), dans son dossier d'habilitation à diriger les recherches autour des conceptions en santé, reformule la question des représentations sociales.

Pour Pizon, « le terme de « représentation » est devenu une sorte de méta-notion propre à toutes les sciences humaines et sociales. Il désigne une forme de connaissance sociale, une pensée socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social et culturel : une manière de s'approprier, d'interpréter la réalité quotidienne et le rapport au monde » (p.41)¹³.

Une représentation sociale devient, pour l'auteur, une image de la réalité collective fortement suggérée par la société à l'individu (terme souvent privilégié à celui de « sujet » dans les écrits psychosociaux). Une représentation sociale se construirait à partir d'expériences et d'informations, de connaissances, de modèles de pensée reçus et transmis par la culture, l'éducation et les interactions sociales.

Les représentations sont sociales puisque la psychologie ne suffit pas à conduire à l'impersonnalité et la normativité. Le chercheur souligne la place de la « norme », sous-nommée « norme sociale de référence », très présente dans le domaine de la santé (notamment dans la prévention), mais aussi dans les travaux de didactique de la technologie au collège, en linguistique ou dans les domaines culturels ou sociaux.

¹³ Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches. De la face cachée des conceptions en santé: un clair-obscur décisionnel (Pizon, 2014, p. 41)

Si une représentation sociale est en partage dans un groupe social donné, ce n'est pas le cas pour toutes les dimensions psychoaffectives qui régissent la vie du sujet et qui se traduisent par des comportements qu'il juge « *adaptés* » ou « *inadaptés* » pour sa propre santé. Bien qu'on partage certaines représentations en santé, cela ne se justifierait pas par la fonction régulatrice et normative dans les comportements des groupes.

Pizon va conclure en signalant que « *le domaine de la santé et de la prévention n'échappe ni à l'évolution rapide des contextes de vie sociale ni à la porosité importante que l'on peut observer actuellement au travers de ce que le média Internet donne à voir, nous rappelant les liens indéfectibles entre sujet, groupe et société. Les réseaux dits sociaux génèrent eux-mêmes l'appartenance à des groupes multiples ou, à défaut d'y adhérer, ils permettent de donner de la visibilité à des pratiques diverses* » (p. 46)¹⁴.

7. Les niveaux de représentation sociale de Fisher

Pour Gustave Nicolas Fisher (2015), la représentation sociale est la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes , événements ...) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales.

Il expose trois niveaux de construction des représentations :

- Au niveau de la structuration : La représentation se construit à l'intérieur d'un processus relationnel. C'est une élaboration mentale qui se joue en fonction de la situation d'une personne, d'un groupe, d'une institution, par rapport à celle d'une autre personne, groupe.... La transformation opérée par les représentations se traduit comme un travail de naturalisation de la réalité sociale, car elle biaise les éléments sociaux en les présentant comme évidents ;
- Au niveau du contenu : La représentation a un contenu symbolique. Le symbole constitue un élément de la représentation dans la mesure où, d'une part, l'objet

¹⁴ *Ibid*

présent désigne ce qui est absent et, d'autre part, ce qui est absent prend signification en lui conférant des qualités et du sens ;

- Au niveau du processus d'objectivation : celle-ci est un mécanisme par lequel s'opère le passage d'éléments abstraits et théoriques, à des images concrètes. La première étape se caractérise par la sélection des informations. Ces informations filtrées sont détachées du contexte théorique et remodelées par les individus pour une reconstruction spécifique. La notion de schéma figuratif constitue la seconde étape. Il s'agit d'un agencement dialectique qui comporte, d'une part, une condensation des éléments d'information et, d'autre part, une évacuation de ses aspects les plus conflictuels. La troisième étape est un processus de naturalisation (concrétisation des éléments figuratifs, qui deviennent des éléments évidents de réalité) ;
- Au niveau de l'ancrage : Ce processus désigne, d'une part, les modalités d'insertion dans le social et, d'autre part, les fonctions qui en découlent. L'ancrage montre que la représentation fonctionne comme un processus d'interprétation : on attribuera à une représentation une valeur d'utilité sociale.

8. Le modèle de conceptions « *KVP* » de Clément

Pierre Clément publia en début de la dernière décennie (2010) son modèle de construction des conceptions. D'après cet auteur, il est dans la nature de la science d'énoncer des propositions réfutables qui, dès lors qu'elles sont réfutées, font apparaître les propositions antérieures comme relevant au moins en partie du sens commun.

La coupure entre raisonnements scientifiques et raisonnements de sens commun n'est pas aussi simple qu'y paraît, les scientifiques n'étant jamais à l'abri d'erreurs ou d'influences qui ne sont clarifiées qu'ensuite, tandis que le sens commun de tout un chacun peut aussi se nourrir de connaissances ou de démarches scientifiques.

Pour Clément, quand dans une situation précise relative à un thème scientifique, une personne réagit d'une façon précise, le chercheur tente d'interpréter sa réaction par rapport à ses conceptions : mais celles-ci dépendent en partie de la situation proposée et peuvent

être différentes dans une autre situation, exprimant, pour chaque situation, des conceptions situées.

Plusieurs personnes, placées dans la même situation, pourront répondre de la même façon, exprimant le même type de conception située. Car une conception située n'est pas uniquement produite par la situation, elle révèle toujours une partie des conceptions de la personne interrogée, la partie qui peut s'exprimer dans la situation proposée. Les convergences, ou divergences, entre les observations d'une même personne placée dans différentes situations permettent d'en inférer sa ou ses conceptions sur le thème étudié.

Pour le chercheur, « *travailler sur les représentations sociales nécessite de travailler sur les conceptions de personnes représentatives d'un groupe social, ou sur un nombre assez élevé de personnes au sein desquelles pourront être identifiés des groupes sociaux* » (p.6)¹⁵.

	Au niveau individuel	Au niveau collectif
Conceptions situées	Le contenu de la réponse d'une personne à une question précise dans une situation précise	Le contenu converge des réponses de plusieurs personnes placées dans la même situation précise
Conceptions	Les cohérences dégagées par le chercheur à partir des réponses d'une personne placée dans plusieurs situations relatives à un thème donné (conceptions individuelles sur ce thème)	Les cohérences dégagées par le chercheur à partir des conceptions individuelles sur un même thème, identifiées chez plusieurs personnes (groupe social) (conceptions collectives = représentations collectives, ou représentations sociales)
Systèmes de conceptions	Ensemble de conceptions (représentations sociales) corrélées entre elles. Elles peuvent aussi être liées à des caractéristiques individuelles comme les opinions sur le plan social, religieux ou politique	

Figure 21 : « *Sur les différentes formes de compréhension de la conception* ». Extrait et adapté de : Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Cahiers de La Recherche et Du Développement*, (16), 55–70.

¹⁵ *Conceptions, représentations sociales et modèle KVP* (Clément, 2010, p.6)

D'après Clément, c'est pour identifier les implicites qui étayent des connaissances qui devraient être renouvelées, que nous utilisons le modèle KVP : analyser les conceptions comme de possibles interactions entre trois pôles : les connaissances scientifiques (K comme Knowledge en anglais), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P).

- Le Pôle K, connaissances Scientifiques : il s'agit des connaissances scientifiques identifiables dans toute conception sur un thème scientifique. Elles renvoient à ce qui a été publié plus ou moins récemment dans des revues reconnues par la communauté scientifique ;
- Le Pôle P, pratiques sociales : référence importante de la transposition didactique, en plus des connaissances à enseigner et en lien avec elles. En plus, les conceptions sont analysées, c'est-à-dire, les pratiques professionnelles, mais aussi pratiques citoyennes et toute pratique sociale ;
- Le Pôle V, Valeurs et systèmes de valeurs : c'est le pôle le plus récent, celui qui peut être retrouvé à la base des opinions, des croyances, des idéologies, des positions philosophiques, morales ou éthiques mais aussi de la science elle-même.

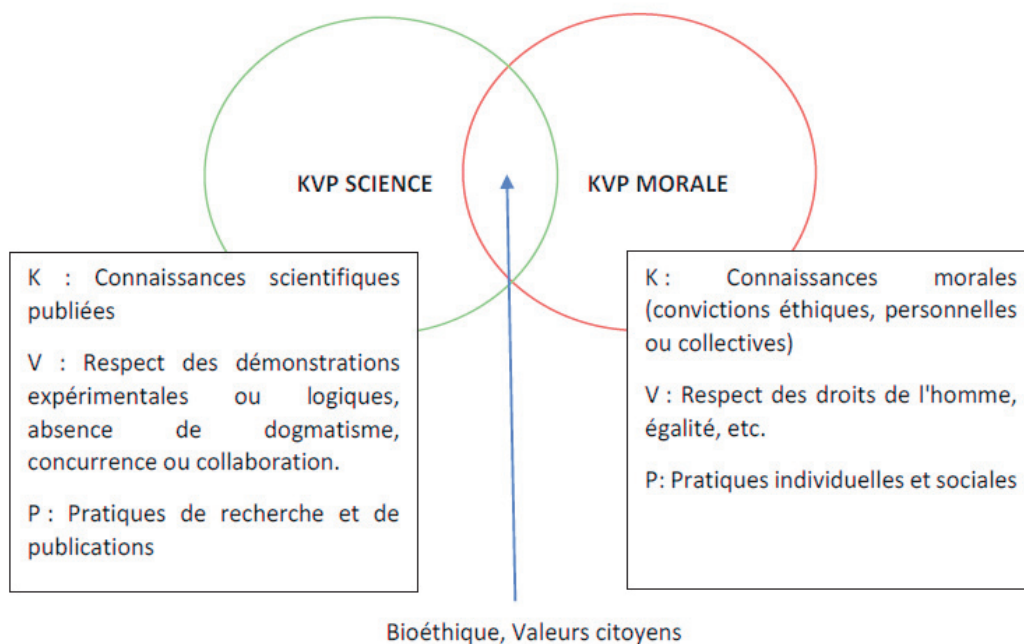


Figure 22: « Explication du modèle KVP et son rapport entre Science et Morale ». Adapté et extrait de : Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Cahiers de La Recherche et Du Développement*, (16), 55–70.

9. Le modèle de conception de Pizon

Frank Pizon (2014), cité précédemment, dédie une bonne partie de son dossier à étudier un nouveau modèle de conceptions.

Il critiquera celui de Clément (2010). Il dira : « *ce modèle KVP reste imparfait et ne peut être appliqué directement dans le domaine de la santé et de l'éducation à la santé. Si l'on s'intéresse à chacun de ces trois pôles tels qu'ils sont définis dans le champ de la transposition didactique qui a nourri ce modèle, cela repose la question fondamentale de la place du sujet* » (p.51)¹⁶.

D'après Pizon, une représentation est nécessairement sociale. Parler d'une représentation individuelle revient à sortir de ce qui est fondateur d'une représentation, c'est-à-dire une connaissance socialement élaborée et partagée.

Parler de conception en l'extirpant de la tentation de la positionner par rapport au terme de représentation (contrairement à Pierre Clément qui les interconnecte) est un changement fondamental de paradigme : celui d'accorder au sujet toute sa complexité, de placer ce sujet de manière centrale dans l'usage qu'il fait de connaissances disparates (et pas uniquement scientifiques, comme voudrait nous le faire croire la didactique traditionnelle) et ce, au regard de situations vécues socialement, sans non plus surdimensionner le social comme élément prévalent nécessairement sur la construction de cette conception.

Pour le chercheur, le terme de conception permet d'ouvrir des perspectives éducatives essentielles afin de rendre le sujet acteur de sa santé, en tenant compte des obstacles ou leviers qu'il puise à l'échelle individuelle (sur le plan biologique mais aussi psychologique) et sociale (dans sa communauté de vie, y compris à l'échelle familiale, transmise par l'éducation qu'il reçoit).

Pizon défend un sujet positionné dans ce qu'il appelle le « bio-psycho-social », sans velléité à le réduire a priori à l'une ou à l'autre de ces dimensions, ni à en surdimensionner l'une par rapport à l'autre. Il dira : « *rendre le sujet acteur de sa propre santé, c'est également accepter qu'il soit le creuset de conceptions diverses qui*

¹⁶ Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches. De la face cachée des conceptions en santé: un clair-obscur décisionnel (Pizon, 2014, p.51)

fonctionnent de manière systémique, et ce de façon plus ou moins élaborée en fonction des sujets, des situations et des thématiques de santé » (p.54)¹⁷.

L'auteur va proposer six critères qui permettent de caractériser une conception en santé :

- Elle désigne un ensemble opérationnel pour le sujet de connaissances scientifiques (Ks), de connaissances de sens commun (Ksc) et de connaissances pragmatiques (Kp), sur le plan bio-psycho-social ;
- Le sujet met à l'épreuve empirique de ses pratiques, personnelles et collectives, en santé, cet ensemble de connaissances en développant des alternatives le conduisant à prendre des décisions pour sa santé ;
- Un sujet possède non pas une, mais des conceptions en santé qui renvoient, par un jeu de ruptures et de continuités, à l'élaboration de systèmes de pensée et d'action présentant pour lui une opérationnalité dans une ou des situations données ;
- Si certaines conceptions peuvent être considérées comme personnelles, au sens de ne pas être partagées au sein d'un collectif, c'est davantage la façon dont les conceptions font système entre elles qui donne au sujet sa singularité ;
- Le caractère expérientiel des conceptions en santé rend donc les systèmes de conceptions étroitement liés à la, ou aux situations qui ont participé à les construire et aux situations qui permettent au sujet de les remobiliser. De manière réciproque, le sujet agit sur les situations et participe également à leur transformation ;
- Sur le plan méthodologique, les conceptions vont se révéler ou non, et de manière plus ou moins distincte, dans les pratiques en santé et par le langage ; le sujet lui-même n'ayant pas nécessairement accès à ses propres conceptions en santé. Le caractère reconstruit de ce recueil par le chercheur nécessite donc une prudence quant à l'accès à des conceptions dont le sujet n'a pas forcément conscience, qu'il ne peut exprimer ou qu'il refuse d'exprimer.

Enfin, l'auteur va présenter trois présupposés qui peuvent faire obstacle à l'investigation des conceptions :

¹⁷ *Ibid*

- Une logique de développement peu explicite et discutable : il existe une forme de hiérarchisation dans le degré de complexité d'une conception selon qu'elle se réfère à un modèle empiriste ou behavioriste de l'enseignement ou à un modèle constructiviste ;
- Le caractère déterminant de la cognition sur l'action. Il nous renvoie à la Health Literacy qui accorde une place fondatrice aux connaissances, afin d'entrer dans un processus de changement de comportement. Les conceptions relèvent alors un rôle explicatif dans la détermination des conduites de la personne. Les liens explicites entre conception et action sont difficiles à montrer et relèvent plus d'un parti-pris que d'une réalité décrite scientifiquement. Cette dernière phrase se complète par l'étude de Kane et al., (2004), qui parle de la capacité de travail de notre mémoire et de la liaison avec les actions qu'on réalise. Ainsi, ces chercheurs considèrent que la répartition des tâches de la mémoire de travail est déterminée par des fonctions primaires générales d'attention et d'exécution , ainsi que celles de rangement et d'essai dans un deuxième temps. Les auteurs pensent que les fonctions exécutives et d'attention reflètent la capacité à garder l'information accessible dans un état actif et simple si elles correspondent à une liste de stimuli externes ou à un objectif simple qui amène à réaliser l'action ;
- Enfin, l'apparente transparence du langage. La problématisation de la mise en mots de l'expérience reste très partielle dans les travaux sur les conceptions. Le langage est alors conçu comme un canal servant à transférer des pensées entre un émetteur et un récepteur.

ANNEXE IV

APPROCHE THÉORICO-HISTORIQUE DES THÉORIES DE L'IDENTITÉ

1. Ashforth & Mael, et l'identité sociale dans les organisations

Les psychologues Blake E. Ashforth et Fred Mael (1989) publièrent à la fin des années 80 leur théorie sur l'identité sociale dans les organisations.

Pour eux, les personnes se classifient en différentes catégories sociales et, pour chacune, ils utilisent plusieurs schémas. Ces catégories définissent les caractéristiques des membres d'un groupe. La classification sociale présente, donc, deux fonctions :

- Elle ordonne l'environnement sur les plans cognitif et social ;
- Elle permet à l'individu de se situer et de se définir dans l'environnement social.

Dans cette théorie, le concept de « *soi* » est un ensemble de caractéristiques idiosyncratiques et une identité sociale générée en fonction du groupe d'appartenance. De ceci découle le terme d' « *identification sociale* », vu comme la perception de soi dans l'appartenance à un groupe humain.

Le terme d' « *identification sociale* » n'est pas nouveau, puisqu'il est apparu pour la première fois sous la catégorie d' « *identification du groupe* » par Tolman en 1943. L'identification est conçue comme un état cognitif qui n'est pas associé à un comportement spécifique ou état affectif. Pour s'identifier, un individu a besoin de se situer dans l'ensemble du groupe. Le comportement se verra affecté comme un antécédent ou une conséquence potentielle :

- À niveau des antécédents, on parle du caractère distinctif des valeurs et pratiques d'un groupe par rapport aux autres, en leur donnant une identité unique. Un autre facteur est celui du prestige, qui permet d'augmenter l'estime de soi. Enfin, il apparaît la saillance, qui permet de renforcer la prise de conscience de l'endogroupe en se projetant sur les exogroupes ;
- Au niveau des conséquences potentielles, les individus choisissent des activités congruentes avec des traits de leurs identité, l'identification sociale affecte les résultats associés à la formation d'un groupe conventionnel (dont la cohésion intragroupe, la coopération et l'altruisme) et, enfin, elle va permettre de renforcer

les antécédents, dont les valeurs et pratiques, le prestige du groupe ou la compétition contre les autres groupes.

D'après ces chercheurs, l'identification sociale se maintient dans le groupe malgré les échecs, les pertes, les erreurs attendues ou inattendues. Elle se différencie du terme de « *internalisation* », puisqu'elle représente une catégorie sociale, et non pas les valeurs, attitudes ou principes. Un individu peut se définir en fonction de l'organisation pour laquelle il travaille, même s'il exprime son désaccord avec la stratégie, les valeurs existantes ou la hiérarchie.

2. La Construction de la personnalité d'Alsautari

Vers la fin des années 90, le professeur finlandais Pertti Alsautari (1997) a publié un article sur la construction de la personnalité dans le 5^{ème} volume de la collection de Amia Lieblich et Ruthellen Josselson intitulé *The Narrative Study of Lives*.

Pour Alsautari, une histoire de vie est composée de tous les récits de vie d'un individu en respectant le point de vue de la personne qui la raconte, et non pas de la façon dont l'entourage la construit, tout au long de la vie du sujet.

D'après cet auteur, quand on échange dans une conversation groupale, tous les participants suivent le même patron, en suivant une règle basique qu'il appelle « *principe de coopération* ». Cette règle permet de comprendre pourquoi dans une conversation on transmet un certain message avec un langage déterminé, sincère, sans nous excéder pour ne pas interférer dans les dynamiques du groupe.

Chaque information apportée permettra aux participants de faire avancer la conversation, puisqu'ils se considèrent tous sur la même identité tout au long de celle-ci. Pourtant, il faudra trouver une thématique qui justifie l'échange, puisqu'en cas contraire on se questionnera sur sa continuité. Le plus important sera de garder une trame commune dans la conversation, en suivant le principe de coopération, en laissant de côté les détails non pertinents.

En parallèle avec le principe de coopération, le chercheur évoque le principe de consistance. Ceci explique que les événements qui se passent dans notre vie gardent une certaine cohérence avec l'histoire de vie que nous présentons.

Pour raconter une histoire de vie, il existe la croyance d' une cohérence entre les actions du passé et celles du présent. Cette approche d'interactions dans notre quotidien permet d'affirmer à Alsautari que la narration de notre histoire a l'objectif de construire son « *soi* ».

3. Bajoit et les dimensions de l'identité personnelle

Le sociologue belge Guy Bajoit (1999) a écrit un article où il expose son modèle de construction de l'identité personnelle. D'après lui, il convient de concilier trois dimensions de l'identité personnelle : l'identité engagée, l'identité désirée et l'identité assignée. Il parle aussi d'une « *tension existentielle* », chaque fois que le sujet a du mal à réaliser une ou plusieurs de ces trois tâches. Pour Bajoit, on peut distinguer trois types de tensions:

- Le sujet dénié : l'individu est victime d'un déni de reconnaissance par les autres. Il est nié par les autres dans son droit à l'intégrité physique, à un traitement égal par rapport aux autres et dénigré par les autres pour son mode de vie, pour son mode de réalisation de soi, pour sa manière de jouer ses rôles sociaux. En conséquence il est banni de la communauté (marginalisé) ;
- Le sujet divisé : L'individu a aussi besoin de se reconnaître lui-même dans ce qu'il est (et a été), dans ce qu'il fait (et a fait). Il n'est jamais tout à fait d'accord avec lui-même; ce qu'il a été et est devenu ne correspond pas à ce qu'il aurait voulu. Ce déni peut avoir plusieurs origines :
 - Un excès d'altruisme: l'individu s'impose des devoirs de reconnaissance envers les autres ;
 - Un excès d'introversion: un manque d'audace, de foi en soi-même, un excès de modestie ;

- Un excès d'indécision: trop de lucidité lui fait voir la vanité de tout choix, une peur de choisir, un excès de doute ;
- Un excès de cohérence: l'individu se dénie le droit d'être incohérent, de changer d'avis, de s'être trompé, de renoncer aux engagements ;
- Un excès de méfiance: l'individu est échaudé par son expérience des dénis de reconnaissance qu'il a dû subir dans le passé ; il n'ose plus sortir de sa coquille et réaliser ce qu'il est ;
- Un excès de vulnérabilité : pire encore que de rester dans sa coquille, il n'arrive pas à se construire une coquille ;
- Un excès de culpabilité: l'individu se punit de quelque faute inconsciente en s'autodétruisant, en se refusant à réussir, à réaliser ses désirs, ses rêves.
- Le sujet anémique : l'individu a intériorisé des attentes culturelles d'autoréalisation incompatibles avec les limites normatives de fonctionnement des institutions, de sorte que quand il cherche à s'auto-réaliser, il perd la reconnaissance sociale, et inversement. Il ne parvient ni à faire admettre ses attentes par les autres, ni à adhérer, à faire siennes les normes instituées :
 - S'il renonce à réaliser ses attentes, il devra se nier lui-même, il renforcera la tension entre ce qu'il est (et devient) et ce qu'il voudrait être, il connaîtra ainsi la tension du « *sujet divisé* » ;
 - Si, au contraire, il persévère à vouloir réaliser ses attentes, il se heurtera au déni des autres : il renforcera la tension entre ce qu'il est et ce que les autres attendent qu'il soit; il vivra alors la tension du « *sujet renié* ».

Le model de Bagoit a été critiqué par Mellini (2009). Trois modifications sont proposées par cette chercheuse :

- La première modification consiste à ajouter une nouvelle composante de l'identité, en raison de l'importance qu'elle acquiert dans le processus de construction identitaire chez les homosexuels. Il s'agit de l'identité ressentie. Cet ajout s'explique par le fait qu'il existe des individus qui, à un moment donné de leur parcours homosexuel, peuvent ressentir leur orientation homosexuelle par des

pulsions, des attirances physiques et affectives envers des individus du même sexe, sans pour autant les désirer. Autrement dit, ils ressentent qu'ils sont homosexuels, mais ils ne désirent pas l'être ;

- La seconde modification concerne la scission de l'identité, engagée en deux volets, l'identité engagée pour soi et l'identité engagée pour les autres, opération qui se légitime par le fait qu'un individu peut s'engager en tant qu'homosexuel pour soi, mais pas pour les autres, notamment les hétérosexuels. C'est typiquement le cas de figure d'une homosexualité clandestine ;
- La troisième modification repose sur la structuration du modèle de l'identité en palier subjectif et palier objectif. En effet, pour mieux saisir le processus de construction de l'identité homosexuelle, il s'avère important d'introduire une distinction entre ce que l'individu construit à partir de soi-même, de son matériel identitaire en quelque sorte, et ce qu'il construit à partir du matériel identitaire qu'il puise chez les autres : les membres de sa famille, ses amis, ses collègues de travail, ses connaissances.

4. Kaufmann et l'invention de soi

Le sociologue Jean-Claude Kauffmann (2004) publia son livre intitulé *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Pour cet auteur, il est indispensable de sortir d'une approche substantialiste, où l'identité est définie comme une entité, faite de stabilité et de totalité, vision résultant tant de ses origines administratives qu'étatiques.

Kaufmann décrit l'identité comme un processus historiquement nouveau, intrinsèquement lié à l'avènement de l'individualisation et de la modernité. Elle constitue une des formes majeures prises par la subjectivité et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens.

Le concept de rôle peut alors être redéfini (ajoute-t-il) - distinct en cela des anciens rôles, dans lesquels les individus étaient tenus de se fondre - ainsi que celui d'identité collective, appréhendée comme une ressource, un instrument de confirmation réciproque.

Pour cet auteur, le processus identitaire constitue une dynamique contradictoire, puisqu'il existe aussi des identités immédiates, sortes d'images, à visée beaucoup plus fissionnelle,

et qui vont provoquer des décalages, favorisant ainsi des sorties de soi, permettant à l'individu de s'inventer différemment.

La préoccupation identitaire devient-elle essentiellement tournée vers l'invention de soi, ce qui, au passage, justifie le titre retenu par l'auteur. Dans ce rôle de guide de l'action, les affects - tant émotions que sensations - interviennent, à côté des images, comme des régulateurs, ce qui avait été particulièrement bien pointé dans les enquêtes sur l'action ménagère ou les seins nus sur la plage. De même, la demande de reconnaissance et l'estime de soi, issues elles aussi de la modernité et de cette autonomisation du sujet, fonctionnent comme des filtres. En somme, elles régissent l'ensemble du processus identitaire. Mais l'invention de soi peut aussi se transformer en « *implosions identitaires* », et conduire à la dépression, la fatigue d'être soi. L'identité, conclut Kaufmann, est une invention permanente qui se forge avec du matériau non inventé.

ANNEXE V

APPROCHE HISTORIQUE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUELLE

1. Histoire de la sexualité et des comportements sexuels : Michael Foucault

Nous allons maintenant faire une succincte présentation sur la sexualité et sur les comportements sociaux autour de la sexualité au long de l'histoire. Cette sphère est récente, c'est dans les derniers trois siècles que la réflexion sur le sujet se trouve la plus développée.

Nous nous référerons de manière privilégiée aux travaux de Michel Foucault, qui a écrit la trilogie *L'Histoire de la Sexualité* (1978, 1985, 1986), référence essentielle pour comprendre la sociologie des comportements sexuels.

D'après Foucault, jusqu'au dix-huitième siècle, les sanctions légales contre la perversion aux mineurs se sont multipliées ; les « anomalies » sexuelles étaient associées à la pathologie mentale ; de la petite enfance à la vieillesse, la norme du développement sexuelle était définie et toutes les déviations étaient décrites. Il existait des contrôles pédagogiques et des traitements médicamenteux pouvant être prescrits, puis les médecins particulièrement utilisaient un vocabulaire de « *l'abominable* » de façon emphatique.

C'était jusqu'à la fin du siècle des lumières, ajoute le philosophe, que trois codes restaient explicites : la loi canonique, la pastorale chrétienne et la loi civile. Chacune d'elles, à sa façon, déterminait la division entre ce qui était licite de ce qui ne l'était pas. Elles étaient centrées sur les relations matrimoniales : l'obligation des conjoints, l'habileté pour les réaliser et la façon de les respecter, leur fréquence (ou absence) ainsi que les demandes et violences qui s'en dérivait, ...

La révolution dans le discours du XVIII^e et XIX^e siècles a provoqué des modifications dans ces alliances conçues comme légitimes :

- D'un côté, un changement presque radical concerne la monogamie hétérosexuelle. Bien que les pratiques et plaisirs continuaient dans une sphère privée, elles s'affichaient publiquement selon une norme stricte. Les efforts pour découvrir des anomalies étaient abandonnés et la discrétion s'imposait au sein du couple. Jusqu'à ce moment, vulnérabiliser les règles du mariage ou chercher des plaisirs étranges signifiait des lourdes condamnations. L'adultère, le viol, l'inceste, la

sodomie... étaient considérés comme des maladies graves. Les actes jugés « contre-nature » étaient considérés presque abominables, mais ils étaient seulement compris comme des extrêmes dans la loi. C'étaient des infractions à des décrets qui étaient sacrées (comme le mariage) et qui furent établies pour gouverner l'ordre et le plan des êtres. Les prohibitions contre le « sexe » étaient une « *nature juridique* », basées sur une certaine législation ;

- De l'autre côté, la plus grande modification concernait l'augmentation de la surveillance envers la sexualité des enfants, des handicapés mentaux, des femmes et des criminels, ainsi que des homosexuels, des maniaques, de ceux connus comme « obsédés » ou des « furieux ». Bien que la discrétion fût demandée, si une personne appartenant à ce groupe confessait son acte, ou bien s'il (ou elle) était écouté par un tiers, il existait un risque très élevé de condamnation. Ce fut l'origine des «sexualités périphériques».

L'élément déclencheur du changement est la fragmentation de la législation autour du sixième commandement (« *tu ne tueras pas* »). De même, le dépassement du terme « débauche » dans la législation, qui portait à confusion. Des restes de cette rupture émergea toute une législation pour réguler le mariage, la famille et pour punir les offenses (déjà régulés par d'autres lois). Et ce fut de cette façon, bien qu'avec des délais et des erreurs que les lois naturelles du mariage et de la sexualité commencèrent à se réaliser sur deux registres différents.

Comme Foucault le signale, les lois considérées comme « *naturelles* » et les règles « *imperturbables* » jusqu'à ce jour-là se clivèrent dans des registres différents : un monde de la perversion émergea, en passant à travers des infractions légales et morales. Une nouvelle « *sous-race* » était née, différente des libertins du passé. Ils étaient parfois emprisonnés et recherchés, considérés comme des malades ou des citoyens dangereux. C'étaient des enfants qui passeraient des années en incarcération, devant les tribunaux, dans les asiles, portant leur « infamie » parmi les docteurs et leur « *maladie* » devant les juges.

Pendant le XIXe siècle s'est imposée une culture de « *folie morale* », « *névrose génitale* », de « *l'aberration de l'instinct génétique* », de « *dégénérescence* » ou « *déséquilibre physique* ». On pouvait trouver dans le même strate social les délinquants,

les handicapés mentaux et un groupe divers connu comme « *pervers* », où on pouvait trouver tout ce qui était considéré contre la « *moralité* ».

Mais qu'est-ce qui justifia cette situation dichotomique d'interdiction et permission ? Foucault présente plusieurs raisons :

- D'abord, l'inévitable fréquence des mariages consanguins même s'ils étaient interdits. Depuis le XIXe siècle, les changements sont importants et comme conséquence, la sexualité des enfants a été subordonnée, en laissant la place à des nouvelles habitudes, en les considérant comme des « secrets » dont il fallait connaître toutes les origines pour les contrôler. Les mécanismes du pouvoir intergénérationnels ne sont plus les mêmes. Pas seulement parce que ceci devient une question punie par la loi et par la médecine, mais aussi par le changement de tactique. Le contrôle de la sexualité de l'enfant avait comme objectif de promouvoir une propagation simultanée de son pouvoir et de l'objet sur lequel il a été porté. Les éducateurs et docteurs vont combattre l'onanisme de l'enfant comme une épidémie qui doit être éradiquée ;
- Ensuite, cette nouvelle persécution des sexualités périphériques induit de nouvelles perversions et une nouvelle spécification des individus. Dans l'ancien Code civil et canonique, la sodomie n'était pas permise et ses auteurs pouvaient être jugés. L'homosexuel du XIXe siècle devient un personnage, un type de vie, une forme de vie et une morphologie avec une anatomie indiscreète et possiblement une physiologie mystérieuse. Tout ce qui le composait été affecté par sa sexualité. Elle était tout le temps présente en lui : dans la justification de ses actions parce qu'il était son principe actif insidieux, écrit sans modestie dans son regard et dans son corps parce qu'il était un secret qu'il avait toujours révélé. C'était consubstantiel avec lui, plus une nature singulière qu'une maladie. Il convient de rappeler que depuis 1870 avec l'article de Westphal, l'homosexualité se transforme en une catégorie médicale, psychologique et psychiatrique. Elle est présentée comme une androgynie interne, un « *hermaphroditisme de l'âme* » ;
- Plutôt que les anciens tabous, cette façon nouvelle d'exercer le pouvoir demande un exercice constant, attentif et curieux qui présupposait de la proximité à travers l'examen et une observation insistante. La médicalisation de la sexualité a été un effet et un outil du pouvoir ;

- On peut comprendre la saturation sexuelle comme une caractéristique des rituels sociaux et spatiaux du XIXe, dans un contexte où les institutions éducatives et psychiatriques, avec des grandes populations, ses hiérarchies, ses arrangements spatiaux et ses systèmes de surveillance, constitués autour de la famille, vont donner une autre façon de distribuer la relation réciproque entre pouvoir et plaisir, avec des espaces et rituels comme la classe, la chambre, la visite et la consultation. Ces formes de sexualité non-conjugales, non-monogamiques furent désignées et établies ;
- Enfin, on a une tendance à penser que la société moderne a réduit la sexualité du couple (éminemment hétérosexuelle, puisqu'elle reste la plus légitimée). Le pouvoir a changé ses points de distribution et de hiérarchie, créant des plaisirs « *poursuivis* » et des oppositions entre sexualités. Pourtant, ces « *déviances* » ont gagné plus de tolérance et sont de plus en plus « *autorisées* ».

Pour Foucault, l'implantation de perversions multiples n'est pas une dérision d'une sexualité qui se vengerait d'un pouvoir confiné dans une confiance excessive envers la répression. Mais au même temps, on ne serait pas en train de manager avec des formes paradoxales d'un plaisir contre le pouvoir. L'implantation de ces perversions est un outil-effet : c'est à travers de l'isolement, de l'intensification et de la consolidation des sexualités périphériques que les relations de pouvoir envers le sexe et le plaisir se multiplient et apparaissent de nouveaux modes de conduite. Et accompagnant cet envahissement de la part des pouvoirs, les sexualités les plus dispersées se rigidifient et s'ancrent à un âge, un endroit et un type de pratique.

Les proliférations des sexualités à travers l'extension du pouvoir ont assuré l'optimisation de celui-ci et sa surface d'intervention. Ceci est spécialement marquant dès le XIXe, où les intérêts économiques avec l'aide de la médecine, la psychiatrie, la prostitution et la pornographie, ont permis la multiplication analytique du plaisir et le pouvoir qui les contrôle. Le plaisir et le pouvoir ne se superposent ni ne s'opposent : ils se renforcent, unis par des liens complexes avec des mécanismes d'excitation et d'incitation.

Cet auteur conclut en remarquant que nous n'avons pas seulement été témoins d'une explosion visible des sexualités « non-orthodoxes », mais d'un développement différent

de la loi, même si c'est localement dépendant des procédures de prohibition, qui ont permis l'apparition de nouveaux plaisirs et la multiplication des sexualités.

2. Le développement de la sexualité chez l'enfant : Freud

Dans son Livre *Trois essais sur la sexualité*, Sigmund Freud (1905) a écrit sur le développement de la sexualité chez l'enfant, ainsi que sur la découverte de son identité.

L'enfant serait pour Freud un « *pervers polymorphe* », parce que tout le corps peut être investi comme zone érogène, parce que la pulsion vise à la satisfaction « *polymorphe* », c'est-à-dire un but autre que génital, ce qui est le propre de l'enfant. Recherche de plaisir qui est également retrouvé dans les jeux.

Il existe une succession temporelle des différents stades, selon une logique d'emboîtement progressive avec le nouveau stade qui englobe le stade précédent qui reste cependant présent en arrière-plan :

- **Stade oral** : 0-12 mois, en ayant comme source pulsionnelle la sphère orale et comme objet le sein maternel. Il existe un conflit, la satisfaction libidinale étayée sur le besoin physiologique d'être nourri :
 - Stade oral primitif : 0-6 mois, prévalence de la succion sans différenciation du corps propre de l'extérieur ;
 - Stade oral tardif ou phase sadique orale : 6-12 mois, désir de mordre, désir cannibalique d'incorporation du sein. Abraham propose une activité buccale double (sucrer/mordre), à l'origine de l'ambivalence à l'égard de l'objet : succion = incorporation, morsure = destruction. Apparition de l'agressivité qui participe à la différenciation moi/autre.
- **Stade anal** : 1-3 ans, commence avec le début du contrôle sphinctérien, en ayant comme source la muqueuse ano-rectale et comme objet le boudin fécal dont les significations sont multiples : objet de transaction entre mère et enfant, objet excitant de la muqueuse, partie du corps, boudin équivalent d'un bébé :
 - Stade sadique anal : plaisir auto-érogène pris à l'expulsion (soulagement à laisser sortir) ;

- Stade rétentionnel : plaisir recherché dans la rétention, introduisant la période d'opposition aux désirs des parents, et une notion de contrôle du corps (d'où peut naître un sentiment de toute puissance). Le stade anal conduit l'enfant dans une série de couple dialectiques structurants : expulsion/rétention, activité/passivité, soumission/opposition.
- **Stade phallique** : 3-4 ans, en ayant comme source les organes génitaux et comme objet le pénis chez le garçon comme chez la fille, angoisse de castration chez le garçon et manque chez la fille. La satisfaction provient de l'érotisme urétral et de la masturbation. Alors la curiosité sexuelle infantile conduit à la découverte des deux sexes, au fantasme de la scène primitive, aux théories sur la fécondation (orale, mictionnelle) et sur la naissance (par l'anus, par l'ombilic...);
- **Complexe œdipien** : 5-6 ans en ayant comme objet le partenaire privilégié du couple parental, source pulsionnelle : excitation sexuelle recherchée dans la possession de ce partenaire :
 - Chez le garçon : le père devient l'objet de rivalité et en même temps l'objet à imiter pour s'en approprier la puissance. L'appropriation passe par la voie de la compétition agressive et le désir de plaire au père dans une position homosexuelle passive (œdipe inversé). Faute de possession réelle, le garçon recherche l'amour et l'estime de la mère ;
 - Chez la fille : la déception de ne pas avoir reçu un pénis de la mère l'amène à se détourner de celle-ci et à changer d'objet libidinal : obtenir du père ce que la mère a refusé. Le renoncement au pénis ne se réalise qu'après une tentative de dédommagement : obtenir un enfant du père. La fille développe une haine jalouse vis-à-vis de la mère, chargée de culpabilité car la mère reste la source des satisfactions pulsionnelles pré-génitales (sein) ;
 - Renoncement progressif à posséder l'objet libidinal sous la pression de l'angoisse de castration pour le garçon, de la peur de perdre la mère chez la fille. C'est l'angoisse de castration qui fait rentrer la fille dans l'œdipe et la même angoisse qui fait sortir le garçon de l'œdipe ;
 - Les déplacements identificatoires et de sublimations permettent de déplacer l'énergie libidinale vers d'autres objets de satisfaction : socialisation, investissement des processus intellectuels, toute forme

d'apprentissage. Cette phase de latence commencerait aux alentours de 7 ans (âge de raison) et irait jusqu'à la puberté.

- Adolescence : peu étudiée par Freud, considérée comme la reviviscence du conflit œdipien avec la différence de l'accession pleine et entière à la génitalité.

3. Les origines de la recherche des comportements sexuels : Alfred Kinsey

Le Docteur Alfred Charles Kinsey était un biologiste né aux États-Unis, professeur d'entomologie et de zoologie, mais aussi sexologue à l'Université d'Indiana. Il a écrit *Sexual Behavior in the Human Male* et *Sexual Behavior in the Human Female*, deux ouvrages qui vont être les premiers travaux scientifiques de grande ampleur sur le comportement sexuel.

Nous nous centrerons ici sur son premier ouvrage, *Sexual Behavior in the Human Male* (Kinsey, Pomeroy & Martin, 1949), connu sur le nom de *Rapport Kinsey*, où il va recueillir 12 214 témoignages et réaliser un recueil biographique de la vie sexuelle de 100.000 hommes. Cette enquête fut menée en collaboration avec Wardell R. Pomeroy et de Clyde E. Martin, tous deux chercheurs associés de l'Université d'Indiana.

C'est le 21^e chapitre de cet ouvrage (pp. 610-666), dédié à la population homosexuelle, qui présente un majeur intérêt pour ce cadre théorique. Les auteurs soulignent qu'une considérable portion de la population, peut-être la majeure partie de la population masculine, a eu au moins une expérience homosexuelle entre l'adolescence et l'étape adulte. D'après leur étude, 60% des hommes se sont engagés au moins une fois dans des activités homosexuelles. Il existe un autre groupe qui ne montrera pas publiquement son attraction pour les hommes, bien qu'ils en soient conscients.

Pour les chercheurs, bien que l'extension de tout type de comportement humain soit connue adéquatement, il est difficile de valoriser sa signification, autant pour les individus concernés, que pour l'ensemble de la société. Et, même si le comportement homosexuel

est connu, Kinsey remarque qu'il est pratiquement impossible de comprendre ses origines sociales et biologiques.

Les données de sa recherche montreront qu'au moins 37% de la population masculine a expérimenté un rapport sexuel homosexuel entre l'adolescence et l'étape adulte. Parmi des hommes non mariés jusqu'à l'âge de 35 ans, il y a au moins 50% qui ont eu une expérience homosexuelle entre l'adolescence et cette âge ci. Les auteurs montrent leur étonnement concernant les données présentées.

Par rapport au ratio hétérosexuel / homosexuel, les auteurs expliquent que, pour beaucoup d'individus, la tendance envers l'un ou l'autre ne reste pas claire. Certes, il y a des personnes dont les histoires sont exclusivement hétérosexuelles comme il y en a d'autres qui sont éminemment homosexuelles. Mais il existe une portion considérable de la population dont les membres ont présenté un intérêt pour les deux. Pour certains, ce sont les expériences hétérosexuelles qui sont prédominantes, pour d'autres, ce sont les homosexuelles.

« Le monde ne peut pas être divisé entre moutons et chèvres, les choses ne sont ni blanches ni noires » (p.639)¹⁸. Avec cette phrase, les auteurs veulent indiquer l'essentialité de la taxonomie et le fait que seulement la pensée humaine invente des catégories et essaie de forcer des divisions. « Le monde que nous habitons est un continuum dans chaque aspect. Le plus tôt on apprend un comportement sexuel humain, le plus tôt on peut comprendre les réalités du sexe » (p.639)¹⁹.

Pour clarifier ce point, Kinsey et al. proposent une explication pratique des catégories de comportement sexuel qu'ils identifient. Les comportements peuvent être expliqués dans une échelle entre 0 et 6 ; 0 pour hétérosexualité exclusive et 6 pour homosexualité exclusive. On résume aussi toutes les données apportées dans ce point :

¹⁸ *Sexual behavior in the human male* (Kinsey, Pomeroy & Martin, 1949, p.639)

¹⁹ *Ibid*

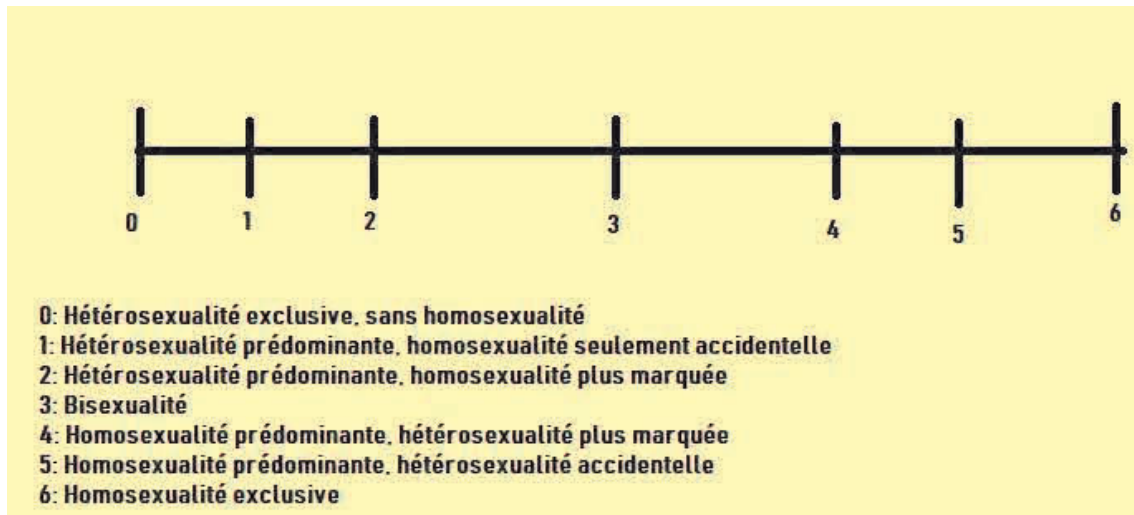


Figure 23: « Échelle du comportement sexuel de Kinsey ». Extrait et adapté de : Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1949). *Sexual behavior in the human male* (9th Edition). Philadelphia: W B Saunders Company.

- 37% des hommes avaient eu au moins un rapport avec quelqu'un du même sexe ayant mené à l'orgasme entre 16 et 55 ans ;
- 20% pouvaient être considérés plus ou moins bisexuels ;
- 10% avaient été exclusivement ou presque avec quelqu'un du même sexe pendant au moins 4 ans de leur vie ;
- 50% avaient déjà ressenti de l'attrait sexuel pour un autre homme ;
- 13% n'avaient jamais actualisé ce désir ;
- 7% ne l'avaient fait qu'exceptionnellement.

ANNEXE VI

THÉORIES DU GENRE

Nous allons présenter par la suite une approche historique des théories du genre jusqu'à nos jours, pour comprendre l'évolution sociale, culturelle et historique du concept.

1. Rivkin & Ryan : la révolution sexuelle depuis 1968

« En 1968, une révolution est survenue. Elle semblait petite, mais comme tout signe de rébellion, elle représentait la première fissure significative dans l'ordre social établi » (p.885)²⁰. Rivkin & Ryan (2004) débute avec cette phrase, le début de ce qu'ils appelleront « *la révolution du genre* ». Ces auteurs vont expliquer l'évolution significative des dernières décennies autour de ce sujet.

L'émergence du mouvement de libération des gays et lesbiennes à la fin des années 60 et début des années 70 se trouva au milieu du travail des mouvements féministes qui étaient très engagés dans les questions de la sexualité et l'identité de genre. Pendant un temps, ces deux mouvements semblaient se partager le même objectif : les femmes et les gays étaient victimes de l'oppression par un groupe dominant d'hommes hétérosexuels. Mais, dans d'autres sujets, les différences étaient présentes.

Dans les années 1980, les courants féministes commencèrent à changer de direction. D'après les auteurs, pendant quelque temps, les théoriciennes féministes ont discuté l'idée qu'il existerait une différence entre l'identité sexuelle biologique et l'identité de genre. Si l'identité sexuelle biologique appartenait à la nature et pourrait permettre à une majorité de « *femmes* » de ne pas être identifiées comme « *pas des hommes* », l'identité de genre semblait plus subjectivement liée aux contingences culturelles et historiques.

Les théories des années 80, d'après ces auteurs, montrèrent qu'une personne pourrait être toute une série de genres et orientations sexuelles différentes, une intersection de biologie et culture, un physique et un psychique qui n'est pas facilement identifiable. Les pratiques comme le sexe anal, les rapports entre femmes, la fellation et le cunnilingus se codent différemment en fonction de la société.

²⁰ *Gender Studies* (Rivkin & Ryan, 2004, p. 885)

Pendant les années 70 et 80, les collégiens et lycéens homosexuels commencèrent à démonter les préjugés qui n'avaient pas permis, avant les altercations dans le bar Stonewall, d'étudier leur histoire et d'analyser les complications vécues par les gays et les lesbiennes.

Vers la fin des années 70 et le début des années 80, un nouveau champ de recherche dans les études de genre s'est constitué par lui-même avec les études sur l'homosexualité. Il se centra sur toutes les formations de genre, tant hétérosexuelles qu'homosexuelles. Les collégiens et lycéens apprennent que l'hétérosexualité se forme comme un continuum avec l'homosexualité et que la « masculinité hétérosexuelle » semble inséparable d'une composante de « panique » qui pourrait dériver vers une « certaine homosexualité ».

Vers la mi-fin des années 80 et avec l'apparition du SIDA, Rivkin & Ryan expliquent que ce sera la théorie Queer qui s'imposera, en donnant aux homosexuels des termes communs sur lesquels rester unis et avec des façons plus radicales de pointer qui les concernent. La théorie Queer adoptera le terme de « stigmatisation » et l'utilisera contre l'agresseur, en le transformant en un sentiment de « fierté ».

Pour cette première partie d'introduction, on prendra ce que ces auteurs indiquent comme les lignes de recherche qui se sont développés depuis, autour des études de Genre, homosexuelles et des théories Queer :

- L'analyse de l'histoire de l'oppression des gays, lesbiennes, ainsi que toute autre sexualité considérée comme différente du groupe dominant hétérosexuel ;
- L'exploration des contre-cultures gay et lesbienne qui existaient en parallèle avec la culture dominante hétérosexuelle ;
- L'analyse de l'instabilité et le manque de détermination de toutes les identités de genre, ainsi que la variabilité, la contingence et les multiples sexualités dont la mobilité et le potentiel sont signalés par toutes les opportunités ouvertes par les gays et lesbiennes.

2. Réfléchissant sur le sexe : Rubin

Gayle Rubin (1984) écrivit ses *Notes pour une théorie radicale de la politique en sexualité*. Définie dans l'ancien Code civil, la sodomie était une catégorie d'actes interdits

et son auteur jugé. Durant le XIXe, d'après cet auteur, l'homosexuel était un personnage et le sodomite un aberrant.

Les écritures du XIXe suggèrent pour Rubin l'apparition d'un nouvel érotisme. Les premiers sexologues parlent de ces nouveaux individus érotiques dans des communautés rudimentaires. Le système sexuel moderne contient ces groupes de populations sexuées, stratifiées par une hiérarchie sociale et idéologique. Les différences dans les valeurs sociales vont créer des frictions parmi ces groupes, qui vont s'engager dans des confrontations politiques qui peuvent altérer ou garder leur place dans le statu quo.

La relocalisation de l'homo-érotisme dans des communautés nucléées, presque ethniques et sexuelles n'est qu'une conséquence des transferts de population causés par l'industrialisation. Les homosexuels, qui avaient été vulnérables et isolés dans la majorité des villages préindustriels, commencèrent à se rassembler aux alentours des grandes villes.

C'est la « *modernisation du sexe* » ; or, l'organisation des homosexuels et prostitués dans des populations localisées a généré un système d'ethnogenèse sexuelle continue. Des autres populations considérées comme des dissidents érotiques (« *pervers* » ou « *paraphiliques* ») commencent à cohabiter. Les sexualités continueront à apparaître dans le « *Diagnostic and Statistical Manual* » (Connu comme DSM) et dans les pages d'histoire sociale. Pour Rubin, « *les perversions ne prolifèrent pas avec la même vitesse qu'elles essayent d'acquérir l'espace sociale, les ressources politiques et la mesure de soulagement des condamnations* ».

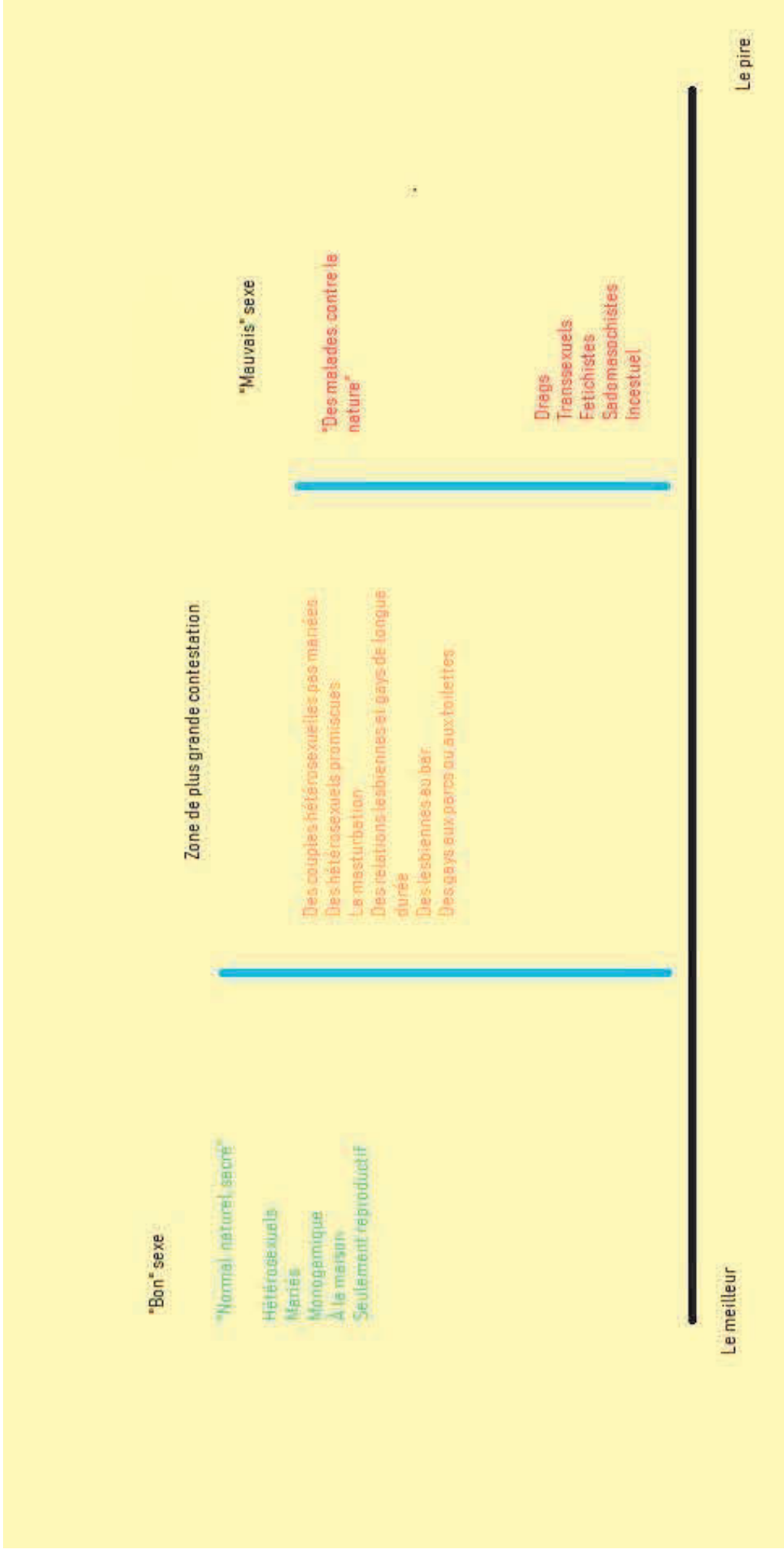


Figure 24 : « *La hiérarchie sexuelle pour Rubin : les complications pour mettre les limites* ». Adapté de Rubin, G. (1984). *Thinking sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*. In *Pleasure and Danger: exploring female sexuality* (pp. 267–319). Boston: Routledge & Kegan Paul plc.

3. La théorie de la construction sociale de Vance

Carole S. Vance (1989) publia sa théorie sur la construction sociale autour de l'histoire de la sexualité puisqu'elle devient, d'après l'auteure, « *une référence avec des charges orthodoxes* ».

L'essentialisme peut prendre d'après la chercheuse des formes différentes dans l'étude de la sexualité : l'idée que le comportement humain est « *naturel* », prédéterminé par des mécanismes génétiques, biologiques ou physiologiques sans capacité de changement ; ou la notion que les comportements humains qui montrent une certaine similitude sont au fond les mêmes, l'expression d'une tendance humaine. Les comportements qui partagent une certaine similarité peuvent partager le même sens et la même signification.

Le récit de l'approche constructionniste dans la sexualité explique plusieurs circonstances : la réaction volatile sur la sexualité (et pas seulement sur les homosexuels mais aussi sur les hétérosexuels) ; l'essentialisme résiduel chez tous les individus, même chez ceux qui essaient de travailler sous un cadre socio-constructionniste ; et la difficulté d'adopter une seule approche de manière intégrale.

D'après Vance, la théorie de la construction sociale ne prédit pas une réponse particulière. L'identité homosexuelle contemporaine pourrait exister dans d'autres temps et cultures, ou peut-être pas ; sa construction pourrait être identique à celle d'aujourd'hui, ou radicalement différente. La théorie constructive n'a pas une réponse certaine, mais elle est engagée pour répondre aux questions et aux challenges qui disposent notre capacité à imaginer ces questions.

Les multiples façons dont la théorie de la construction sociale interagit avec la politique en santé sexuelle et nos vies quotidiennes et personnelles permettent la discussion dans un contexte volatile et chargé, souvent déguisé en une veste intellectuelle, bien que légitime.

Vance utilise une vision anthropologique pour illustrer sa théorie. Pour elle, les anthropologues affirment que le comportement humain est social ou construit culturellement, donc il est appris et n'est pas intrinsèque ou déterminé.

La particularité du sexe est remarquée par cette comparaison, puisqu'un aperçu ordinaire et accepté sur la construction sociale dans la majorité des sphères de la vie humaine a l'air difficile à être compris sans une distorsion quand elle est appliquée à la sexualité. Lorsque cela concerne le sexe, nos pensées s'arrêtent : les distinctions normales deviennent incompréhensibles et la logique disparaît.

Toutes les approches constructionnistes sociales adoptent l'idée que l'identité sexuelle physique peut avoir une signification sociale diverse et subjective en fonction de comment elle est définie et comprise dans des cultures et périodes historiques différentes.

Selon Vance, à cause de son lien avec les assomptions essentialistes qui positionnaient les facteurs biologiques et physiologiques comme influents dans la détermination des contours de la sexualité, les paradigmes sexologiques et biomédicaux de la sexualité n'offraient qu'un avantage : la sexualité avait un état stable, cohésif. Mais avec l'extension de la théorie sociale constructive, les actes sexuels et les identités ont été liés aux facteurs culturels et historiques.

La découverte des nouveaux historiens sexuels s'est révélée comme « gênantes » puisque les chercheurs ont modifié leur certitude initiale sur l'existence de la population homosexuelle et se trouvent aujourd'hui dans une discussion complexe sur les origines de l'identité gay du XVIIe au XIXe siècle. Dans ces discussions, les actes sexuels ne pouvaient pas être lus comme des indicateurs non problématiques de l'homosexualité, mais plutôt comme une vision sans changements qui défiait les prohibitions légales et religieuses.

Dans ce que Vance appelle « *Guerre des idées* » contre l'hégémonie hétérosexuelle, la théorie de la construction sociale est devenue la plus influençable, seulement dans les cercles intellectuels des groupes d'opposition. Cette théorie pourrait être une nouvelle orthodoxie dans les cercles féministes, progressistes, gays et lesbiens, mais aura un impact minime sur les autorités et la littérature en sexologie et biomédecine.

4. L'épistémologie du placard de Sedgwick

La chercheuse américaine et spécialiste, dans les études gays, lesbiennes et queer, Sedgwick (1990) publia son ouvrage *L'épistémologie du placard*. Pour elle, il est intéressant de remarquer que, de toutes les dimensions dont l'activité génitale d'une personne peut être différenciée, c'est le genre, qui va émerger dans le XXe et va rester comme une dimension dénotée par la catégorie de l'orientation sexuelle.

Pour l'auteure, il est clair que « *chaque différence que l'impact de la définition homo/hétérosexuelle présente dans la mise en règle des états sociaux vient d'une pression homophobique urgente qui dévalue l'une des deux formes nominalement symétriques du choix* » (p.16)²¹.

Ces contestations peuvent se dérouler, essentiellement dans le contexte d'un réseau culturel des définitions normatives, définitions qui sont également instables mais qui répondent aux différentes configurations de contiguïtés et souvent à une acceptation différente. Sedgwick établit que la définition homo/hétérosexuelle a été un terme capital du XIXe et qu'elle tient la même importance primaire pour toutes les organisations sociales et identités occidentales comme elles font les termes les plus traditionnellement visibles de genre, classe et race. Il pense que la crise moderne de la définition homo/hétérosexuelle a affecté la culture à travers sa marque ineffaçable en créant des catégories dichotomiques comme public/privé, masculin/féminin, innocence/initiation, canonique/pas canonique, sain/malade, active/passif, secret/pas secret, public/privé ou égal/différent.

Sexe, genre et sexualité sont trois concepts dont les relations analytiques et d'usage sont presque glissantes de façon irrémédiable. La charte de l'espace entre le « *sexe* » et le « *genre* » a été l'une des entreprises la plus influençable et une réussite de la pensée féministe. Le sexe présente un significat d'un groupe de différences biologiques parmi les membres des espèces Homo Sapiens qui ont des chromosomes XX et XY. Ceux qui présentent (où il est pensé qu'ils présentent) des dimorphismes plus ou moins marqués de la formation génitale, la croissance des poils et cheveux, la distribution du tissu adipeux, la fonction hormonale et la capacité reproductive.

²¹ *L'Épistémologie du placard* (Sedgwick, 1990, p. 16)

Le « *sexe* » est aperçu comme le matériel primaire sur lequel se base la construction sociale du genre. Le genre, donc, est loin d'être élaboré et la production sociale et reproductive dichotomique est plus rigide dans un système culturel pour lequel les fonctions homme/femme sont un modèle binaire et primaire qui affecte la structure et la signification d'autres binarismes dont la connexion au sexe chromosomique sera souvent exigüe ou inexistante. En comparaison avec le sexe chromosomique, qui se présente comme immuable, inhérent à l'individu et basé sur la biologie, la signification du genre est aperçue comme culturellement mutée et variable, très relationnelle (puisque les genres binaires sont définis principalement par leurs relations entre eux) et inextricable d'une histoire de différences de pouvoir entre genres.

Le « *sexe* » est un terme qui, néanmoins, se répand de façon indéfinie au-delà du sexe chromosomique. Son histoire d'utilisation se superpose avec ce qui aujourd'hui pourrait être appelé genre. Loin des chromosomes, l'association du « *sexe* » se trouve précisément à travers le physique, avec la reproduction et l'activité génitale, en gardant de nouveaux challenges à la clarté conceptuelle ou même la possibilité de différenciation entre sexe et genre.

L'association intime parmi les divers signes d'oppression de genre, les facteurs des corps et l'activité reproductive a amené plusieurs féministes dans un courant plus radical à se questionner de façon plus ou moins explicite sur l'utilité d'insister sur une distinction entre sexe et genre.

La culture moderne, pour Sedgwick, parle de la « *sexualité* » en l'appelant souvent « *sexe* », et en la présentant comme l'ensemble d'actes, narrations, plaisirs, formations d'identité et connaissances, chez la femme et l'homme, qui essaie de cadrer plus densément certaines sensations génitales mais qui n'est pas adéquatement définie par elles. La « *sexualité* » pourrait être l'opposé de ce qui est présenté comme sexe chromosomique : elle se construit dans une position relationnelle et symbolique/sociale de manière variable et représentative.

Si la liaison entre sexe et sexualité est claire, celle entre sexualité et genre l'est d'autant plus. Il y a toujours au moins le potentiel d'une distance analytique entre genre et sexualité, même si les manifestations particulières ou les chapitres sur les sexualités particulières se trouvent dans les discours, institutions et cadres de la définition, relation et inégalité de genre.

La question du genre et de la sexualité, tous deux inextricables, peuvent être exprimées dans les termes de l'autre, et pourtant ne traite pas le même sujet. Dans la culture occidentale de genre et sexualité du XXe, ils sont représentés deux axes analytiques qui peuvent productivement être imaginés comme une forme distincte de l'autre. Distinct mais pourtant utile.

Pour Sedgwick, il serait vrai que sans le concept de genre, il pourrait ne pas y avoir le concept d'homo ou hétérosexualité. Mais d'autres dimensions du choix sexuel n'ont pas de telle distinction, ni de connexions explicitement définies avec le genre ; en fait, certaines dimensions de la sexualité peuvent être égalisées, mais pas au genre, sinon aux différences ou similarités de race ou de classe.

Il pourrait aussi se produire, d'après la chercheuse, que le biais qui endommage les assomptions hétéro-sociales et hétéro-sexistes sont inhérentes et inévitables à la propre conception du genre. Ce biais serait construit dans la perspective du genre basé sur l'analyse pour répandre l'idée que la définition de genre et l'identité de genre sont nécessairement relationnelles entre elles, et que dans tout système de genre, l'identité féminine ou la définition sont construites par leur analogie, complémentarité ou contraste à l'homme, ou vice-versa.

Sedgwick souligne qu'il est prédictible que l'analyse d'un compte basé entièrement sur le genre le fera grandir moins incisif et direct. En plus, la distance en forme de sujet de l'interface sociale entre genres différents augmente. Il n'est pas réaliste, précise-t-elle, « *d'attendre une analyse fermée des relations entre personnes du même sexe à travers une optique calibrée en première ligne d'un stigmaté de la différence de genre. Le développement d'un axe analytique alternatif (appelé sexualité) pourrait être, en plus, un projet particulièrement urgent pour des recherches gays, lesbiennes et antihomophobiques* » (p.39)²².

L'auteure conclut en disant que, même si l'impératif de la construction de la sexualité restait lié au genre, il devrait être clair, pourtant il y a certaines distorsions nécessairement construites dans la relation de la théorie gay, lesbienne et antihomophobique envers un projet plus large de conception d'une théorie de la sexualité comme un ensemble.

²² *Ibid*

5. La théorie *queer* de Butler

Pour la philosophe de l'Université de Berkeley Judith Butler (1993), le terme « *queer* » s'est présenté jusqu'à présent comme une pratique linguistique qui a été conçue comme la honte envers quelqu'un et même la production d'un sujet à travers lequel il est possible d'interpeller la honte de quelqu'un. « *Queer* » donne sa force précisément à travers une invocation répétée d'une accusation, d'une pathologie, d'une insulte. Ceci est une invocation pour laquelle un lien social se forme autour des communautés homophobes sur le long du temps.

Si le terme « *queer* » semble faire l'objet d'une contestation collective, le point de départ pour un ensemble de réflexions historiques et des imaginations futures, pour Butler il restera pour ceux qui, à présent ne l'ont jamais possédé, un concept utilisé pour des propositions politiques. Ceci pour essayer d'accommoder sans domestiquer et démocratiser des contestations qui ont redessiné les contours d'un mouvement d'une manière impossible à anticiper.

Même si le terme « *queer* » est très répandu, il est utilisé pour Butler « *de façon à renforcer une série de divisions : parfois une génération plus jeune qui souhaite résister aux politiques réformistes proposées par des gays et des lesbiennes ; parfois, il a marqué de façon prédominante le mouvement des communautés de population « blanche », sans trop inclure dans la population de couleur* » (p.4)²³.

Mais cette « *queerisation* » pourrait, pour la philosophe, être un signalement de la formation des homosexualités (même s'il existerait une pression politique qui n'assurerait pas la stabilité du terme), mais aussi un pouvoir déformaté et inapproprié dont le terme profite.

Pour Butler, le genre est, bien un choix, bien un rôle, bien une construction. « *Il existerait - dit elle - une vision volontariste du genre comme un sujet intact avant de lui approprier le sien* » (p.5)²⁴. Les contraintes sociales, les tabous, les prohibitions, les menaces de punition... ont créé des rituels de répétition appelés « *normes* » et cette répétition constitue une scène de construction et de déstabilisation du genre.

²³ *Critically Queer* (Butler, 1993, p.4)

²⁴ *Ibid*

Il n'y a pas un seul sujet qui puisse prévoir et promulguer ces « *normes* ». Et ceci se devrait pour elle au fait qu'il n'existerait pas de sujet « *libre* » qui puisse s'opposer ou rester à distance ; au contraire, le sujet serait produit rétroactivement par ces normes de répétition, et précisément comme son effet.

La performance de genre ne consiste pas pour Butler à choisir le genre que l'on souhaite devenir aujourd'hui. La performance n'est qu'une réitération des normes à partir d'une déjà constituée : en aucun cas, ce n'est une fabrication radicale de son soi genré.

La pratique par laquelle le genre se déroule, l'ensemble des normes, est une pratique obligatoire, une production forcée. C'est une assignation qui n'est jamais resté en concordance avec les attentes des autres.

Il n'existe pas la promesse que la subversion suivra la réitération des normes constitutives ; il n'existe pas de garantie que l'exposition de l'état naturalisé de l'hétérosexualité souffrira d'une subversion. L'hétérosexualité peut argumenter son hégémonie à travers sa dénaturalisation. Mais parfois cette envie deviendra de la résistance, avec la possibilité d'activer une signification sociale et politique.

Les normes de genre opèrent par la demande d'incarnation de certains idéaux féminins et masculins, ceux qui sont presque toujours attachés à l'idéalisation du lien hétérosexuel. La féminité n'est pas le produit d'un choix, mais la citation forcée d'une norme. La norme de genre est nécessaire pour qualifier l'individu, pour qu'il devienne viable, là où la formation du sujet est dépendante de l'opération antérieure à la légitimation des normes de genre.

La conclusion qu'extrait Butler est que la performativité du genre est une question de constitution que l'individu réalise en tant que tel. En plus, que le genre par lui-même peut être proliféré au-delà du cadre binaire homme-femme en fonction de l'identification de chacun, en valorisant que ce qui traîne n'est pas seulement le paradigme de la performance de genre, mais aussi les moyens par lesquels la présomption hétérosexuelle peut être remise en question à travers une stratégie de prolifération.

Le genre n'est pas une vérité psychique conçue comme « *interne* » ou « *masquée* », il n'est pas non plus réductible à une apparence. Au contraire, le manque de décision se tracera comme un jeu entre le psychique et l'apparence. En plus, ce « *jeu* » sera régulé par les contraintes hétéro-sexistes.

D'après Butler, pour un « *homme* » qui présente de la féminité, ainsi que pour une « *femme* » qui présente de la masculinité, il existe un attachement à et une perte et un refus de la figure féminine par l'homme ou de la figure masculine par la femme. C'est important d'insister que, bien que l'hétérosexualité fonctionne en partie à travers la stabilisation des normes de genre, ceci désigne un endroit dense de significations qui contiennent et excèdent d'une matrice hétérosexuelle.

Les formes de sexualité ne déterminent pas unilatéralement le genre, dit Butler. Pourtant, une connexion non-causale et non-réductive entre la sexualité et le genre est importante à garder. Précisément parce que l'homophobie se présente souvent à travers l'attribution des genres endommagés, ratés ou abjectes aux homosexuels, et parce qu'il y a une terreur homophobe sur la performance des actes homosexuels et la perte de son propre genre. Il est crucial de retenir l'appareil théorique qui va importer pour comprendre comment la sexualité se régule à travers les politiques de « *la honte du genre* ».

Pour la chercheuse, il ne convient pas de privilégier ni la pratique sexuelle ni le genre. Les pratiques, pourtant, seront invariablement expérimentées différemment en fonction des relations de genre qui se déroulent. Et il pourrait exister des formes de « *genre* » incluses dans l'homosexualité qui demandent une théorisation au-delà des catégories « *masculine* » et « *féminine* ».

La relation entre pratique sexuelle et genre n'est pas structurellement déterminée, mais la déstabilisation de la présomption hétérosexuelle demande une forme de penser les relations entre les deux facteurs. La relation entre genre et sexualité se trouve en partie négociée autour de la question de la relation entre l'identification et le désir. Et ici, pour Butler, « *il est clair qu'il est aussi important de refuser de dessiner des lignes de causalité entre les deux domaines que de maintenir ouverte une enquête de son implication complexe* » (p.12)²⁵.

La logique hétérosexuelle, conclut Butler, demande que l'identification et le désir soit mutuellement exclusifs et qu'il est l'un des instruments psychologiques hétérosexistes le plus réductifs : si un individu s'identifie avec un genre déterminé, il peut aussi souhaiter un genre différent.

²⁵ *Ibid*

D'un côté, il n'y a pas de féminité avec laquelle s'identifier, ce qui veut dire que la féminité par elle-même a la capacité de s'épanouir dans des endroits où elle trouve des caractéristiques similaires.

De l'autre côté, la complexité des échanges dynamiques des relations homosexuelles est difficilement descriptible et présume que l'identification homosexuelle se réplique. La performance, ajoute-t-elle, ne doit pas être comprise comme une expression ou une présentation de soi, mais comme une « *resignifiabilité* » des termes très investis.

6. La « masculinité hégémonique » de Connell & Messerschmidt

Raewyn W. Connell et James W. Messerschmidt (2005) publièrent au début du XXI^e leur ouvrage *Hegemonic masculinity : rethinking the concept*. Pour les auteurs, le terme « *hégémonie* » était présent dans les essais de compréhension de la stabilisation des relations parmi les classes sociales. Sans un focus très clair dans cette issue de changement historique, l'idée d'hégémonie serait réduite à un simple modèle de contrôle culturel. Et dans un grand accord sur le débat autour du genre, le changement historique à grande échelle ne se trouve pas au centre.

Le pouvoir et la différence étaient des concepts essentiels dans la libération du mouvement gay qui a développé l'analyse sophistiquée de l'oppression des hommes ainsi que l'oppression par les hommes. L'idée d'une hiérarchie des masculinités grandissait directement de l'expérience des hommes homosexuels qui expérimentaient la violence avec préjudice des hommes hétérosexuels. Le concept d'homophobie créé dans les années 1970 était déjà attribué au rôle des hommes conventionnels.

La masculinité hégémonique était comprise comme un patron de pratique qui permettait la dominance des hommes sur les femmes. Elle était distinguée des autres masculinités, spécialement les subordonnées. Elle n'était pas assumée d'être normale dans un sens statistique ; seulement une minorité des hommes pourrait la posséder. Mais elle était certainement normative.

Elle encadra la forme la plus « *honorable* » d'être un homme, il demande aux autres hommes de se positionner eux-mêmes en relation aux autres, et dans une légitimation idéologique de la subordination globale des femmes aux hommes.

Les hommes qui recevaient des bénéfices de la patriarchie sans appliquer une version dure de la dominance masculine pouvaient être aperçus comme des hommes qui montraient une masculinité complice. L'hégémonie n'est pas synonyme de violence, même si elle sera défendue avec force ; il s'agira de la réussite à travers la culture, les institutions et la persuasion.

Le concept d'hégémonie masculine était utilisé dans les recherches du milieu éducatif, disent les auteurs, pour comprendre les dynamiques dans la vie des classes, avec la présence des patrons de résistance et du harcèlement parmi les garçons. Il était utilisé pour explorer les relations dans le curriculum scolaire, les difficultés dans la pédagogie neutre sur le genre et pour comprendre les stratégies employées par les enseignants sur ces groupes.

Les concepts des multiples masculinités et de masculinité hégémonique ont été utilisés de plus en plus souvent pour comprendre les pratiques en santé des hommes, notamment les comportements sexuels à risque. Ces concepts peuvent aider à comprendre non seulement l'exposition de l'homme à des risques, mais aussi les difficultés que ceux-ci présentent face à la maladie et le handicap. Les ordres de genre construisent des masculinités multiples.

La hiérarchie des masculinités est un patron d'hégémonie, et non un simple patron de domination basé sur la force. Le consentement culturel, la centralité du discours, l'institutionnalisation et la marginalisation et délégitimation des alternatives sont largement documentés dans les masculinités socialement dominantes. L'idée originale que l'hégémonie masculine n'est pas le patron le plus commun dans la vie quotidienne des garçons et des hommes est aussi bien soutenue. L'hégémonie travaille en partie dans la production d' « *exemplaires de masculinité* », symboles qui ont de l'autorité bien que les hommes et les garçons n'y adhèrent pas entièrement.

Les chercheurs finiront par écrire que ses recherches leur ont permis d'affirmer que « *l'hégémonie masculine est une construction et reconstruction historique, puis qu'elles*

changent avec le temps, en formant des nouvelles stratégies dans les relations de genre »
(p.18)²⁶.

²⁶ *Hegemonic masculinity: rethinking the concept* (Connell & Messerschmidt, 2005, p.18)

ANNEXE VII

APPROCHE THÉORICO-HISTORIQUE DE LA NOTION DE PRATIQUE

1. Les premières références : Pierre Bourdieu

Dans son écrit *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Pierre Bourdieu (1972) indique que, à l'origine de la formation et de la transformation des représentations sociales, se trouverait un procès concret de problématisation de pratiques.

Pour lui, la pratique est conçue comme une maîtrise présentée par les membres d'un groupe social déterminé, segment ou sous-culture des schémas de conduite, de perception et de jugements implicites, propres à leurs milieux sociaux familiers. Elle n'a ni besoin ni fait l'objet de réflexion ou de communication explicite pour fonctionner effectivement. Elle autorise une sorte de behaviorisme, qui dispense une analyse des nuances de la conduite d'autrui ou de l'interrogation directe sur ses intentions.

Selon lui, l'exigence de considérer la genèse sociale des représentations à partir des pratiques semble être une bonne garantie contre la possibilité d'attribution de tel statut à des émissions discursives fortuites. À défaut de quoi, des pseudo-représentations pourraient même s'engendrer par la propre pratique spécialisée de la recherche.

Bourdieu présente dans son livre le terme « *habitus* » comme une catégorie subjective mais pas individuelle. Ainsi, ce sont des systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement "*réglées*" et "*régulières*" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre .

2.2 L' « *espace du social* » de Schatzki

Theodore R. Schatzki (1996) introduit le terme « *espace du social* » dans son livre *Social Practices, A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Pour cet auteur, les pratiques peuvent être envisagées comme l'espace de réalisation du social et

concentrer l'attention du chercheur en sciences sociales comme une manifestation organisée des actions humaines.

Schatzki propose que les connexions parmi les pratiques puissent être caractérisées comme bien en harmonie, bien en conflit. De ce fait, quelques pratiques seraient incompatibles, pendant que d'autres iraient agréger jusqu'au point de créer une dépendance les unes des autres et, avec cela, des liaisons solides se créeraient pour se dérouler de façon routinière.

D'après cet auteur, il existe deux notions : comme entité coordonnée et comme performance.

- La première notion considère la pratique comme une liaison dispersée de « *savoir-faire* » et de « *savoir-dire* ». Pour créer des liaisons, il existe trois procédures : à travers la compréhension ; à travers des règles explicites, des principes, des préceptes et des instructions ; et, à travers des structures « *téléo-affectives* » qui correspondent à des projets, des tâches, des objectifs, des émotions et des sensations ;
- Dans la compréhension de la pratique comme une performance, on pourrait l'expliquer comme un cycle de continuité, avec une performance du « *savoir-faire* » et « *savoir-dire* », qui met à jour les sens des liaisons parmi les différentes pratiques.

La performance demande premièrement, d'après Schatzki, de la compréhension : une explication qui amène au même acte de « *donner une explication* », une habileté d'identifier une explication et de savoir y répondre. Ceci correspond au « *savoir-faire* », une capacité qui présuppose une pratique collective et partagée avec une performance dans des contextes appropriés qui permettent une compréhension commune, ce qui représente les racines d'un acte particulier reconnu comme « *explication* ». Les « *pratiques intégratives* » sont les plus complexes et constituent les domaines particuliers de la vie sociale.

On pourrait conclure, en relation avec la vision de cet auteur, que les pratiques ne sont pas individualistes ni holistiques. Elles présentent une organisation sociale où les individus font des contrats qui ne dépendent pas de la notion holistique ou culturelle de

la totalité sociale. Les théories de la pratique comprennent des notions non instrumentalisées de conduite, observant le rôle des routines, de l'émotion et du désir.

3. La « *théorie des pratiques* » de Reckwitz

Trente ans après Bourdieu, le professeur allemand de Sociologie de la Culture Andreas Reckwitz (2002) introduit le terme de « *théorie des pratiques* » dans le contexte des théories de la culture.

Pour Reckwitz, la pratique forme des structures d'action qui peuvent être traitées pour tous les types de théories sociales qui proviennent des théories traditionnelles. Il y a de bonnes raisons, ajoute-t-il, pour argumenter qu'il y a de nouveaux éléments dans le vocabulaire socio-théorique que les théoriciens de la pratique peuvent offrir.

Il conclut dans sa recherche que, en tant que théorie sociale moderne, la théorie de la pratique se développe sous trois formes :

- La première sous une forme d'orientation basée sur des envies ;
- La deuxième comprenant le vocabulaire comme une théorie orientée sur les normes ;
- Une troisième forme, qui serait apparue comme résultat des révolutions culturelles de la philosophie sociale du XXe siècle.

La théorie des pratiques va connaître des développements dans deux domaines particuliers des sciences sociales. L'un concerne celui de la sociologie des organisations pour une ouverture de la théorie des pratiques vers ce champ ; l'autre est celui de la consommation durable. L'organisation se prête particulièrement bien à l'examen de pratiques sociales dont il s'agit d'analyser les formes de diffusion ou de transition pour mieux les piloter et les encadrer (Sophie & Plessz, 2019).

4. Alan Warde et la multidimension des pratiques

À la suite de cette approche, l'auteur Alan Warde (2005) décrit les pratiques comme un acte de « *dire et faire* », en suggérant que l'analyse doit être composée des activités pratiques et de représentations. Il identifie trois composantes : l'entente, les procédures et les engagements. Pour lui, les pratiques doivent être performantes pour exister.

Warde considère que les pratiques sociales ne représentent pas des lignes horizontales où les agents participent de la même façon, sinon qu'elles sont différenciées de façon interne en plusieurs dimensions. Considérée comme simple d'un point de vue individuel, la performance va dépendre de l'expérience, de la connaissance technique, de l'apprentissage, des opportunités, des ressources disponibles, etc.

Du point de vue de la pratique comme ensemble, ce chercheur considère qu'un domaine dédié et spécialisé comprend des compétences et des capacités différentes. Toutes les différences pouvant être relevées nous donnent une idée claire du rôle que chaque participant joue ou de la structure de ses positions dans la pratique.

Pour cet auteur, les pratiques tiennent une trajectoire ou route de développement, une histoire qui sera différenciée par le temps, l'espace ou le contexte social. Cela nous permet de signaler le rôle d'apprentissage collectif des compétences et l'importance d'exercer le pouvoir dans la modélisation des définitions de ce qui est une « *conduite justifiable* ». Ce concept combine une capacité de reproduction et d'innovation, ainsi qu'il met en évidence des processus comme les habitudes, les routines, la tradition ou la connaissance tacite.

Les routines sont, pour Warde, centrales, avec une capacité pour montrer une performance de façon monitorée. La disposition des agents pour performer une pratique sont profondément ancrées : il existe des bases cognitives du comportement, ainsi qu'émotionnelles et corporelles.

Chaque individu, conclut-il, acquiert des items de pratiques différentes. L'engagement séquentiel et simultané, spécialement dans le cas où les gens appartiennent à des réseaux sociaux hétérogènes, pourrait être une source d'une tendance très discutée vers la fragmentation du soi. Il ajoute que la recherche est également importante sur le retrait

progressif ou pas de l'abandon d'une pratique, ainsi que la résistance d'être engagé dans elle.

5. La pratique locale

Holland & Lave (2009) nous présentent la particularité de la pratique locale. Cette approche se comprend comme une interrogation des relations parmi les pratiques matérielles et économiques, les relations de pouvoir et la production de sens.

La pratique locale, selon ces auteurs, se trouve parmi les citoyens, puisqu'elles s'adressent les unes aux autres permettant les activités culturelles sous les conditions d'une conjonction politique, économique, culturelle et historique.

Construisant autour des théories de l'activité, Holland & Lave signalent que la théorie des pratiques sociales met en évidence l'importance des activités culturelles dans la cognition humaine et les activités sociales, mais aussi dans la façon dont les personnes se développent dans la pratique. Elle se focalise sur le vécu de chacun et prend forme dans une pratique et un contexte culturel précis. Les personnes se développent historiquement dans la pratique en relation à ses identités, genre et artefacts, qui sont centraux dans les activités culturelles où chaque personne s'engage.

6. La critique à la théorie des pratiques d'Inge Røpke

Inge Røpke (2009) réfléchit autour de la théorie des pratiques et exprime son désir d'avancer des dualismes présents, comme celui de structure / acteur en sociologie, mais les efforts sont différents parmi les disciplines, et les théories deviennent hétérogènes.

Pour cette chercheuse, les réponses des théories sociales se trouvent dans une opposition de deux extrêmes : d'un côté, les théories basées sur une perspective structuraliste où le système social et les structures existent comme une réalité donnée, qui déterminent une vaste extension de leurs actions des individus ; de l'autre côté, les théories prennent leur

point de départ chez des individus qui se trouveraient renfermés sur eux-mêmes, en réduisant la société à l'addition des individus et de leurs actions.

L'intentionnalité est vue, d'après Røpke, plus comme une perspective procédurale que comme des motivations relatives d'actions spécifiques. Pour elle, quand on pose des questions aux agents qui leurs permettent de réfléchir, ils deviennent ouverts au changement c'est-à-dire, qu'ils évoluent en « *esclaves* » passifs ou sous pression du système.

À travers des pratiques sociales qui se reproduisent à travers le temps et l'espace, les agents génèrent des patrons des relations sociales, caractérisées comme systèmes sociaux. Les systèmes sociaux se trouvent parmi les relations entre les acteurs, organisés comme pratiques sociales répétées, reproduites et transformées par les acteurs. On penserait, dit Røpke, que « *les systèmes disposent des propriétés structurelles ou institutionalisées qui leur donnent de la solidité à travers le temps l'espace* » (p.2)²⁷.

La théorie des pratiques, pour cette auteure, se base sur l'idée que, dans un continuum d'activités, il est possible d'identifier des clusters ou des blocages d'activités où la coordination et l'interdépendance permettent aux pratiquants de les concevoir comme des entités. Un set organisé d'activités se présente comme une entité coordonnée quand elle est reconnaissable à travers le temps et l'espace. Elle peut exister seulement si elles sont réalisées par un ensemble de gens (et pas seulement des individus).

Une pratique vue comme une entité est toute une série d'activités composées de matériels, de signification et de compétences. Elles peuvent être vues comme une configuration d'éléments hétérogènes. Les capacités et connaissances sont souvent apprises à travers l'expérience et l'entraînement, et sont intégrées par le pratiquant.

Les connaissances peuvent être codifiées en règles formelles, principes, préceptes et instructions, pendant que d'autres restent dans la sphère du « *savoir-faire* ». Quelques-unes de ces compétences sont génériques, car elles sont utilisées dans beaucoup de pratiques, et d'autres sont plus spécialisées.

L'objectif de la signification est de donner du sens aux activités (celles qui sont positives ou problématiques, les émotions qui peuvent se présenter, les croyances et ententes). La

²⁷ *Theories of practice - New inspiration for ecological economic studies on consumption*, p.2

signification peut être aussi générique, où le pratiquant devient le maître des croyances, émotions et objectifs de la pratique.

Pourtant, tous ces aspects n'émergent pas des individus par eux-mêmes. Les pratiques, au même temps, interagissent aussi entre elles à travers des significations, des compétences et des objets.

Des patrons sociaux comme le travail, les relations de genre ou les inégalités politiques, économiques, légales et des institutions culturelles sont constituées de pratiques, mais ils nous donnent aussi le contexte pour la performance des pratiques, nécessaires pour l'analyse empirique. L'engagement des pratiques et des projets à travers la vie laisse des sédiments, d'après Røpke, dans le corps et l'esprit des individus, ce qui permet de trier les pratiques.

Les pratiques sont perçues comme stables car on leur suppose un certain degré de régularité et de répétition. Pourtant, elles changent à mesure que le temps avance ; de nouvelles pratiques émergent et d'autres meurent car personne ne s'y intéresse plus. L'émergence d'une nouvelle pratique demande un procès d'innovation, où les agents configurent une série d'activités intégrant les nouvelles significations, matériaux et compétences.

Si cette nouvelle configuration est bien diffusée et, appliquée par les autres, une nouvelle pratique peut émerger comme provisionnellement stable. La pratique innovatrice permet de créer ces nouveaux liens parmi des éléments récents ou déjà établis.

On pourrait résumer ce que Røpke propose en disant que, pendant que les éléments d'une pratique circulent, l'intégration se réalise par les pratiquants locaux, permettant de réaliser des modifications. Le développement récent de matériaux et d'équipement a réduit le besoin des compétences dites « *traditionnelles* » et a permis à de nouveaux groupes de pratiquants de réaliser des tâches qui, avant, étaient trop sollicitantes.

7. Le modèle abc de Shove

Elizabeth Shove (2010) propose un modèle, appelé « *ABC* » (Attitude-Behaviour-Choice), qui indique que les changements sociaux dépendent des valeurs et des attitudes (lettre A) qui guideraient les types de comportement (lettre B) que les individus

choisissent (lettre C) à adopter. Ce modèle est dérivé d'une branche de la littérature psychologique entourée des théories du comportement planifié, ainsi que quelques concepts rationnels du besoin.

Cette auteure indique que la culture, les normes sociales ou encore les habitudes n'interviennent que comme des éléments de contexte, susceptibles de faciliter ou, bien souvent, d'entraver des évolutions.

Pour elle, les théories de la transition qui regroupent un ensemble assez hétérogène de travaux, montrent que le changement ne relève pas des capacités de l'action publique à éclairer ou inciter les individus, mais plutôt de démarches multiples des acteurs sociaux, pour remettre en cause les règles du jeu, construire de nouvelles conventions et normes sociales, mais aussi de nouveaux marchés, de nouvelles infrastructures et de nouvelles attentes.

8. Le « *circuit des pratiques* » de Magaudda

Paolo Magaudda (2011) assume que l'hétérogénéité et la complexité des pratiques sociales peuvent se résumer en trois dimensions qui contribuent à modeler les pratiques comme des patrons d'activités partagées :

- Les significations et représentations ;
- Les objets technologies et la culture matérielle en générale ;
- La représentation des compétences, activités et du « savoir-faire ».

Les pratiques représentent pour cet auteur le résultat de la liaison performante de ces trois éléments, un lien où le matériel joue un rôle crucial dans la création, le changement et la stabilisation de tout le spectre d'activités et de pratiques.

Le « *Circuit des pratiques* » est un schéma analytique pour le procès de changement basé sur les concepts analytiques et le cadre théorique développé dans le champ de la théorie des pratiques. Il devient un outil visuel et analytique pour comprendre le travail et la reconfiguration de la pratique expérimentée par les pratiquants, en se centrant sur l'individu et sur un niveau spécifique où les pratiques sont créées, stabilisées et transformées.

ANNEXE VIII

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC RELANCES

Dans cet annexe vous pouvez observer les questions qui conformément notre grille d'entretien, ordonnées pour qu'elles gardent un sens logique avec les reprises et les considérations légales concernant la protection des données :

Madame, Monsieur,

Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien.

Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi.

L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterai pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire. Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail.

Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

- Si oui, avoir préparé des informations sur le sujet de la thèse (sans trop approfondir pour éviter l'induction des réponses) et se renseigner sur les lois régulatrices de la protection de données personnelles (Charte Européenne des droits fondamentaux et Loi du 6 janvier 1978).
- Si non, commencer l'entretien.

Grille d'entretien de la thèse

Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?
- Attention au jargon et aux mots techniques, demander des clarifications. S'ils ne savent pas son niveau d'études, préciser si licence, master ou doctorat.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

- S'ils ne connaissent pas la chiffre, demander depuis quelle année ils travaillent.

3. Pourriez-vous signaler à quel type de public vous vous adressez en priorité ?

- Faire attention, s'ils s'adressent à différents types de public, qu'ils soient tous cités (par tranche d'âge, par cycle scolaire)

On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

- Attention, cette question peut causer l'irritation de l'interviewé. Ne pas réaliser des gestes de réprobation si la réponse est « non ». Essayer de comprendre les causes.

5. Avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous indiquer les raisons ?

- Un autre question capitale : laisser le temps de s'exprimer, leur donner des exemples de contenus en cas de doute.

6. À quel âge pensez-vous qu'on peut débiter l'éducation à la sexualité ?

- Si la réponse n'est pas très explicite, demander de la justifier

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

- Attention, question très sensible. Ne pas forcer l'interviewé à la répondre s'il ne le souhaite pas. Si la personne répond, essayer de demander de la justifier.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

- Pas de reprise

On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'en indiquer les raisons ?
 - Ce sujet = éducation à la sexualité.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?
 - Pas de reprise

On va approfondir maintenant quelques concepts essentiels pour ma thèse sur lesquelles j'aimerais bien avoir votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?
 - Pas de reprise

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?
 - Pas de reprise

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?
 - Ce terme peut porter à confusion. Reposer la question si confusion, en demandant : considérez-vous « homosexuel » un homme qui a des rapports avec d'autres hommes ? Demander de justifier la réponse

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle de l'homme ? Et de la femme ?
 - En France, la loi établit l'âge de maturité sexuelle en 15 ans. Ce que nous souhaitons savoir n'est pas autant la chiffre comme s'ils pensent que le genre justifie une maturité sexuelle différente. Attention, pas de jugement sur la réponse.

Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples ?

- Pas de reprise

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

- Demander de justifier brièvement la réponse si nécessaire

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

- Une autre question clé. Si la réponse est « oui », essayer de voir s'ils arrivent à nous donner quelque exemple

18. À partir de quel âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

- Demander une clarification si la réponse est un cours ou un cycle scolaire afin d'obtenir une tranche d'âge claire.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

- Si la réponse est oui, demander quels risques on peut identifier.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

- On demande des exemples de sujets à traiter dans les applications.

On arrive presque à la fin de l'entretien. Il reste juste deux questions.

21. Pourriez-vous me donner votre sexe et âge ?

- Pas de reprise

22. Enfin, pourriez-vous dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

- Si on ne comprend pas l'endroit, demander de l'épeler

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ANNEXE IX

TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Code de compréhension des Entretiens :

- E + Chiffre : Interviewé + chiffre du répondant
- JVM : Intervieweur

ENTRETIEN 1

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E1 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E1 : Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E1 : Alors, je suis infirmière, donc j'ai un diplôme d'état d'infirmière et depuis une dizaine d'années je travaille comme infirmière scolaire.

JVM : D'accord, donc si j'ai bien compris et puis qu'elle est la deuxième question,

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

JVM : C'est bien une dizaine d'années

E1 : Oui, oui, tout à fait, pour être précise ça doit être 12 ans.

JVM : 12 ans, d'accord.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E1 : Donc moi j'ai des collégiens en priorité, et aussi des élèves d'école primaire, donc maternelle jusqu'au CM2, et des collégiens de la 6e à la 3e.

JVM : Super, merci bien. On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E1 : Alors, oui, nous elle est pratiquée en systématique sur chaque niveau au minimum avec une séance par an, dans chaque niveau (6e, 5e, 4e, 3e). Après dans les écoles primaires est très rarement réalisé.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E1 : Alors, qu'est-ce qu'on aborde... On aborde... tout ce qui est lié à l'évolution du corps, la puberté, les violences sexuelles. On aborde... l'égalité homme-femme, on aborde tout ce qui est lié aux discriminations, on aborde aussi tout ce qui est lié à la contraception, on aborde tout ce qui est infections – IST, qu'est-ce qu'on aborde d'autre... l'amour en général, on aborde tellement de choses, voilà.

JVM : C'est très intéressant ce que vous citez, je profite de vos exemples pour la question suivante.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E1 : Je pense qu'elle existe à toute âge. Elle existe à toute âge, après dans l'Éducation Nationale elle peut... être abordé à toute âge, parce que même en maternelle elle est abordée d'une certaine manière en fonction de la relation avec les élèves, dans l'école, on peut déjà dire des choses en posant des limites... enfin, il y a plein de choses qui peuvent se faire à toute âge... Mais après de manière explicite sous forme de cours en classe c'est différent, c'est à partir du CP et après... on peut commencer à aborder des thématiques de manière plus explicite en cours.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E1 : Pouvez-vous reformuler la question ?

JVM : Bien sûr. (Répétition de la question)

E1 : Ah oui, oui, oui. Je pense que ça va influencer, je le vois au quotidien. C'est-à-dire, que dans certaines écoles primaires il va y avoir des difficultés liées aux croyances religieuses avec des familles qui refusent, qui refusent qu'on aborde en systématique le sujet avec leurs enfants à l'école quand il y a ces actions d'Éducation à la Sexualité. Donc certainement ça va influencer les enseignants, qui ne vont pas oser aborder le sujet de la même manière ou qui vont même plus faire de l'éducation à la sexualité (on le voit dans certaines écoles).

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E1 : Alors, il est bien existant dans notre établissement scolaire. C'est un outil qui existe mais qui est utilisé de manière très inégale. Il y a des chefs d'établissement qui vont vraiment faire une part et d'autres pas du tout. Donc nous on l'utilise très peu, très peu, ce qui n'empêche pas d'avoir des actions, mais qui sont liées au personnel, pas liées de manière collective.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E1 : Alors, dans mon parcours formative d'infirmière dans l'Éducation Nationale on m'a proposé des formations, puisque comme infirmières on est amenés à participer de ces actions d'éducation à la sexualité, donc c'est des formations internes à l'Éducation Nationale, par le rectorat, académie, donc moi j'ai été dans des formations proposées par l'Académie de Lyon, et c'était 2 fois trois jours, c'était déjà il y a 5-6 ans, en petit groupe, entre 10 et 15 personnes, avec deux intervenants, deux formateurs, où on a abordé plein, plein de thématiques, notamment comment on met en place des actions d'éducation à la sexualité, la législation par la suite et dans le contexte de l'Éducation Nationale, la posture des intervenants, les thématiques, etc., etc., on a abordé pas mal de choses.

JVM : Et du coup, ces formations que vous prenez, sont proposées régulièrement, systématiquement, ou c'est vous qui décidez de prendre le choix ?

E1 : Non, alors nous dans le corps infirmier dans l'Éducation Nationale on nous la propose de la faire, ce n'est pas obligatoire. Alors je pense que nous, sur la loi, on est (les infirmiers) bien formés. Après elles sont proposées à tous les enseignants de tous niveaux, donc parfois on a avec nous des enseignants, mais c'est plus rare parce qu'il faut que ce soit à son initiative. Il y a un logiciel où on peut s'inscrire en début d'année et les enseignants en font partie aussi. Il n'y a pas beaucoup qui en font.

JVM : C'est très intéressant de l'apprendre.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E1 : Je dirai 8.

JVM : Voilà, ça me sert comme réponse.

On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E1 : La masculinité ? C'est difficile...

JVM : Si vous avez besoin, prenez du temps pour réfléchir.

E1 : C'est compliqué. La masculinité... c'est vaste, comme sujet. Moi je n'ai pas de définition personnelle, parce que pour moi, ce sont des rôles qu'on attribue en fait à des sexes mais ce n'est pas... fin, pour moi il n'a pas de sens. On attribue des rôles... c'est une façon de faire qu'on a apprise liée au sexe masculin, des façons de faire, des comportements, qui sont attribués au sexe masculin, mais il y a la société aussi, ceci n'a rien à voir avec le sexe biologique, mais à un ensemble de comportements et de rôles qui sont associés depuis longtemps, des modèles...

JVM : Encore une fois, merci de votre réponse très enrichissante.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E1 : Alors, homosexualité... homosexualité c'est... comment le définir... ce sont des gens qui se sentent plus... c'est une attirance... sexuelle, c'est une attirance envers une personne du même sexe. Du même sexe biologique ou pensé. Parce qu'il y a la sexualité biologique et l'intérieure, qui est différente, c'est le genre. Il y a notre sexe biologique et comment on se sent à l'intérieur. Donc je pense que l'homosexualité est l'attirance envers une personne qui est du même sexe que nous, c'est le sexe interne.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E1 : C'est-à-dire ? Que m'évoque ce terme ?

JVM : Dit autrement, est-ce qu'un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est forcément homosexuel ?

E1 : Non, parce qu'il y a... il peut avoir une attirance aussi pour les femmes... Enfin, pour moi c'est difficile, parce que maintenant avec les personnes transsexuelles, transgenre, c'est difficile de définir homme-femme, c'est complexe de mettre les personnes dans des caisses. Après, toute personne peut se définir comme homosexuelle, si c'est une définition qui leur convient. Après, moi définir quelqu'un comme homosexuel, ça me paraît difficile, parce que c'est plus complexe que cela, de mettre cette caisse là sur quelqu'un. Parce qu'il y a la sexualité, l'attirance, il y a tellement de choses... On peut avoir des rapports sexuels avec des personnes du même sexe que nous mais être amoureux de quelqu'un du sexe opposé, ça peut devenir tellement complexe et toucher diverses personnes au même temps que depuis...

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E1 : Mais qu'est-ce que vous entendez par maturité sexuelle ?

JVM : Nous savons que la loi établit un âge de maturité sexuelle, mais ce qui m'intéresse de savoir c'est si pour vous existe, par le fait d'être un homme ou une femme, si on prend l'assignation binaire, une différence en termes de maturité sexuelle.

E1 : Non, non, elle est propre à chaque individu fin, peu importe le sexe qu'on soit assigné. Il n'y a pas de différence.

JVM : Je vous remercie pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E1 : Alors oui, j'en connais oui. Il y a Tinder, Badoo, Adopte un Mec, je ne sais plus les autres... qu'est-ce qu'il y a d'autre... Je m'en suis servi de quelques-unes, même si ça fait longtemps que je ne m'en sers plus.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E1 : Je pense que cela rentre dans la formation dans tout ce qui est lié à... à internet, aux réseaux sociaux, à l'image de soi, aux droits d'image.

JVM : D'accord.

E1 : C'est surtout une formation générale de tous les outils, réseaux sociaux. On peut le mettre là-dedans sans forcément former dans ces applications plus liées à la rencontre. Je pense que cela fait partie d'une formation plus générale sur le soi, sur ce qu'on appelle les compétences psychosociales, de ce qu'on peut dire et pas, et puis sur l'autre, sur la rencontre, c'est plus générale que de se tourner envers ces applications-là.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E1 : Ah oui, oui, oui, je pense, il y en a plein.

JVM : Il y a des étudiants qui sont venus vous poser des questions sur cela ?

E1 : Plutôt pour des rencontres qu'ils auraient fait à travers de ces applications , et parfois des personnes qui posent des questions sur des personnes qui les auraient proposés des rencontres, qui sont plus âgées qu'eux, ils se sentaient mal à l'aise, ils se sentaient pas trop, et au même temps ils ont envie mais ils sont plus âgées qu'eux, donc oui j'ai eu parfois des demandes comme cela.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E1 : Et ben dès que ceci vient dans le sujet, dès qu'ils en parlent, quand on fait les séances d'éducation à la sexualité ça vient dans un moment donné. Puisqu'on parle d'où ils sont, donc forcément ça vient. Aussi tout ce qu'il est lié aux films pornographiques, aux images, mais ça vient plus rarement, qu'ils posent des questions sur des applications de rencontres. On sait qu'ils le font mais ce n'est pas un sujet qui les inquiète, ce n'est pas une chose pour laquelle ils ont des nombreuses questions.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E1 : Ben, c'est comme tous les réseaux sociaux. Il y a à la fois des risques et des opportunités. Cela dépend de comment on le fait, mais je pense que c'est très intéressant puisque cela va leur permettre d'apprendre sur eux, de poser les choses qu'ils n'ont pas osé, ça peut être intéressant, mais aussi pour les homosexuels et puis pour les personnes qui son orientation sexuelle est notamment tabou c'est une opportunité d'en parler. Je pense qu'à travers de ces sites, ça peut être un moyen de discuter avec des gens, de parler de ça, de se sentir moins seul, d'apprendre sur soi.

JVM : si je comprends bien, vous évoquez surtout le sens de communauté. Ça permet de créer une communauté de gens qui se sentent identifiées.

E1 : Oui. Tout à fait. Et au même temps, d'ouvrir les yeux, d'être plus tolérant parce qu'il y a beaucoup de choses positives dans ces sites de rencontres. Après, il y a aussi des risques, ça se prend aussi, comme tous les risques liés aux réseaux.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E1 : C'est-à-dire, dans les applications mêmes ?

JVM : Dans les applications mêmes

E1 : Mais ces sites là ils le mettent déjà.

JVM : D'accord.

E1 : Vous demandez si ces sites doivent participer dans l'éducation à la sexualité en mettant ce type de choses.

JVM : C'est exact

E1 : Peut-être qu'ils le font déjà, je ne suis pas allé mais ils le font déjà, n'est-ce pas ?

JVM : Ce n'est pas toutes.

E1 : Je pense que ce ne serait pas mal de le faire. Après je ne suis pas sûr que cela soit efficace, parce qu'à mon avis, cela ne suffit pas, mais ce ne serait pas mal de le faire.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E1 : Je suis une femme de 44 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E1 : Mon établissement c'est un collège dans une zone d'Éducation Prioritaire qui se trouve à Saint-Étienne.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 2

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E2 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E2: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E2 : Alors, je suis professeur de PS, alors j'ai un Master 2 en Sciences de l'Éducation, et une licence en activité physique, voilà, alors le nom de la licence je ne me souviens plus exactement, c'était « éducation et motricité », et j'ai fait un master 2 en enseignement et éducation qui m'a permis d'avoir le concours avec mon master 2, le CAPEPS, qui est le concours pour devenir professeur de PS, et du coup actuellement je suis prof du PS dans un collège à Saint-Étienne.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E2 : Alors, attendez que je compte... c'est ma neuvième année.

JVM : D'accord. Donc, si j'ai bien compris, c'est depuis 2011 ?

E2 : C'est ça. J'ai eu mon concours en 2011 et j'ai commencé à travailler en 2011.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E2 : Des collégiens de la 6^e à la 3^e, donc approximativement c'est dès 12 aux 16 ans.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E2 : Alors oui, je sais qu'elle est pratiquée de manière systématique en Sciences de la Vie et de la Terre. Alors, je ne sais plus à quel niveau de classe, mais il y a un niveau d'éducation à la sexualité. Après, je sais qu'il y a des interventions plutôt liées au sexisme, à l'homophobie... mais aussi en rapport à la sexualité, de la prévention par rapport aux moyens contraceptifs, aux maladies sexuellement transmissibles, mais ce sont des interventions plus ponctuelles. Après je sais qu'il y a un programme dans les cours de Sciences de la Vie et de la Terre, malheureusement je ne peux pas vous en donner le contenu...

JVM : Il n'y a pas de mal, déjà ce que vous avez dit c'est assez intéressant.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E2 : Non, je n'ai jamais été confrontée pour la simple et bonne raison que je n'ai jamais eu des cas qui nécessitaient d'une intervention de ma part. Sexisme oui, mais lié à l'éducation à la sexualité non.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E2 : Bonne question. À mon époque j'aurais dit 3^e, et dans le contexte actuel je pense que c'est nécessaire de parler assez jeune, parce que je me rends bien compte, quand j'écoute les gamins (pardon, les élèves), quand j'écoute les élèves, qu'ils sont plus confrontés plus tôt que ma génération, donc je dirais 5^e si je devrais dire une classe, pour éviter qu'ils aient des conduites à risque.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E2 : Alors, je pense qu'il faut le prendre en compte pour son intervention, c'est-à-dire que parfois il va falloir être prudent sur certains sujets. Par contre, je ne pense pas qu'il faudrait occulter certaines parties liées à la religion. Je pars sur le principe que je suis dans un établissement qui est laïque, donc que je dois donner une éducation et une instruction commune à tous, alors je fais attention car en fonction de la religion il va falloir aborder le sujet différemment, mais je pense qu'il faut parler de tout pour éviter les dangers pour les élèves.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E2 : Alors non, depuis que je suis dans mon établissement à Saint-Étienne je ne suis pas dans cette position. J'ai dû beaucoup travailler dans le contexte de l'Éducation Physique et Sportive et ceci m'a demandé pas mal de temps, donc je ne fais pas partie. Par contre, c'est vrai que j'ai dû faire déjà face à des questions à la sexualité car je suis formatrice de PS1 et quand on parle de plaies ou des hémorragies on a abordé déjà des questions autour des Maladies Sexuellement Transmissibles. Donc il arrive parfois qu'on donne des conseils par rapport à cela. Donc non, je ne fais pas partie, par contre s'ils m'invitaient dans une réunion je ne serais pas contre, parce que je trouve que c'est un sujet important, méconnu des jeunes. Parce que du coup, dû au nombre d'informations, les jeunes peuvent faire face à des conduites à risque, je pense qu'avec un peu plus d'information, on pourrait faire face aux risques.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E2 : Alors, j'en ai eu uniquement en passant par des sujets plus vastes. Je n'avais pas aucune unité d'enseignement vraiment, liée à ça. Et on parlait souvent quand c'était liée à des discriminations en fait.

JVM : Donc si je comprends bien, on parle d'égalité fille-garçon et des conduites sexistes.

E2 : Oui, en plus de l'homophobie. Mais pas comment passer l'information aux élèves. Cela, je ne l'ai pas eu dans ma formation.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E2 : 5, je dirai la moyenne, je sais ce qui est primordiale pour agir en sécurité sur les questions basiques mais après je pense que même moi je suis en manque d'information sur ce sujet-là.

JVM : On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E2 : Ah, c'est dur comme question.

JVM : Prenez votre temps pour réfléchir.

E2 : La masculinité... et ben, je dirais que c'est une référence sociale, un genre, et du coup à peut-être transcrit par morphologie, vestimentaire ...

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E2 : Et ben l'homosexualité je dirai en quelques mots que c'est l'amour entre deux personnes du même sexe.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E2 : Ben... pas grande chose. Juste de parler de la sexualité d'hommes avec des hommes ?

JVM : Je concrétise ma question. Est-ce que vous considérez comme « homosexuel » un homme qui a des rapports avec d'autres hommes, même s'il ne se définit pas comme « homosexuel » ?

E2 : Et ben je dirai qu'un homme qui a des rapports avec d'autres hommes pratique une activité homosexuelle, après est-ce qu'il l'est ? Cela dépend de comment la personne se considère. Je pense que le sexe entre deux personnes du même sexe est une pratique homosexuelle, après est-ce que la personne est pourtant homosexuelle ? Ben pas forcément.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E2 : Alors je sais que l'Âge de maturité sexuelle est de 15 ans. Maintenant, je n'arrive pas trop à répondre à cette question. Je considère qu'une personne a la maturité sexuelle quand elle présente une certaine maturité psychique et mentale, et du coup je ne le mettrais pas loin de la majorité. Je dirai 18 ans pour une femme et... 18 ans pour un homme, après je sais que la maturité pour un homme est plus tardive, même s'il y a des cas qui prouvent le contraire. Mais je déplore que dans notre société actuelle l'arrivée de la sexualité soit trop tôt et que beaucoup de jeunes la regrettent parce qu'ils n'ont pas la maturité psychique et mentale qui leur permet de dire que c'est un acte important et qu'il faut le faire en sécurité pour ne pas engendrer de problème pour sa santé, et c'est pour cela que je pense qu'une certaine maturité psychique et mentale est nécessaire, mais je trouve un souci pour donner un âge puisque chaque personne évolue d'une manière différente. C'est dur de dire, donc je pense vraiment qu'il faut une maturité psychique et mentale en fait, voilà, de se dire qu'est-ce que c'est, comment le pratiquer en sécurité, qu'est-ce que ceci va engendrer en moi, voilà. Donc voilà 15 ans me semble trop jeune, même si certains le sont, hein.

JVM : Donc si je résumé un peu ce que vous dites, c'est que bien qu'il existe une âge légale, vous considérez qu'il faudrait qu'on ait au cas par cas, qu'on ne fasse pas une distinction par sexe biologique mais un analyse de la maturité psychique de chacun.

E2 : Oui.

JVM : Je veux vous remercie pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E2 : Alors oui, Meetic, Adopte un mec.com , mais après pas d'autres. J'ai vu passer pas mal de pub dans la télé, mais après j'ai plus les noms... Ah si, il y a Badoo, et après je considère que tous les réseaux sociaux deviennent un moyen de rencontre presque. J'ai des élèves qui me disent draguer sur Facebook, donc ce ne sont pas de réseaux sociaux qui à la base soient pour cela, mais je pense qu'elles peuvent, de façon dérivée, de prendre ce rôle-là.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E2 : Ah oui, complètement. Ça me semble même une priorité. Je pense que les dangers d'internet, ça devrait être une préoccupation ostentatoire au milieu de l'éducation.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E2 : Oui.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E2 : Alors, les applications de rencontres pures et dures comme Meetic, Badoo, etc., je pense qu'il faut parler au collège, pour les expliquer à quoi ça sert et les dangers, sur quel type de personne on peut tomber, et je pense que tout ce qui est Instagram, Facebook, SnapChat, Tik Tok, il faudrait même en parler à l'école primaire, parce que je me rends compte que de plus en plus d'enfants ont des téléphones jeunes, et ils sont sur les réseaux sociaux jeunes, et je pense qu'en vrai tout ce qui est les réseaux sociaux connus qui sont utilisés par la plupart d'entre eux il faudrait faire une formation dès la primaire, mais aussi il faudrait former les parents. Parce que les parents parfois, les enfants sont sur les réseaux sociaux et les parents ne sont pas au courant et quand on leur dit on ne sait même pas ce qu'elle est. Alors je pense que plus on va avancer dans l'avenir, plus les parents seront au courant, mais je me dise qu'il y aura des choses qui vont se rajouter et parfois la différence de génération fera que les parents ne soient pas forcément au courant. La formation des jeunes est importante, mais la formation auprès des parents est importante aussi.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E2 : Les deux. C'est une opportunité de communiquer avec des amis qui sont loin, je suis convaincue que pendant le confinement l'utilisation de ces réseaux sociaux-là doit exploser ; par contre, je pense que c'est extrêmement dangereux parce que on ne sait pas comment l'utiliser.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E2 : Ça me paraît compliqué. En fait, j'ai du mal à imaginer comment ça pourrait être mise en place, j'aurais peur que ce soit tourné en dérision. Je pense que le sujet de

l'éducation à la sexualité est tellement sensible qui a besoin de le faire en présentiel en fait. Après, l'avantage de le faire par les applications ce qu'il y a aussi une côté anonyme, c'est-à-dire poser des questions sans peur d'être jugé par ses camarades, et ça c'est plutôt un avantage, mais après pourquoi pas, moi ça me paraît compliqué, je serai curieuse de vois si cela fonctionnerait mais pourquoi pas. Mais ça me paraît compliqué parce que je me dit que déjà en présentiel, ce n'est pas facile. Il y a beaucoup de questions, beaucoup d'incompréhensions, et je me dise sur un réseaux sociale, comment gérer tout cela.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E2 : Je suis une femme, et j'ai 31 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E2 : J'enseigne en collège publique à la ville de Saint-Étienne en zone d'Éducation Prioritaire.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 3

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E3 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E3: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E3 : J'ai un Bac+5 en Professeur des Écoles.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E3 : 5 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E3 : Des adolescents.

JVM : D'accord. Est-ce des collégiens, des lycéens ?

E3 : Ce sont des collégiens en difficulté scolaire.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E3 : Oui, c'est pratiqué de manière systématique dans l'établissement :

JVM : Est-ce que vous savez combien de fois par an ?

E3 : C'est une fois par an en 4^e.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E3 : Moi ? Non. Par contre, mes collègues oui.

JVM : Est-ce que vous avez en tête des exemples de sujets abordés ?

E3 : Oui, il y a la contraception, il y a également l'égalité fille-garçon, et les personnes ressources à contacter.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E3 : Vers 6 ans.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E3 : Je pense qu'elles influencent mais qu'elles ne devraient pas. J'ai déjà été confrontée à des parents ou des élèves qui ne souhaitent pas qu'on aborde certains sujets. C'est régulier.

JVM : Vous avez des exemples en tête ?

E3 : Moi j'ai travaillé en sciences sur l'appareil reproducteur humain et un élève de 4^e qui a refusé de regarder comment était formé l'appareil génital féminin parce que « ça ne le regardait pas », il a préféré de changer de classe.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E3 : Je crois qu'il existe et qu'on travaille avec. C'est une fois par an, à la fin d'année.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E3 : Non, pas du tout.

JVM : Jamais, même dans votre master, ce n'étais pas le cas ?

E3 : Non.

JVM : Vous vous souvenez si c'était proposé comme optativité ?

E3 : Non, je n'ai pas le souvenir que c'était proposé.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E3 : 5

JVM : On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E3 : Et ben... tout ce qu'il est en rapport avec le masculin. Oulà...

JVM : Prenez votre temps

E3 : Il se construit déjà avec l'impact de la société, tout ce que la société demande à un homme (je pense qu'il y a une grande pression de la société déjà), et des attentes sociales.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E3 : C'est qu'une personne puisse avoir l'attirance envers une personne qui aie le même sexe qu'elle.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E3 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E3 : Pour moi, il n'y a pas de différence d'âge. Je ne suis pas d'accord avec cette différenciation.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E3 : Oui... Tinder, Meetic et adopte un mec.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E3 : Non.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E3 : Oui, ils utilisent.

JVM : Avez-vous déjà été confrontée à des situations où les étudiants vous ont parlé de cela ?

E3 : J'ai entendu parler de s'ils étaient sur Tinder.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E3 : Et ben... autour de la 5è... 5è, 4è.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E3 : Je pense qu'à cette âge-là, si jeunes, elles sont plutôt un risque, ils n'ont pas conscience de la différence entre la personne qu'ils croient qui se trouve de l'autre partie de l'écran et la personne réelle derrière l'écran.

JVM : Si je comprends bien, vous pensez qu'ils peuvent idéaliser la personne qui vont connaître.

E3 : Oui, et surtout qu'ils sont très, très influençables à cette âge-là et il n'y a pas du tout de méfiance, ils tombent amoureux très vite, ils sont très vite prêts à tout pour séduire quelqu'un.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E3 : Je ne pense pas que ceci soit d'une grande utilité. Ça pourrait bien, mais je ne suis pas sûre que les jeunes prennent le temps de le lire... bien, de le lire et de les appliquer.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E3 : J'ai 28 ans et je suis une femme.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E3 : Je suis en collège à Margencel, en enseignement spécialisé.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 4

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E4 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E4: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E4 : Du coup, je suis infirmière, donc c'est un grade licence.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E4 : Du coup je suis arrivé à l'Éducation Nationale, j'ai passé le concours l'année dernière donc là je suis en stagierisation depuis le mois de septembre et avant j'avais fait 8 mois en contractuel. Donc en fait, ça fait 1 an et demi que je travaille dans l'Éducation Nationale.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E4 : Et ben du coup je suis en lycée, donc je m'adresse aux lycéens, donc dans une tranche d'âge qui va de 15 à 20-22 ans, puisqu'on a de post-bac aussi.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E4 : Alors, malheureusement non. Ce n'est pas fait. C'est fait pour les Bac Pro parce que dans son unité d'enseignement ils en ont, mais bon, il est assez court. Ce n'est pas fait en plus par les professeurs. Mais bon, pour tout ce qui est lycée générale, ils n'ont pas. Pour tout ce qui est le programme à la 2^e, cette année allait mise en place, pour le mois de mai, mais du coup ça ne sera le cas compte tenu de la situation actuelle, et je vous avoue que je suis un peu frustrée par cela.

JVM : Du coup, si j'ai bien compris, c'est vous qui a pris l'initiative.

E4 : C'est exact. Ce n'est pas exactement l'initiative, puisque ceci a été vu et décidé par le CESC, du coup on avait abordé sur ce sujet-là, puisqu'il avait une manque, et on avait pas mal discuté avant de manière informelle avec les professeurs de SVT en leur disant que, voilà, c'était un sujet qu'on voulait saisir. C'est dans ce cadre-là, qu'une décision collégiale avait été prise, c'était une décision pédagogique avec les parents qui étaient présents, les élèves aussi.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E4 : Je pense que... ce n'existait pas parce que... c'est très compliqué à organiser. En termes d'organisation, c'est vraiment compliqué parce qu'il faudrait le temps pour faire ça, puis il faudrait des cours à dégager pour qu'on ait le temps de faire ces cours d'éducation à la sexualité et à la vie affective. Donc il faudrait que dans le programme scolaire qui est déjà assez chargé les professeurs acceptent de dégager des heures. Et cela voudrait dire, si on veut faire les choses bien, c'est-à-dire 2 heures par classe par demi-groupe, au total, même si je veux le faire dans les post-bac, et par niveau de classe, cela me demanderait 46 heures d'intervention. Donc il faut trouver 46 heures dans l'emploi du temps. Du coup, cela rend les choses compliquées et devient un frein, un gros frein.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E4 : À quelle âge ? Ben, je pense qu'on peut commencer dès le début, avec un sujet à aborder dès l'enfance.

JVM : D'accord. Donc vous pensez que dès la maternelle on peut... ?

E4 : Même avant. Dès la crèche il y a des sujets qu'on peut aborder. Dès questions pour des enfants, comme par exemple si on peut choisir qui peut nous essuyer, pourquoi, si oui ou si non. Un enfant peut choisir qui l'aide, qui va le toucher. Et du coup, c'est déjà une éducation à la sexualité, pouvoir mettre un choix sur qui touche son corps.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E4 : Oui. Moi je pense que c'est le cas. La religion et la morale et la vision qu'on a aussi de la société. Moi je suis dans un établissement interculturel, donc c'est très intéressant et très riche et donc la question de la religion ça pose question, après je suis dans un lycée donc déjà il n'y a pas totalement cette problématique, en tout cas les élèves respectent plus la parole et s'expriment plus librement, ils écoutent plus, et après malheureusement les parents sont moins investis, donc on a moins de problèmes.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E4 : Oui, même si le CESC j'ai l'impression que c'est une instance qui est là pour faire un peu joli, après c'est qui est intéressant avec le CESC c'est qui permet de formaliser les choses, après on se réunit de manière officielle une fois par an, mais de manière officieuse trois fois par an, donc une fois par trimestre, et après on a des personnes qui sont très investies dans la communication hebdomadaire, dans la collaboration de projets pour voir où est-ce qu'on est, mais le CESC fait un peu oui, listing de projets.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E4 : Non.

JVM : Est-ce que dans votre formation vous a été proposé, même en mode d'optativité, ou cela n'existe pas ?

E4 : Alors dans ma formation initiale en tant qu'infirmière je n'ai pas eu, après en tant que stagiaire dans l'Éducation Nationale j'ai fait un cours d'éducation à l'emploi et du coup je suis censé d'avoir 48 heures d'éducation à la sexualité qui sera fait le mois de mai, dans mon temps de formation. Par contre ce n'est pas réglementé, c'est à chaque académie de décider les heures proposées aux infirmiers de l'Éducation Nationale, et c'est chaque académie qui propose un programme de formation. Et du coup dans notre groupe de 8 dans l'Académie de Nantes ils nous ont demandé quels étaient nos besoins en termes de centres d'intérêt, par rapport aussi à ceux qu'ils avaient à nous proposer.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E4 : Je dirai que je suis à 6.

JVM : On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E4 : La masculinité, qu'est-ce que c'est pour moi ?

JVM : Prenez votre temps

E4 : Je ne sais pas... c'est se sentir homme ? C'est un peu le fait de se dire qu'on est homme, je pense. Juste le fait de se dire qu'on est homme, comment se construit un homme, sa façon de penser, comment il se sent de manière individuelle.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E4 : C'est le fait d'aimer et de se sentir attiré par quelqu'un du même sexe que le sien.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E4 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel. Après c'est une question d'étiquettes. De mon point de vu, c'est de le coller une étiquette. Mais dans la définition pure, si je reste très pragmatique oui.

JVM : Quand vous dites cette question d'étiquettes, est-ce que vous pensez que... ?

E4 : Est-ce que l'être humain se définit par sa sexualité ou avec qui a des rapports ? Je ne pense pas. Ce n'est pas ce qui définit un individu, en tout cas.

JVM : Merci beaucoup.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E4 : Moi je pense qu'il n'y a pas. C'est une question vraiment personnelle, individuelle en fait. Parce qu'on peut bien considérer que la majorité serait à l'époque de la puberté quand la personne a la capacité de se reproduire, ceci serait dans un point de vue physique mais d'un point de vue psychologique c'est quelque chose qui est complètement personnelle. Et je pense qu'il peut avoir même une activité sexuelle sans arriver à avoir une maturité sexuelle. Je pense que la majorité sexuelle est très liée à l'épanouissement personnelle de sa sexualité.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E4 : Alors oui, j'en connais : Tinder, Once, Meetic... oui, je pense que c'est déjà bien.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E4 : Oui, c'est intéressant oui. C'est important je pense.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E4 : Oui, oui, je suis pas mal confrontée à cela. Il y a qui ont créé un Instagram au lycée, anonyme, qui publie « oui, j'ai croisé telle personne et qui présente telle description physique, j'ai un crush et j'aimerais bien la rencontrer » et patatim-patatam, pour permettre de mettre des gens en lien.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E4 : Ben, à partir du moment où ils en entendent parler, parce qu'ils n'entendent parler que par nous. C'est-à-dire, que même en primaire ils savent ce que c'est Tinder hein, parce qu'on entend parler dans les médias, dans les conversations des gens. Donc je pense qu'à partir du moment qu'un enfant entend parler sur quelque chose on devrait être en capacité d'en pouvoir lui en parler et de lui répondre. Fin, les enfants ont beaucoup

d'imagination et ils sont en capacité de comprendre beaucoup de choses, et du coup je pense que dans l'école et en tant qu'éducateurs on se dit beaucoup « oui, il faut protéger les enfants » dans un sujet comme celui de la sexualité, en se disant « oh là là, c'est un sujet tabou... », il faut pas les induire à cela, aux rencontres... sauf qu'en fait c'est quand ils en entendent parler qu'on peut démystifier tout cela, parce que ce n'est pas le regard de l'adulte, qui est trompé... Donc finalement je pense qu'on peut en parler dès que l'enfant entend parler, quand il se sent prêt, quand il pose une question.

JVM : Du coup, si je comprends bien, c'est de lui expliquer des choses à son niveau.

E4 : Exactement. Après je pense que c'est bien d'en parler dès l'arrivée au collège, de ces applications-là, comme on peut voir sur Tik Tok ou SnapChat, où il a pas mal de photos nues qui circulent, donc il faut aborder la problématique, parce que là du coup, ça peut terminer en problème.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E4 : Ça peut être des opportunités car ça peut créer des histoires et puis... des belles rencontres. Et ça peut être un risque puisque on peut être dans la même problématique, dans le virtuel, donc on ne sait pas qui est la personne qui se cache à l'arrière de son écran, quel âge il a, etc., est-ce qu'on fait face à un pervers, un pédophile, quelqu'un de manipulateur... le risque fin, est que beaucoup de jeunes envoient des photos dénudés, qui peuvent après être divulgués, puis aller dans un rendez-vous avec quelqu'un qu'on ne connaît pas et ceci peut être un danger, un risque. Ça, c'est un risque, c'est un danger, ça arrive... et ça peut-être destructeur pour la personne.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E4 : C'est intéressant, en tout cas. C'est intéressant, tout à fait. Je pense que c'est utile parce que ça permet aux jeunes d'avoir un accès à des informations. Ça évite d'aller chercher encore ailleurs. C'est intéressant. Tant qu'on est sur une information qui est fiable et saine, parce que parfois ce n'est pas toujours le cas.

JVM : Du coup, est-ce que vous pensez que le Ministère de la Santé devrait créer des partenariats avec ces applications afin de transmettre des informations fiables ?

E4 : Oui, c'est ça, et puis alors des partenariats avec des associations. On a beaucoup d'associations qui agissent et qui font les choses super bien. Peut-être continuer dans cet axe-là.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E4 : Femme, 28 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E4 : Lycée Publique, ville de Nantes.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 5

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E5 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E5: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E5 : Alors moi, j'ai un CAPES d'Espagnol, j'ai été d'abord enseignante dans la Maternelle pendant 17 ans, puis après j'ai été professeure d'Espagnol.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E5 : Je travaille dans l'Éducation Nationale depuis 1972 jusqu'à aujourd'hui, où je fais des vacances en IUT.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E5 : Alors, pendant 17 ans j'étais enseignante en maternelle à Vaulx-en-Velin, ensuite j'ai travaillé en lycée pendant une quinzaine d'années et ensuite j'ai travaillé dans l'IUT à Villeurbanne en sciences de la communication.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E5 : Non, ce n'est pas pratiquée de manière systématique et obligatoire. Beaucoup de choses pourtant sont évoluées concernant l'éducation à la sexualité. Ceci dit, moi qui était dans un mouvement féministe que j'ai beaucoup milité, j'ai beaucoup travaillé dans le sens d'élever les filles comme les garçons dans la maternelle, j'ai beaucoup fait des animations avec des groupes d'enseignants pour ouvrir la mentalité des enfants.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E5 : Non, je n'ai pas mis. Je pense que les mentalités ne sont pas prêtes, je pense qu'on enseigne beaucoup sur la sexualité des plantes, des animaux, mais il existe des tabous, bien que j'observe une évolution par rapport aux derniers 20-25 ans. Avant qu'on enseigne la sexualité dans l'éducation, il a fallu une évolution dans la société.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E5 : Je pense qu'il n'a pas d'âge. Je pense que tout est dans la façon d'en parler suivant les périodes de l'enfant et de l'adolescent. Je pense que c'est un sujet très délicat, puisqu'une fois les enfants auront la compréhension, ils seront moins pris de culpabilité si on aborde des choses des éléments comme des images pour qu'ils arrivent mieux à saisir et après il y a un moment où tout cela coince et c'est au niveau du collège je pense. Je pense aussi que cela dépend du comportement. Je vois par exemple que des jeunes peuvent réagir par rapport au comportement de ses copains ou copines qui ne sont sexuellement pas comme eux.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E5 : Oui, je crois que oui, ça peut. Je pense que cela peut influencer, il y a une différence entre une éducation laïque et la religieuse. Dans la religion il y a la notion du bien et du mal, et dans la sexualité, ce n'est pas ni bien ni mal. Juste si on a un rapport de transgression comme la pédophilie ou des choses comme cela, ou bien s'il y a un rapport de forces ou une violation, autrement dans la sexualité il n'y a pas une notion de bien et de mal, c'est quelque chose qui nous permet d'avancer ensemble.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E5 : Non, je n'ai pas travaillé beaucoup avec parce que j'étais un prof de langues. Ce sont plutôt les profs de bio, de sciences. Par contre, quand j'étais en maternelle, quand j'exerçais en tant que directrice d'une école dans une zone très problématique, j'ai beaucoup travaillé les psychologues, les psychomotriciennes, les rééducatrices, avec des gens qui étaient assez ouvertes parce que parfois on s'est rendu compte que certains cas familiaux ou des enfants jouaient sur ces secteurs-ci.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E5 : Non, jamais. Pendant ma formation d'enseignante je n'ai jamais eu aucune formation en éducation à la sexualité. Je n'ai eu qu'une formation autour de l'apprentissage de la langue et de la lecture, même quand ils nous ont réuni pour les cours de psychologie, on avait fait des cours de psychologie pendant les différentes phases de l'enfant, mais liées aux connaissances et pas à sa sexualité.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E5 : Je ne sais pas, je ne peux pas m'évaluer... je dirais 5 ?

On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E5 : Je commencerais par dire que ce n'est pas parce qu'on est un homme qu'on est masculin. C'est-à-dire, la masculinité, je ne sais pas bien ce que je mettrais à l'arrière, parce que je pense que c'est un concept un peu réduit. Par contre, un homme c'est un individu qui s'est construit par rapport à une pensée mais qu'il peut avoir des références masculines ou féminines, puis il peut avoir des difficultés fonctionnelles comme tout homme ou femme, c'est un être complexe pour moi un homme de la même façon qu'une femme peut aussi agir de manière masculine.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E5 : Je ne voudrais pas être réductrice quand-même... C'est le fait qu'une personne puisse être attirée par une autre du même sexe qu'elle. Je pense que ça peut être quelque chose de constante, mais aussi quelque chose intermittente. Je pense que ceci pourrait être quelque chose pas définitive dans la vie des individus.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E5 : Je considère qu'un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est pas exclusivement homosexuel.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E5 : Même moi aussi je reste très nuancée, je pense que les garçons il me semble que les garçons auraient une maturité sexuelle plus tardive, mais on ne peut pas généraliser. Ça m'est arrivé de rencontrer dans mes expériences d'enseignantes de retrouver des garçons avec une maturité sexuelle physique et psychologique très précoce. Par contre, les filles me semblent beaucoup plus en avance que les garçons. Je pense que ce n'est pas forcément naturel, ça doit être culturel aussi. Et que le regard qu'on porte, même sur la fille et sur le garçon, n'est pas le même.

JVM : Donc pour vous cela serait basé plus sur une construction culturelle que vraiment sous une conception biologique.

E5 : Oui. Je pense que le regard de l'âge de la fille et le garçon et ce qu'on attend d'eux n'est pas tout à fait le même par rapport à sa maturité.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E5 : Non, je ne connais pas des applications de rencontres. Je connais que cela existe, mais je n'ai pas pratiqué.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E5 : Ah oui, je pense que c'est indispensable, il faudrait que les nouveaux enseignants soient formés à cela, c'est très important.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E5 : Je n'ai pas eu constance, non.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E5 : Je n'en sais rien. Je ne pense pas que ceci soit lié à l'âge. Je pense qu'il y a deux possibilités : soit dans le cas d'une souffrance physique ou mentale, mais peut-être aussi en fonction de ce qu'elles représentent et ce qu'ils entendent par les collègues.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E5 : C'est une opportunité pour ceux qui sont très pudiques et qui ont du mal à répondre mais au même temps on peut, dans la mesure où on ne voit pas les autres, on peut aller se mettre en danger, on peut se faire manipuler, donc moi je serai partisane d'une rencontre en direct, avec des personnes qu'on peut voir, qu'on peut toucher, avec qui on peut s'engueuler. Je pense que, surtout pour les adolescents, il y a une âge de fragilité là. Dans la mesure où on ne va pas savoir si l'autre il est dans la même mesure que nous, par exemple, ça peut être un prédateur ou prédatrice, je pense que c'est quand-même compliqué.

JVM : Vous parlez de frustration, de vulnérabilité, d'abîmer les liens car la rencontre est artificielle

E5 : Oui, surtout parce que quand on est jeune on a envie de plus que des contacts par écran.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E5 : Oui, je pense que c'est indispensable, dans tous les niveaux et secteurs.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E5 : Je suis une femme et j'ai 72 ans

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E5 : Directrice d'école maternelle principalement à Vaulx-en-Velin, à Décines dans un lycée secondaire et dans une IUT.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 6

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E6 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E6: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E6 : Bac+5 Master Enseignante, Professeure des Écoles.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E6 : 3 ans sans compter l'année de stagerisation.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E6 : En priorité à des élèves d'entre 10 à 15 ans en collège SEGPA.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E6 : Oui, elle est pratiquée, au sein des cours des collégiens.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E6 : Moi personnellement ? Non.

JVM : Pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E6 : Je suis avec des élèves de 5^e, ils rigolent entre copains mais ils ne viennent jamais me poser des questions.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E6 : Je ne pense pas que ce soit tellement une question d'âge, je pense que ça dépend de quel sujet on aborde.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E6 : Non, parce que je suis dans une école laïque.

JVM : Avez-vous déjà été confrontée déjà à une situation où soit les élèves, soit les parents, vous demandent de ne pas parler sur un sujet ?

E6 : Non, je n'ai pas eu à faire face à cela.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E6 : Non, parce que je ne suis pas professeure de sciences.

JVM : Connaissez-vous les personnes qui le conforment ?

E6 : Je vois bien les personnes qui le conforment.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E6 : Non, pas dans ce sujet-là.

JVM : Est-ce que ceci vous a été proposé dans votre formation, même en optativité ?

E6 : Pas que je me souviens, je pense que cela peut être un sujet délicat à aborder avec les élèves, et ça peut-être compliqué pour s'adresser aux élèves.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E6 : Je pense que 4.

JVM : Merci de votre sincérité. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E6 : Wow

JVM : Prenez votre temps.

E6 : C'est le contraire de la féminité, pour moi ça serait plus une identité qu'on revendique, ou une attitude qu'on adopte, mais après elle ne serait pas non plus à confondre avec la féminité non plus.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E6 : Qu'est-ce que c'est ? C'est une orientation sexuelle. Le fait d'aimer quelqu'un du même sexe.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E6 : Je ne pense pas qu'un homme qui a des rapports sexuels avec un homme soit forcément homosexuel. Ça dépend de s'il y a une répétition, de l'envie... Fin, ça dépend, pas forcément.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E6 : Je ne pense pas que le genre désigne la maturité sexuelle, par contre je pense qu'elle varie d'un individu à un autre. Je pense qu'il y a d'autres facteurs, notamment la maturité de chacun. Mais je ne pense pas que le genre soit la clé.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E6 : J'en connais quelques-unes : je connais Tinder, adopte un mec, absent je crois, et Grindr, et je pense que c'est tout.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E6 : Je ne suis pas contre, mais je ne le pense pas. Ce n'est pas obligatoire et on n'est pas obligé de dévoiler non plus toutes les choses.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E6 : Si je vous dise sincèrement, je pense que oui, mais je ne suis pas certaine.

JVM : Est-ce que vous avez déjà entendu des étudiants qui évoquaient d'avoir utilisé, bien ces applications, bien des réseaux sociaux avec la finalité de draguer ou de faire des rencontres ?

E6 : Non. Après, est-ce que vous considérez des applications comme TikTok où les élèves sont souvent comme des applications de rencontres ?

JVM : Ceci est une bonne question : Nous on comprend applications de rencontres dans le sens stricte de son utilité avec des fins sexuels. Pourtant, ceci n'empêche pas de dire que certains réseaux sociaux soient utilisés avec des fins sexuels.

E6 : Dans ce cas-là, ma réponse est oui.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E6 : 14-15 ans, peut-être avant, parce que je pense qu'ils doivent les utiliser sans connaître ce qu'on peut et ne peut pas faire.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E6 : Ben... à leur âge je pense que c'est plus un risque parce qu'ils ne sont pas toujours prêts pour elles, ça peut leurs exposer et puis il y a d'autres qui peuvent se profiter d'eux, et puis ils peuvent se faire du mal entre eux.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E6 : Oui, pourquoi pas. Surtout pour les plus jeunes, mais encore ça dépendrait des études qu'ils font.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E6 : J'ai 28 ans et je suis une femme.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E6 : Je travaille en collège à Margencel en éducation prioritaire.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 7

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E7 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E7: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E7 : Je suis en reprise d'études, je suis infirmière et j'ai repris des études de master en santé publique il y a bientôt 2 ans.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E7 : 10 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E7 : Collégiens.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E7 : Alors, c'est pratiqué. Dans les sens où c'est obligatoire or dans l'établissement où je travaille j'essaie de ne pas le présenter de cette manière-là. Dans le sens où les gens se sentent intégrées, après c'est bien obligatoire dans le programme, ils peuvent travailler sur d'autres disciplines mais je ne les présente pas le caractère obligatoire, j'essaie d'être avec les enseignants et les mettre des liens et généralement j'essaie de l'aborder comme cela.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E7 : Donc oui, les contenus vont dépendre du public que l'on a, on réalise des interventions avec une association et en fait on va travailler par classe et surtout par rapport aux représentations, aux préoccupations des jeunes, donc on peut se retrouver à parler dans une séance, tout simplement de la physiologie ou des problèmes avec les rapports sexuels et pour ceux qui sont plus mûrs, sur les maladies sexuellement transmissibles, de l'usage du préservatif, des méthodes contraceptives dont ils ont entendu parler (donc cela c'est en 4^e qu'on en travaille) et puis en 3^e, on est le même binôme qui intervenons, et là on leur propose des jeux de rôle, où ils choisissent des cartes sur des personnages qu'ils peuvent choisir à jouer (un parent, un garçon, une fille, un pharmacien, l'infirmière de l'école...) et puis ils montent un scénario avec une situation qui peut être vécue par un jeune, ils le mettent en scène et après on l'analyse ensemble.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E7 : Très jeune hein, moi je pense franchement qu'on peut démarrer très tôt, même dès la maternelle, la notion du corps, de pas toucher de manière promiscue et tous ces éléments là il faut les accorder assez tôt.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E7 : On est obligés de tenir compte des pratiques réalisés dans les familles, on ne peut pas aller à l'encontre d'elles, il faut les prendre en compte et moduler avec ces éléments.

JVM : Avez-vous déjà été confronté à des situations où les parents ou élèves vous ont demandé de pas évoquer certains sujets car ils vont contre ses principes religieux ?

E7 : Oui, oui, bien sûr. Parce que par souci d'honnêteté et pour vouloir impliquer les familles dans les travaux bien sûr qu'on les informe du programme d'éducation à la santé qu'on fait dans l'établissement et donc s'ils le souhaitent, qu'il soit implicitement ou explicitement parfois les enfants sont absents pendant les séances d'éducation à la sexualité.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E7 : Oui, et en fait on a 2 CESC par an, on fait un en début d'année où on met le bilan de l'année précédent et on met les objectifs de l'année qui va débiter, et puis en fin d'année on présente le bilan de ce qui a été fait et pas fait. Et après le remonte au conseil d'administration.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E7 : Oui, dès que j'ai commencé.

JVM : Comment ça s'est passé, dans quel contexte ?

E7 : Et ben en fait, quand on commence en Nouvelle-Calédonie, on est formés en première année par l'Académie sur le logiciel en éducation à la santé, ça s'appelle « SAGESSE », et l'année suivante on nous forme sur l'éducation à la sexualité, l'alimentation, l'addiction. Ceci fait partie de la formation en systématique, on doit le faire dans les 2-3 ans après la prise de notre poste.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E7 : Je dirai 7.

On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E7 : La masculinité ? Alors là, je ne m'étais jamais posée la question... Alors qu'est-ce pour moi la masculinité... ?

JVM : Prenez votre temps.

E7 : Un homme déjà se construit à niveau organes génitaux, des organes mâles, ça c'est déjà la première définition. Après je pense qu'on homme se construit comme hier, mais aujourd'hui on met plus de mots sur les éléments qui construisent un être humain, et donc ça va être l'éducation qu'il a eue, ça va être effectivement les figures parentales qu'il aura, enfin aujourd'hui on met plus de mots sur tout cela, avant on le laissait passer et puis voilà.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E7 : Alors, c'est quand on aime quelqu'un du même sexe. Je dise bien aimer, je ne dise pas seulement la notion de rapport sexuel, je parle d'un sentiment entre égaux.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E7 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel, mais il peut être bi aussi. Ce n'est pas obligatoirement homosexuel. Je pense que cela doit exister aussi, je pense que beaucoup d'hommes osent dire qu'ils ne sont pas hétérosexuels et c'est juste qu'avant, la société ne l'acceptait pas.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E7 : Je ne pense pas que ce soit le sexe ce qui décide l'âge de maturité sexuelle.

JVM : Quels sont pour vous les éléments qui justifient la maturité sexuelle d'une personne ?

E7 : Tout simplement, pour moi c'est physiologique et aussi à niveau intellectuel, il y a des jeunes qu'à 16 ans ont déjà un corps totalement développé et puis d'autres qui non. Je pense que plus que parler de maturité, il faut déjà un corps qui aie avec de la maturité cérébrale et puis voilà, on n'a pas tous la même maturité. Je pense que celui se voit comme ça, pas comme une histoire de sexe. Il y a des garçons à 16 ans qui ont une posture d'homme et puis d'autres qui ce sont plutôt des enfants, pareil pour les filles.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E7 : Oui, j'en connais deux : Meetic (ceci est pour les plus vieux) et Badoo.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E7 : Oui, bien sûr que oui. Ça va tellement vite qu'il faut qu'on arrive à pouvoir suivre à peu près et connaître ce qui vivent nos jeunes et qui vont dans ces sites de rencontre. Effectivement on lâche très vite les adultes.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E7 : Non, nous n'avons jamais eu ces échanges-là, par contre. Pas pour des rencontres. Ils parlent de bagarres, de paris mais des sites de rencontres non.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E7 : Je l'ai déjà abordé avec eux et ce n'est pas moi qui introduis les éléments dans les séances, c'est vraiment eux. Donc moi en collègue je ne l'ai jamais eu à l'aborder, peut-être en lycée. Après, s'il a eu un événement, un scandale, oui là on va imposer le sujet et on va l'aborder.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E7 : Ah ban oui, il y a un gros risque de l'anonymat, de se laisser influencer, de se mettre en danger. Des pratiques à risque, des prédateurs sexuels. Après, on essaie de travailler en amont, c'est-à-dire qu'on essaie de travailler sur les médias, sur l'anonymat. Ceci est

généralement fait par les profs dès l'élémentaire. Après, il y a ce qu'on fait et ce que les enfants font.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E7 : Je ne suis pas certaine, parce qu'il y a le problème des écrans, et qu'on va encore participer à l'usage des écrans. Je ne suis pas certaine. C'est plus important de les accompagner, d'être avec eux. Mais après nous la prévention de la sexualité à travers les écrans on en fait suffisamment. Je ne crois pas que je le ferais comme cela.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E7 : Je suis une femme et j'ai 45 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E7 : Je travaille à Nouméa et je suis en Collège publique.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 8

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E8 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E8: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E8 : Alors, j'ai une licence en lettres modernes, ensuite j'ai fait l'IUFM, donc 2 années à l'IUFM, et concours de professeure des écoles. Et ensuite j'ai fait une année de maîtrise en lettres modernes mais que je n'ai pas pu aboutir.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E8 : 14 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E8 : Je suis en Réseau d'Education Prioritaire. Donc plutôt un publique défavorisé, qui sont plutôt dans des familles monoparentales, adoptives aussi, qui ne parlent pas trop français.

JVM : Est-ce que vous exercez sur une tranche d'âge en particulier ?

E8 : Alors, pour le moment je suis en école élémentaire, donc du CPE au CM2 et je suis enseignante en CP.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E8 : Alors, moi les enseignants... L'année dernière on avait les CM1 et CM2, donc quand j'avais les CM1 et CM2 c'était au programme et je le travaillais, cette année je sais que les enseignantes du CM1 et CM2 ont demandé à que ce soit l'infirmière scolaire qui vienne faire des interventions sur ce sujet-là, voilà, à l'école, parce qu'on ne se sent pas légitimes pour apporter cet apprentissage. Après, dans les programmes du 3^e Cycle, là ils ont commencé tout ce qui est reproduction animale et après ils auraient commencé l'éducation à la sexualité. Ce sont des sujets qu'on garde normalement pour la fin du CM2.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E8 : Les années précédentes c'était moi qui l'abordais quand j'avais les CM2, j'abordais l'éducation à la sexualité plus la reproduction, après nous c'est plus tourné dans une forme dans cet angle-là, plus la reproduction humaine à mon avis, moins le sujet de la sexualité car nos enfants sont trop petits encore.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E8 : Alors... je regarde par rapport à mes enfants... Moi je pense que c'est plus un sujet abordé au collège quoi. Au collège... 6^e, au moment de la puberté, ça sera le moment le plus facile de l'aborder avec les enfants. C'est un sujet qui est délicat aussi par rapport aux parents d'élèves.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E8 : Moi ce que je trouve qui est délicat c'est la vision de la religion par certains parents, notamment pour certaines religions, puisque c'est un peu tabou.

JVM : Avez-vous été déjà confrontée à des demandes des parents ou élèves en vous demandant de ne pas aborder certains sujets à cause des convictions religieuses ?

E8 : Moi jamais pour le moment. Mais je pense que comme je les vois en CM2 et j'aborde que la reproduction je suis toujours restée, je ne suis pas rentrée dans la sexualité, je reste sur la reproduction, comment on se reproduit, comment est une fille est un garçon, c'étaient des choses très objectives, je n'ai jamais eu de retour de la part des parents. Je pense que ça dépend aussi de comment on le fait, de comment c'est abordé et de comment on doit le faire. Après je sais que les enfants ils posent des questions très tôt aussi sur la sexualité sur des choses élémentaires. Il existe aussi une question de stéréotypes parfois.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E8 : Non, non, nous n'avons pas. Nous on travaille surtout par rapport à des questions d'aide à la santé et c'est plus l'infirmière scolaire qui intervient en générale.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E8 : Pas du tout.

JVM : Ceci ne vous a été jamais proposé dans votre formation ?

E8 : Ah non, ceci ne m'a pas été marqué du tout. Peut-être à l'IUFM, un ou deux cours en psychologie mais cela ne m'a pas... interpellé.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E8 : Moi j'ai envie de dire que j'ai plus de parcours par moi-même, donc 5, la moitié. Il faudrait que je me pose vraiment de questions pour construire quelque chose.

JVM : Merci beaucoup de votre sincérité. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E8 : La masculinité ? C'est compliqué...

JVM : Prenez votre temps

E8 : Normalement, pour moi c'est déjà attribuer des comportements, de donner des rôles, des rôles qui sont plus associés aux garçons. Il existe aussi des comportements masculins qui peuvent être notés pour les femmes.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E8 : Alors... et ben spontanément... quand on aime quelqu'un du même sexe que soi.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E8 : Un homme qui a des rapports avec un autre homme n'est pas forcément homosexuel. Il peut aimer aussi les femmes. Je trouve que c'est compliqué, on voit de plus en plus dans notre société, combien de personnes passent d'un côté à l'autre. Je pense qu'on peut se sentir attiré par quelqu'un parce que on le trouve similaire à nous.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E8 : Je ne pense pas, je pense que l'âge de maturité sexuelle est défini par rapport à l'âge de maturité de chacun, de ce qu'on a vécu dans notre vie et de connaître ce qui est mieux ou pas, qu'on est capable de vivre les choses d'une manière et pas autrement. Il y a des gens qui sont assez mûrs pour vivre jeunes beaucoup plus de choses que d'autres qui sont en panne de cette maturité. Après en tant que parent, j'espère qu'elle n'arrive pas trop tôt, cela veut dire que mon enfant part, ça veut dire qu'il y a des risques. Et 15 ans, l'âge de maturité sexuelle, je le trouve trop jeune pour moi.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E8 : Alors, est-ce que je connais ... ? Oui, même si je n'ai pas pratiqué... Je ne suis jamais allé dans un site de rencontre. Alors, il a Meetic, adopte un jules... Je ne suis pas une spécialiste.

JVM : Il n'y a pas de problème, merci de votre réponse.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E8 : Je ne suis pas sûre... sur les réseaux sociaux, je trouve que c'est plus évident. Cela, pour le coup, ça fait partie des programmes de l'Éducation Nationale.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E8 : Pas confrontée car enfants de l'école élémentaire. Par contre, ils sont déjà dans Facebook ou SnapChat. Ils jouent aussi beaucoup en ligne.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E8 : Je ne sais pas, je pense qu'ils commencent à se poser des questions sur les applications de rencontres à niveau collégien. Au même temps je pense aussi que ça va lié avec la puberté, et que la personnalité joue son rôle.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E8 : C'est comme tout, je pense que ça peut faire des belles rencontres et ça peut permettre de faire des choses très belles, après c'est comme tout de la manière dont il est utilisé, de la manière dont elles ont été comprises, après on n'est pas à l'abri de rencontrer quelqu'un... après c'est comme Facebook ou d'autres réseaux sociaux... C'est tout autour d'un code d'éthique, de savoir prendre des précautions.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E8 : Je pense que ceci pourrait être un outil. Je pense que si j'avais des collégiens je ne l'aborderais pas comme ça. Je ne le vois pas clair.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E8 : Je suis une femme, j'ai 38 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E8 : École élémentaire, zone d'éducation prioritaire, Saint-Étienne.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 9

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E9 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E9: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E9 : Alors j'ai un Master 2 en Éducation à la Santé, et un Master 1 en Psychologie Clinique.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E9 : Depuis 22 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E9 : Publique de REP (Éducation Prioritaire). Je suis plutôt dans CE1, donc des enfants de 7 ans.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E9 : Non.

JVM : Est-ce qu'il y a des interventions sporadiques ?

E9 : Il me semble que ceci est rarement prouvé, je pense que c'est pour les plus grands. Bon, je réponds pour ma classe actuelle, ça se trouvait quand je travaillais pour le plus grands dans le milieu spécialisé par exemple, mais là non.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E9 : Non, je n'ai pas réalisé. Je pense que c'est pour les plus grands.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E9 : Ça dépend des questions qu'on aborde en éducation à la sexualité, parce que nous on travaille sur l'égalité fille-garçon donc quelque part on ne va pas tenir en compte le sexe de la personne dans l'insertion aux différentes activités, moi je pense le CM1, vers 10-11 ans.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E9 : Par rapport aux élèves ou à l'enseignant ?

JVM : Les deux sont importantes.

E9 : Alors, du point de vue de l'enseignant, non, parce qu'on est une école laïque, donc on ne doit pas tenir compte des différentes croyances qu'il y a dans la classe. Nous, les programmes en primaire en éducation à la sexualité ne sont pas très avancés, si ce n'est que la reproduction et la reproduction animale. Après, d'un point de vue des élèves ça peut constituer un blocage pour certains qui sont dans le déni, dans le refus, même parfois à la fin d'un conte où deux personnages s'embrassent c'est choquant.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E9 : Non, puisqu'on n'a pas.

JVM : Est-ce que vous savez s'il y a un groupe de travail sur ce sujet ou c'est un travail qui se réalise de façon plus informelle ?

E9 : Il existe un groupe de travail à l'inspection, il y a certains conseillers pédagogiques qui travaillent plus par rapport à l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire plus par rapport à l'acceptation des différences, quelles qu'elle soient. Ça, il y a des groupes de travail là-dessus. Sur la sexualité, on peut trouver des références, des aides, des personnes plus compétentes qui ont réfléchi dans le sujet. Donc plus dans l'inspection.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E9 : Alors, pas que j'en ai le souvenir. Mais quand j'ai fait le Master 2 « Éducation à la santé » oui.

JVM : Qu'est-ce que vous avez abordé ?

E9 : Et ben... ça commence à faire un peu de temps... Je sais qu'on avait cela, qu'on avait une infirmière à niveau du rectorat qui nous a fait des interventions sur ce qu'on pouvait aborder et sur les personnes ressources que les élèves pouvaient trouver, donc c'était plus orienté là-dessus, plus dans des problématiques d'adolescent, sur la contraception, etc.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E9 : Je dirais 6.

JVM : Merci beaucoup. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E9 : Oulà, c'est une question ça qui demande à réfléchir...

JVM : Prenez votre temps

E9 : Et ben je vous avoue que je suis un peu perturbée... Je ne sais pas... Déjà et sans originalité je dirais que la masculinité se conditionne par les modèles familiaux peut-être, le père, le grand-père, les oncles, les frères, auxquels on s'identifie ou pas, qui ont peut rejeter, s'ils sont violents ou une situation comme cela ; le modèle des amis ou collègue, parce qu'il faut correspondre à certains stéréotypes à ce moment-là. On est des fois dans la caricature, avec des garçons qui veulent montrer qui sont viriles. Et puis aujourd'hui il y a une très grosse part des médias, d'internet, de l'accès à la pornographie ou dans la publicité ou les rôles masculins sont même parfois inversés, on ne voit plus l'homme qui travaille et la femme qui fait le ménage, on voit plus l'homme qui s'occupe des enfants, qui fait la cuisine, etc... Il y a peut-être plus de modèles, c'est plus riche qu'il y a quelques années où il y avait peut-être un seul archétype masculin.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E9 : Alors, j'en aurai une définition très classique, c'est le fait d'aimer des personnes du même sexe que soi.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E9 : Un homme qui a des rapports avec un autre homme n'est pas forcément homosexuel parce qu'il y a des gens qui ont d'autres sexualités, ça peut être la curiosité, le désir, une manière d'explorer différentes possibilités dans sa vie. Pour moi, quelqu'un qui sera homosexuel et quelqu'un qui aura une attirance pour le même sexe que le sien, sans rejeter l'autre sexe, ou il peut avoir même désir pour les deux je suppose.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E9 : Je ne pense pas que le genre justifie une maturité sexuelle différente. J'ai une tendance à penser que les jeunes filles sont prêtes plus tôt que les garçons, mais je ne pense pas. Je pense qu'il ne faut pas trop tôt parce qu'on n'a pas des bons modèles et on peut se conformer avec des choses qu'on voit sur internet. Après je ne pense pas que la différence entre les deux sexes le justifie.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E9 : Je connais Meetic, Tinder et adopteunmec.com je crois... Ah oui, il y a une aussi pour les séniors... vivonsdemain.fr

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E9 : Oui. Je pense qu'il faut avoir une certaine naïveté déjà. Alors il faut l'assurer mais je pense au niveau du collègue, où je pense qu'ils doivent se sentir flattés d'un certain nombre de contacts ou de flash, de se faire embarquer dans quelque chose de dangereuse, donc savoir que derrière quelqu'un il y a peut-être un adulte de 50 ans... Faut qu'ils apprennent à prendre des précautions car il peut y avoir des personnes malveillantes ou dangereuses. Je pense que c'est bien qu'ils soient informés.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E9 : Question omise car ses étudiants ont 7 ans. Par contre, il y a des élèves de cette âge qui ont une chaîne YouTube, il y en a qui sont déjà sur Facebook, et ça me choque car ils ne savent pas encore gérer son image et les personnes avec lesquelles ils communiquent et à gérer les critiques, notamment dans la question du cyber-harcèlement, je ne pense pas qu'ils en ont assez construit sa personnalité. Il faut évoquer les dangers de l'exposition.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E9 : Peut-être avant qu'il y aillent, je dirais dans le lycée, vers 15-16 ans.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E9 : Alors, un risque oui, c'est ce que je disais, il peut avoir des gens malveillantes, on peut trouver quelqu'un qui a une problématique de rencontre sérieuse pour se mettre dans une relation amoureuse, ou parfois pour une relation d'une nuit, et puis il peut avoir des blessures narcissiques et psychologiques. Des bénéfices bien sûr, puisque cela permet de rencontrer parfois quand on est au travail ou dans un cercle fermé, ceci permet de rencontrer d'autres personnes et ce que je trouve de positif aussi dans ces applications

c'est qu'on se présente et au moins on sait qu'il y a des affinités communes (bien que parfois on puisse mentir un peu), je pense que cela enlève le risque pour les personnes qui ont du mal avec la séduction et tout cela, de se casser les dents sur une personne qui n'est pas disponible, je pense que c'est facilitant car la personne à qui on donne rendez-vous est dans une démarche de rencontrer quelqu'un et de voir comment s'exprime, de ses centres d'intérêt...

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E9 : Alors ça, je n'en sais rien. Je pense que pour ces personnes qui n'ont pas eu de rencontrer dans leur vie, qui sont dans l'illusion et peut-être cela peut les orienter sur la réalité de la sexualité.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E9 : Je suis une femme et j'ai 50 ans tout rond.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E9 : Dans une école primaire à Saint-Étienne.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 10

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E10 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E10: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E10 : J'ai plusieurs domaines de formation. Alors, j'ai une licence de psychologie, diplôme d'état d'infirmière, diplôme de psycho sexologue.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E10 : Ça fait 17 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E10 : Alors, je suis dans un poste inter degré donc cela veut dire que mon publique va dès élèves de la maternelle jusqu'à des élèves de la fin du collège.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E10 : Alors, j'ai plusieurs lieux de travail. Je suis dans un établissement de second degré où elle n'est pas réalisée et dans les écoles où j'assiste ne le font pas non plus.

JVM : Est-ce qu'ils vous évoquent des raisons pour ne pas la réaliser ?

E10 : Je vais être simple dans ma réponse : en fait, personne n'estime que ce soit obligatoire, puis une deuxième raison c'est qu'elle n'intéresse pas toutes les directions, et qu'ils ne voient pas le lien éducation à la sexualité – éducation à la santé – parcours éducatif en santé. Je pense qu'il existe un problème d'information et professionnel aussi.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E10 : Répondu dans la question antérieure.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E10 : On doit commencer du plus jeune âge, on doit commencer de l'entrée à l'école à 3 ans je dirai.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E10 : Oui.

JVM : Avez-vous déjà été confrontée à des situations avec des élèves ou des parents sur cela ?

E10 : Quand vous avez une médaille de la vierge autour du cou... J'ai eu une collègue qui m'a dit qu'un professeur refusait de parler d'IVG et de préservatif car cela allait contre sa religion.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E10 : Oui, c'est obligé. Après, on se voit une fois par an bien que ce soit marqué que ça devrait être une fois par trimestre. Et je parle que des établissements de Seconde Degré.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E10 : J'ai eu une formation niveau 1 en parcours éducation à la sexualité dans l'année de mon arrivée dans l'Éducation Nationale, voilà. Et rien depuis, si ce n'est la formation de sexologue que je me suis payé moi-même.

JVM : Est-ce que l'Éducation Nationale propose de la formation continue sur ce sujet ou juste au tout début de votre carrière ?

E10 : Alors, dans mon académie il n'y a rien. Il y a un niveau 1 et un niveau 2 mais il n'y a pas de la formation continue ni du suivi en éducation à la sexualité.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E10 : Si j'étais une élève ? 1.5 ?

JVM : Merci de votre sincérité. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E10 : C'est un ressenti de la personne.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E8 : C'est une personne qui se sent attirée par des personnes du même sexe.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E10 : Ben, c'est un homme homosexuel puisqu'il se sent attiré par d'autres hommes. Mais il peut y avoir d'autres orientations.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E10 : Je pense que ce n'est pas une question d'être un homme ou une femme, mais l'apprentissage et l'éducation. C'est bio-psycho-social.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E10 : Meetic, Tinder surtout pour les jeunes, aussi il y a pour les seniors (disonsdemain.fr), il existe aussi des sites pour des rencontres extra-conjugales, après il y a les réseaux sociaux qui peuvent être utilisés comme sites de rencontres. Après il y avait aussi edarling et adopteunmec.com. Après je pense à des applications qui proposent des rencontres avec des gens qui sont à proximité.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E10 : Bien sûr qu'il faut être formé parce que de toute façon l'éducation à la sexualité ne peut pas se faire sans l'éducation aux médias et à l'information pour développer l'esprit critique et les compétences sociales, civiques et personnelles. Normalement c'est inclus, dans l'éducation à la sexualité. C'est inclus dans les documents... La reste, ce n'est pas inclus dans le terrain. Après, il faut accompagner les jeunes afin d'avoir la notion d'intimité, la notion de consentement et puis les applications sont très dangereuses, je pense au sexting et au revenge porn, il y a des choses qui se jouent qu'il faut vraiment faire en prévention.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E10 : Je sais que des élèves de 3^e les utilisent puisque ce sont eux qui ont lancé le sujet en séance d'éducation à la sexualité. D'ailleurs c'est comme ça que j'ai appris qu'il existait Tinder.

JVM : Quelles références faisaient par rapport à ces applications ?

E10 : Ils n'allaient pas jusqu'au fond de... Par contre, ils disent qu'il faut faire attention à ce qu'ils marquent.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E10 : Ben, je dirais que c'est à l'école élémentaire qu'il faut le faire. Je serai tenté de vous dire entre le CE2 et le CE1. Parce que cycle 3 ils commencent l'éducation morale et civique au CM1, et je vous avouerai qu'en CE2 ils ont presque tous déjà un portable. Le problème de l'éducation aux médias commence de plus en plus tôt donc sur les applications je vous dirai qu'ils y arrivent plus rapidement, il suffit d'avoir un grand-frère ou grande-sœur, qui montrent en ce qu'ils en sont. Et après répéter en fonction de l'âge des élèves, il y a toujours quelque chose à apporter.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E10 : C'est les deux je dirai. D'opportunité pour la personne qui est timide, pour rentrer en contact, ça peut être un premier pas, ça permet de mettre en place une confiance... enfin, si la personne qu'il y a en face est une belle personne, il peut se mettre en place quelque chose. Et un risque de se trouver face à un prédateur sexuel. Et attention, car dans les écrans il y a plus de fantasmes, donc des filles et des garçons vont plaquer de la nudité, des nues, et le jour où la relation est terminée et même si vous n'êtes pas allés plus loin, avec quelqu'un qui n'est pas correct en face, vous vous trouvez avec une réputation et un viol virtuel. Mais enfin, il faut que l'éducatif fasse son job par rapport à cela, et les parents en premier, parce que c'est un outil intéressant, mais il faut faire attention. C'est le rôle de tout le monde. Tout le monde est éducateur. Regardez l'exemple des violences sexuelles dans le sport. Tout le monde est éducateur dans la vie affective et sexuelle, il y a toujours une façon de lui aider. Je pense que plus les gens en parleront, plus on fera avancer la prévention. Mais les parents sont les premiers éducateurs. Mais qui est formé en éducation à la sexualité ? Il y en a très peu.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E10 : Alors, ça serait moins pire, parce que de toute façon ils vont chercher les infos n'importe où, si sur une application de rencontre ça ne me choquerait pas, puisque c'est son outil de communication, qu'on ait un lien vers le site onsexprime.fr, moi ça ne me choquerait pas. Ils auront peut-être des réponses à leurs questions, au moment où ils auront plus besoin. Après, si on pouvait être aussi dans la prévention, ça serait bien. Aujourd'hui, c'est son outil de relation, c'est son outil social, ils y passent trop de temps, certes, mais après autant d'aller sur un site pour se renseigner plutôt que dans un porno.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E10 : Je suis une femme et j'ai 49 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E10 : Je travaille dans plusieurs établissements dans la Région Bourgogne-Franche-Comté, notamment à Dijon.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 11

JVM : Monsieur, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E11 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E11 : Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E11 : Alors, j'ai l'équivalence de Master 2 car je suis professeur d'Éducation physique, donc j'ai ça et j'ai une maîtrise de l'enfant de 3 à 10 ans et d'autres diplômes sportifs.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E11 : 40 ans. Je suis à 2 ans de la retraite.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E11 : Que de la population dite « difficile », c'est-à-dire je suis enseignant de Lycée en zones d'éducation prioritaire.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E11 : Il y a des chapitres sur ce sujet-là en SVT. Et c'était complété par une information de notre infirmière jusqu'à il y a 2 ans, qui parlait de cela pendant la formation de secourisme.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E11 : Alors, on a fait ça dans le passé, après on a eu des proviseurs que n'ont pas été d'accord pour faire ce type de manifestations, on faisait des semaines de formation sur les rapports fille-garçon. Et on faisait intervenir à ce titre des compagnies théâtrales qui jouaient une scène, l'interrompaient et puis ils demandaient des volontaires pour jouer la fin de la scène. Ils faisaient une scène et les élèves trouvaient une solution. Et à partir de là, ils pointaient sur tel ou telle chose qui pouvait être acceptable ou pas pour leur parler, par exemple, du viol conjugal.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E11 : Dès que l'enfant pose des questions. Dès la plus jeune âge, il faut le faire, parce que l'enfant a une sexualité précoce dont on commence à serrer les contours, on n'insiste pas car c'est sale, car c'est dangereux, car il existe une culture islamo-judéo-chrétienne... On a toute une série de tabous qui finissent par provoquer du scandale.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E11 : Oui, on fait, dans tout acte éducatif, on est obligé de gérer l'histoire et le passé de l'apprenant. Donc effectivement, si la croyance religieuse est marquée effectivement il va y avoir une influence, évidemment. Mes élèves musulmans et chrétiens qui pratiquent m'ont dit qu'ils ne parlent pas de ça chez-eux et ils n'avaient pas d'information. Par contre, du moment où on communique avec les enfants rarement ils en parlent avec les parents, donc dans mon cas ils ne m'ont jamais fait de remarques. Je pense que c'est effectivement quelque chose de l'intime et comme tel ils ne font pas état de cela à leurs parents.

E11 : Et quand ils font de l'état avec leurs copains c'est dans le contexte de la blague en se préservant des informations que pour eux. Les élèves ont des questions sidérantes par rapport à la sexualité et de l'homosexualité on n'en parle jamais, jamais, jamais. Ceci est le sujet tabou. J'ai eu des élèves homosexuels qui n'ont avoué son homosexualité que quand ils sont sortis de la région pour s'installer avec son copain. Je considère en plus que l'homosexualité est une attribution biologique car il existe une histoire de protocole et de phéromones, et qu'elle n'est pas un choix. La bisexualité oui.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E11 : Non, c'est un secteur qui est complètement délaissé. J'ai fait des réunions que sur l'hygiène.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E11 : Alors, je me suis formé car on avait une infirmière qui était très sensible là-dessus, en 1992, elle avait fait un travail splendide. Elle apportait toujours de la documentation dès que je passais la voir. Et moi je me suis approprié de cette documentation et je me suis posé plein de questions par rapport à cela, elle participait activement aux semaines de relation fille-garçon. Pendant ma formation, par contre, je n'ai pas reçu de la formation, il n'y a pas eu de module. Après, pour rappel, je suis rentré dans la fac en 1982 et je suis sorti en 1986. Mais à l'époque, la sexualité était une chose de naturelle, elle n'était pas problématique.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E11 : Je dirai 7.5-8.

JVM : On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E11 : Ouf, ça c'est une question vraiment difficile.

JVM : Prenez votre temps.

E11 : En dehors de l'attribution de genre et de la nature... Alors, ce sont plusieurs réponses. Culturellement, je dirai que c'est correspondre à des valeurs, des valeurs qui nous ont été enseignés, comme les valeurs de la protection, du travail, de la procréation bien entendu. Pour moi, la masculinité c'est d'une partie très culturelle. Et puis, après c'est une histoire des valeurs qui vous ont été enseignés dans votre famille. Je dirai qu'on a une côté masculine et une autre féminine et que si c'est le masculin celui qu'on nourri le plus c'est clair qu'il va être déterminant.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E11 : C'est une réponse naturelle à un type de phéromone, quelque chose qui nous excite dans un partenaire du même sexe et qui nous permet d'entretenir et de reproduire des relations avec quelqu'un du même sexe que vous.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E11 : Un homme qui a des rapports avec un homme n'est pas forcément une personne homosexuelle, on peut penser qu'à priori oui mais pas forcément. Ça peut être un envie de découvrir, un envie de je ne sais pas... ça peut être dans le cadre d'un jeu, du libertinage...

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E11 : Alors on s'en fout, à la limite c'est le même âge, et la maturité sexuelle c'est à partir du moment où... enfin, alors. On va faire une partie en 2 parties. La partie physique, du moment où vous êtes capable de découvrir manuellement vos parties génitales. À partir du moment où on est capables de gérer sa propre sexualité on est matures sexuellement. Ça c'est la réponse physique. Maintenant sur la réponse psychologique, il faudra tenir compte du poids de l'éducation, des valeurs religieux et civiques, de la force et l'emprunte des valeurs qu'on inculque.

JVM : Je veux vous remercie pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E11 : Alors, je ne navigue pas sur les applications, je sais qu'il y a Badoo, Tinder et puis c'est tout. Je ne suis pas un expert sur les applications.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E11 : Oui, comme il est nécessaire de se former aussi sur les dangers de l'internet. Aujourd'hui on ne sait plus où elle est la limite du regard, de l'attitude corporelle, tout passe par l'écrit et quand on connaît leur niveau s'ils passent par les mains d'un prédateur on est conscients qu'ils vont se faire avoir. Il faut absolument faire une formation sur internet et applications.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E11 : Oui, ils m'ont déjà posé des questions. Et je les ai toujours dits : « si vous avez un crush avec quelqu'un, rendez-vous dans un lieu publique, et vu à l'issue de tout le monde pour s'il faut mettre au point la suite de la relation ». Je leur dits de ne pas accepter un rendez-vous en tête à tête. Mais voilà de ne pas se lancer dans un truc à l'aveugle où ils peuvent se faire violer et où il peut avoir même des drogues.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E11 : Je serai quand même tenté de dire le plus tôt possible, c'est-à-dire qu'il faudrait que cela fasse partie d'un cursus plutôt vers le lycée, parce qu'à mon avis dans le collège ils seront encore dans une relation directe, et au lycée je sais qu'ils commencent à utiliser des sites de rencontres, notamment pour aller chercher des « cougars ». Je pense qu'il faudrait le faire aux alentours du lycée... 3è, 2è... Jusqu'à terminale.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E11 : Alors, les deux, dans la mesure où ils acceptaient d'enclencher une relation uniquement virtuelle et de ne pas avoir un point de rendez-vous c'est extrêmement risqué, maintenant ça peut être une opportunité si on rencontre la bonne personne et là le facteur chance joue son affaire, c'est quand même plus risqué... Je dirais que c'est plus un risque

qu'une opportunité. J'ai des amis qui sont sur ces applications que pour des plans cul et qui me disent que cela marche très rapidement. Mais c'est un risque à chaque fois.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E11 : Bah oui, parce qu'ils ont très tôt (trop tôt) des écrans entre les mains, une liberté vagabonde pour aller dans des sites normalement réservés aux adultes, il y a aucune protection par rapport à cela. Je pense notamment aux enfants qui vont aux sites porno. Il faut rapidement éduquer et il faut lutter contre l'accès libre à cela.

JVM : Pourriez-vous me donner des exemples d'enseignements à mettre en place sur ces applications ?

E11 : Alors, il faudrait des enseignements interactifs, c'est-à-dire où l'enfant puisse libérer de sa parole, de ce qu'il pense être. Et on sait qu'ils vont jouer à la provocation avec les adultes mais il faut que ce soit interactif.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E11 : Je suis un homme et j'ai 60 ans

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E11 : Alors, je travaille à Chelles, ville de Seine-et-Marne, et c'est un lycée professionnel.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 12

JVM : Monsieur, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E12 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E12: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E12 : Donc moi je suis professeur d'Histoire-Géographie, je suis capésien, j'ai enseigné presque tout le temps dans le même établissement.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E12 : Et ben, en fait, il faut que je réfléchisse... 38 ans dans le même établissement.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E12 : Alors j'ai eu à la fois des élèves de collège et ensuite, de lycée, et sur les 10-15 derniers années je n'ai eu que des lycéens.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E12 : Alors, il y a une éducation à la sexualité en classe primaire, en collège il y a des éléments d'éducation à la sexualité qui sont proposés par les professeurs de SVT, il y a notamment dans le collège l'intervention d'associations, en présence ou pas des professeurs car ils demandaient aux élèves s'ils souhaitaient sa présence afin d'être plus libre, donc ça se fait ultra régulièrement.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E12 : Oui, d'autant plus que j'enseignait mais que j'étais aussi Directeur Adjoint du Lycée. Donc à plusieurs reprises j'ai été confronté à des questions autour de la sexualité bien sûr.

JVM : Pourriez-vous m'en donner quelques exemples ?

E12 : Alors oui, une fois j'ai eu une fille qui m'a dit « monsieur, j'ai peur d'avoir le SIDA, qu'est-ce que je dois faire ? », donc je l'ai orienté vers un centre en passant par l'intermédiaire de l'infirmière avec laquelle je m'entendais bien pour qu'elle puisse passer son test de dépistage sans que ses parents soient informés. Une autre fois j'ai eu une élève qui a dû se faire avorter. Alors là je ne me suis pas impliqué directement, mais j'ai suivi le dossier avec la professeure responsable et l'infirmière.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E12 : Écoutez, je pense que ce n'est pas mal de commencer avec les petits, si on a un langage adapté. Mais il ne faut pas non plus leur donner trop de connaissances techniques. Donc oui, pourquoi pas commencer tôt, mais de façon prudente et avec un langage adapté. Et puis, c'est vrai pour toutes les âges, il y a la vie sexuelle et la vie affective.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E12 : Oui, ce sont des interférences. Par exemple, parmi les associations qui sont venues faire des débats autour de la sexualité avec des collégiens on a eu une association qui est

dominée par des catholiques et même par des catholiques un peu traditionalistes. Donc il a fallu couper les liens avec ces gens-là car son discours n'était pas très utile.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E12 : Non, on n'a pas ça nous. On a juste quelque chose qui s'occupe de l'hygiène et de la sécurité.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E12 : Alors... non. Pas du tout. L'Académie ne s'est jamais approchée nous le proposer. Dans ces types d'interventions j'ai dû réagir au coup par coup, et on apprend avec.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E12 : Je dirai que sur la fin de ma carrière, j'ai eu certaines compétences, entre 0 et 10... 8.

JVM : Merci de votre sincérité. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E12 : La masculinité ?

JVM : Prenez votre temps

E12 : C'est une question vraiment vaste. Il y a la masculinité liée à l'anatomique, après j'ai vu tellement des gens mettre en avance leur virilité avec des caractères artificiels, des clichés, il y a une qualité humaine que j'aime et c'est le courage. Mais le courage n'est pas ni masculin ni féminin. Donc après un autre caractère c'est l'inventivité mais elle aussi n'est pas masculine ni féminine. Le sens de l'autorité... Je pense à une série de qualités qui ont été attribuées longtemps aux hommes. Alors on voit dans notre quotidien des personnes qui disent que « cette femme a une caractère virile » pour montrer ce

supposé caractère supérieur mais après... La lâcheté n'est pas très masculine et pourtant elle est très fréquente chez les hommes.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E12 : Alors, dans ce domaine-là j'ai acquis des certitudes. J'ai constaté que les tendances ou les pratiques homosexuelles arrivent très vite. Du coup, j'ai pu comprendre grâce à mon vécu qu'il n'y a pas les homos d'un côté et les hétéros de l'autre. Il y a bien des nuances. Alors moi ce qui m'a étonné avec toute mon expérience sur le regard de l'homosexualité masculine est le changement du discours. Il y a 30-35 ans l'élève qui faisait deviner qu'il aimait les garçons était l'objet de méchancetés variées et même d'un véritable harcèlement. En fin de carrière, au lycée, l'homosexualité était banalisée. Ils n'avaient plus de... capacité à persécuter quelqu'un parce qu'il n'aimait pas les femmes.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E12 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est pas forcément homosexuel.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E12 : À mon avis il y a une différence d'âge de maturité sexuelle, parce que les hommes prennent plus de temps à se former psychiquement. Je vois bien la différence d'intérêt dans la sexualité en forme de pratique au collège entre les filles et les garçons, même si aujourd'hui il y a une évolution qui est liée à la consommation pornographique. Mais grosso modo, les filles sont plus vite touchées par cette effervescence hormonale et les pratiques qui sont induites. On observe un décalage, les filles de 6^e aiment les garçons de 4^e, 3^e qui les paraissent correspondre plus à leurs attentes.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E12 : Alors, de cela je n'en connais pas. Je connais Meetic. À part cela, non.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E12 : Alors, cela me paraît important. Moi ce qui me frappe le plus c'est la facilité d'accéder dans les sites porno, le langage des élèves est affecté. Quand on tombe sur des messages échangés pendant les cours... on est surpris. Dans mon lycée j'ai eu à faire à un élève de 4^e qui a demandé à une fille de lui faire une fellation et ils ont balancé cela dans les réseaux sociaux.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E12 : Non, je n'ai jamais eu de retour sur cela.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E12 : Écoutez, moi je dirai que ce n'est pas très utile d'en parler, parce que de toute façon il y a une pratique qui se fait qu'on en parle ou pas. Ou peut-être leur en parler mais pour les mettre en garde. Parce que si je comprends bien, dans certains réseaux il y a des prédateurs.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E12 : Un risque (mettre en garde les élèves). Répondue dans la Q18.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E12 : Et ben pourquoi pas, parce que c'est une pratique courante et qui peut être traumatisante pour les autres, donc pourquoi pas utiliser les outils qui sont pratiqués par la nouvelle génération.

JVM : Est-ce que vous avez des exemples de sujets à traiter ?

E12 : Moi je dirai de mettre en garde contre la performance sexuelle et l'âge obligatoire pour pratiquer. J'ai connu des élèves qui étaient gênés car ils n'avaient pas eu l'opportunité de... Alors que dans ces classes, c'est « plus je baise, plus je suis ». Alors, si on pouvait trouver des gens habiles pour cela...

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E12 : Je suis un homme et j'ai 65 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E12 : Dans un Lycée à Neuville.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 13

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E13 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E13: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E13 : Alors, j'ai un diplôme d'infirmière que j'ai obtenu il y a 3 ans et par la suite j'ai un Master « Education et Santé Publique », spécialisé en milieu scolaire, que j'ai terminé il y a un an.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E13 : Ça fait un an et demi

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E13 : Je travaille avec des enfants en crèche, de 0 à 2 ans.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E13 : Alors, dans l'établissement au sens large, si je parle que de la crèche je la pratique au quotidien et à des moments assez concrets, et je suis un peu la seule à le faire, car la reste de l'équipe ne s'en charge pas trop, et s'ils la font (chose qui est très rare), ils la font de manière pas conscientisée. Alors je suis des 0-2 ans et dans les 2-3 ans je sais qu'il y a 1-2 personnes qui sont en train de s'y pencher très légèrement, et quand on va aux classes supérieures (je n'ai pas toutes les informations), je sais qu'ils la pratiquent le moins souvent possible. Quand ils vont entendre sur l'éducation à la sexualité, ça sera surtout dans les cours de SVT dans des sujets comme la procréation, mais sinon, moins ils vont en parler, mieux c'est.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E13 : Alors, je suis en 0-2 ans, donc l'éducation à la sexualité sera des choses simples et subtiles, déjà dans l'aménagement de la crèche, on essaie de travailler sur le genre, et essayer d'enlever les stéréotypes de genre avec les garçons qui jouent à la voiture et la petite fille qui joue à la poupée, j'essaie d'aménager l'espace pour faire une sorte que les jeux de poupées ne soient pas très loin de jeux de voiture et que cela suit un genre de circuit. Comme ça, au quotidien, quand je vais proposer les enfants qui sont en recherche, je vais faire un sorte, je vais essayer de leur proposer un jeu sans prendre compte de son sexe. Et on va faire un sorte que les enfants jouent ensemble, cela fait partie de la pédagogie, donc on va passer beaucoup sur les jeux pour travailler sur le genre, et aussi ça va m'arriver de discuter avec les enfants, quand ils ont les capacités communicatives, notamment avec les déguisements, et puis on avec un déguisement de cowboy et il y a un des enfants qui ne comprenait pas pourquoi sa copine mettait son déguisement de cowboy. J'ai essayé de reprendre cela avec lui en lui expliquant qu'il n'y avait pas de sexe lié à ce métier, puisque le cowboy ça peut une fille comme un garçon, et j'ai essayé de mettre en lien tous les enfants de cette âge au peu près, et essayer de voir ce qu'ils en pensent. Voici les principales actions, après c'est assez compliqué quand l'équipe ne suit pas forcément.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E13 : Je pense qu'on peut le faire débiter même de la naissance. On peut juste attendre quelques mois mais en fait, tout passe par nos actions, peut-être pas faire de l'éducation à la sexualité en termes exactes, mais il faut absolument travailler le genre dès la plus jeune âge. Il faut travailler avec les enfants, mais aussi avec parents. Je pense que l'éducation à la sexualité se fait du plus tôt possible.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E13 : Alors moi je pense que oui, parce que l'établissement où je travaille est un établissement scolaire religieux, et je pense que ceci influence forcément la manque d'éducation à la sexualité qu'il y a auprès des élèves de la maternelle au lycée, les stéréotypes sont forcément présents. J'ai l'occasion de voir l'un des centres et les filles et garçons sont séparés dans l'établissement scolaire du CP à la fin du lycée, et les activités ne seront pas les mêmes. Il va avoir beaucoup d'activités qui vont être différentes et assez stéréotypées. Alors en termes d'enseignement réel je ne peux pas voir dire, mais d'après ce qui me communiquent les collègues de cet établissement, et de quand on discute un petit peu, pour eux le genre doit être très stéréotypé, il faut qu'on différencie sur les 2 genres uniques, le masculin et le féminin. Leurs valeurs sont différentes de comment il faudrait expliquer l'éducation à la sexualité. Donc je pense que ceci est conditionné par l'environnement, et je pense que ceci est dû à que c'est un établissement religieux.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E13 : Alors nous à niveau de la crèche et du jardin d'enfance, de la petite enfance, non. Je ne pense pas qu'il y en ait un sur l'école, en sachant que c'est une école privée sur contrat mais qui est privée, mais je ne pense pas qu'il y ait un comité.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E13 : Alors, déjà je suis infirmière, alors pendant mes études d'infirmière j'ai travaillé sur la santé publique et sur l'éducation à la santé de manière générale, et dans les travaux que j'ai pu rendre je me suis beaucoup intéressée à l'éducation à la sexualité. On a eu une formation « éducation à la sexualité » mais rien de très complet, de très concis. Ensuite, j'ai fait un master de « éducation et santé publique » où on a eu quelques cours sur l'éducation à la sexualité. Donc ce ne sont pas des cours spécialisés en éducation à la sexualité mais je me suis beaucoup intéressé à la santé en générale et j'ai pu rendre quelques travaux en éducation à la sexualité. C'est un sujet qui m'intéresse beaucoup donc je me renseigne mais je n'ai pas eu de cours spécialisés.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E13 : Je pense que je me suis bien renseigné donc je dirai 7-8 ?

JVM : On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E13 : Ouf, je trouve cela compliqué

JVM : Prenez votre temps.

E13 : Alors, c'est un peu compliqué parce que comme j'essaie de travailler sur le genre de mon côté, c'est un peu compliqué de parler de masculinité car je ne suis pas très à l'aise avec ce type de concept, mais je dirai que je ne sais pas si on peut confondre la masculinité avec la virilité dans le langage commun, mais pour la masculinité n'existe pas vraiment ; je pense que de manière générale, dans le langage commun, la masculinité est liée à des stéréotypes masculines. Pour moi, il n'y a pas de différences entre le genre masculin et le genre féminin, ou alors non. Le genre masculin, et alors on parle du genre, c'est d'avoir des traits de caractère associés à la masculinité ou au genre masculin. Par exemple, je peux dire que je suis de genre masculin si je corresponds aux stéréotypes du genre masculin, en disant que j'ai les cheveux courts, un métier masculin, que je m'habille d'une certaine manière. Et je pense que ceci serait masculin, même si je suis une femme. Je pense que c'est lié au genre et pas au sexe.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E13 : Je pense que c'est (mais je ne suis pas sûre de moi) une attirance sexuelle du même sexe mentale que moi.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E13 : Je pense qu'il a une attirance envers d'autres hommes ; en tout cas, s'il a une attirance sexuelle on peut dire qu'il est homosexuel mais peut-être il ne s'identifie pas comme homosexuel. Je ne pense pas qu'être homosexuel soit fermé et définitif. C'est quelque chose... avoir une relation homosexuelle ne veut pas dire qu'on est homosexuel. Par contre, être homosexuel peut-être c'est de s'identifier comme quelqu'un qui a une majorité de relations sexuelles et affectueuses avec une personne du même sexe.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E13 : Alors, je pense que, de manière théorique, il n'y a pas de différence entre un homme et une femme pour sa maturité sexuelle et cela dépend juste de son évolution personnelle. Mais je pense qu'avec les stéréotypes qui sont ancrés en nous aujourd'hui, je pense que ça influence les jeunes sur leur maturité sexuelle. À force d'entendre tous les jours qu'une femme est plus mature qu'un homme, et qu'une femme devient avant plus pubère, mais qu'un homme doit avoir des relations sexuelles avant qu'une femme, je pense que ça influe la personne sur la maturité ; mais je pense que réellement, ça n'a pas d'influence.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E13 : Je connais Tinder, Grindr, Once, Open, un concept avec des fruits et Badoo je crois.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E13 : Ah oui, je pense que c'est un peu comme le porno. On fantasme beaucoup sur l'idée de qu'est-ce que c'est, mais qu'il faut faire attention sur certaines choses. C'est comme un réseaux sociale en fait, on parle de lien social et il faut qu'on soit formé là-dessus. Il faut qu'on soit bien consentant sur les aspects de ces réseaux sociaux, des applications de rencontres.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E13 : PAS APPLICABLE CAR LES ETUDIANTS SONT DES ELEVES DE CRECHE.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E13 : J'avoue que c'est compliqué comme question. Je pense qu'il faut parler assez tôt mais pas trop tôt. C'est vrai que les applications de rencontres commencent à les utiliser assez tôt ou au moins ils entendent en parler. Là par exemple celles que je vous ai citées je les connais grâce aux pubs que j'ai sur les plateformes internet comme YouTube. Je pense que c'est une chose qui peut les intéresser assez tôt, rien que dès qu'ils ont l'internet ou ils ont accès à un téléphone portable. Je pense que ça serait au milieu de la primaire, au CE2 – CM1. Il faut le faire d'une manière... on ne va pas de leur parler de la sexualité directement liée aux applications de rencontres. Je pense qu'il y a plusieurs axes sur les applications de rencontre, comme sur la pornographie, mais on va leur en parler d'une certaine manière.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E13 : Je pense que cela dépend de comment on les utilise. Si on est conscient de comment on les utilise et pourquoi, si on en est accord avec cela, je pense que cela peut être bénéfique. Mais si on l'utilise sans connaître tous les aspects, on peut avoir un grand risque. Même quelqu'un qui est conscient de ce qu'il fait peut être en danger. Moins on est conscient dès qu'on fait exactement, plus c'est un risque réel, de danger imminent ou plus léger (psychosocial...) si on n'est pas conscient.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E13 : Je pense qu'on peut utiliser les applications. En fait, dans le grand processus d'éducation à la sexualité pendant la scolarité de l'enfant, les applications de rencontres peuvent, voir doivent faire partie de ce grand processus et quand maintenant on parle d'harcèlement, voir d'e-harcèlement, ça fait aussi partie de cette éducation. Comme ça va être une application pour faire du lien social affectif, voir sexuel, il faut que chacun puisse comprendre dans quoi il s'engage, de quoi il va parler, avec qui, comment ça va être

utilisé contre lui ou avec lui. Donc tout cela, il faut qu'il en soit conscient. Il faut qu'ils sachent à quoi ils s'attendent.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E13 : Je suis une femme de 26 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E13 : Alors, donc je travaille à Villeurbanne, une commune à côté de Lyon, et je travaille dans une crèche collective associative qui est hébergée à l'intérieur d'un établissement privé sous contrat qui regroupe dès la toute petite section maternelle au lycée général.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 14

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E14 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E14: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E14 : Alors, j'ai fait un Master MEEF – Métiers de l'Enseignement en lettres classique, donc j'ai fait Bac+5 et je suis prof de lettres classiques en collège.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E14 : C'est ma quatrième année.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E14 : À niveau de l'âge, c'est surtout dès la 6^e (11-12 ans) à la quatrième (13-14 ans), plutôt une population de banlieue d'Annecy. À niveau socio-culturel ils ne sont pas très favorisés non plus.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E14 : Oui, ce n'est pas en forme de cours hebdomadaire mais une fois par an, je crois que c'est 4 séances d'Éducation à la Sexualité et à la vie Affective.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E14 : Je n'ai jamais fait cet enseignement car c'est sur la base du volontariat et je ne me sens pas capable de le faire. Mais dès que j'ai entendu de mes collègues, ils parlent du genre, ils abordent aussi la pornographie, qui est bien connue des élèves ; en fait ça dépend beaucoup des questions et des atteintes des élèves, mais aussi de l'âge des enfants. À chaque âge ils abordent des sujets différents.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E14 : Alors, moi personnellement je dirai qu'au début de l'adolescence, je dirais peut-être 10 ans ou peut-être un peu plus tôt pour les plus précoces.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E14 : Ah oui, je pense que la religion ça peut avoir une incidence dans la manière où on voit la sexualité.

JVM : Avez-vous déjà été confronté à des élèves ou des parents qui refusent d'en parler à cause de leurs croyances religieuses ?

E14 : Alors, de la part des élèves non. Mais des élèves qui tiennent des propos influencées par les principes de leurs parents dans une certaine mesure, oui.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E14 : Je n'ai jamais entendu parler.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E14 : Des cours dessus ? Non, jamais.

JVM : Dans votre master MEEF ou dans l'académie avez-vous entendu parler ?

E14 : Alors, peut-être qu'il y a des formations mais je n'ai pas entendu parler.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E14 : Moi je dirai 5 .

JVM : Merci beaucoup. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E14 : Oulà...

JVM : Prenez votre temps

E14 : D'accord. Pour moi, ça serait les traits qui sont associés aux hommes à niveau physique comme mental. L'ensemble de caractéristiques qu'on peut trouver chez les hommes, mais aussi chez les femmes... Ce n'est pas exclusivement présent chez les hommes.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E14 : Pour moi c'est d'être attiré par le même sexe que le sien.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E14 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel à partir du moment... Fin, il peut être bisexuel s'il a aussi des rapports avec d'autres femmes.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E14 : Je pense que la maturité sexuelle dépend de chaque personne en fait, du développement de la personne, que ce soit un homme ou une femme.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E14 : Alors, j'avoue que cela remonte à un peu longtemps, mais il y a Tinder... et je ne sais plus.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E14 : Nécessaire, je ne sais pas. Mais moi, personnellement, oui. Je ne serai pas contre une formation là-dessus. Personnellement je ne connais pas du tout ce genre de sites et socialement ce n'est pas un truc dont on a beaucoup parlé à part quand on était ado avec les amis. Et je pense aussi que par mon métier je peux être confrontée à des élèves à qui cela intéresse. C'est toujours intéressant.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E14 : Pas les plus jeunes, ceux que j'ai le plus souvent, non ; Après les plus âgés je pense. Je pense qu'ils les utilisent. Après je ne suis pas sûre qu'à l'âge collège ils en parlent vraiment comme ça. Ceux qui les utilisent n'osent pas trop d'en parler avec leurs amis même en 4^e, 3^e.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E14 : Je pense dès la 6^e parce que même s'ils ne les utilisent pas, ils connaissent l'existence de ce genre de sites, donc ils se posent des questions.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E14 : Pour les utilisateurs je ne pense pas que ce soit un risque. Généralement le préjugé c'est que ce genre de rencontre n'est pas très durable. Ça se trouve qu'on peut faire des rencontres durables sur ce site.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E14 : Je pense que donner des informations, sûr cela peut qu'être bénéfique. Après à eux de se renseigner et de trouver si ces applications les intéresseront. Mais pourquoi pas, cela peut être un canal comme un autre. S'ils n'ont pas eu ce genre d'informations avant pourquoi pas le mettre sur ce genre de sites.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E14 : Je suis une femme et j'ai 26 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E14 : Je travaille dans un établissement public, en collège, en Haute-Savoie.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 15

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E15 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E15: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E15 : J'ai deux Master 2 : j'ai un en Coopération International et un autre en Métiers de l'Éducation et de l'Enseignement (MEEF).

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E15 : Cela fait deux ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E15 : Collégiens

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E15 : Oui.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E15 : Alors, il y a une formation « sensibilisation à l'éducation à la sexualité » à laquelle je participe, après sur les classes et sur le collective je ne participe pas. Après on peut en parler dans des entretiens avec les élèves sur des soucis particuliers. Après dans le collège où je suis CPE... Moi, les questions qui se posent sont surtout par rapport à l'homosexualité. Du coup, on a des élèves qui sont homosexuels, certains qui ont des relations... amoureuses, en tout cas, et du coup qui se posent des questions ou qui sont embêtés par les autres, donc c'est plutôt dans cet ordre-là. Après sur la représentation des élèves... aussi.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E15 : Après, l'institution dit qu'on doit faire l'éducation à la sexualité dès le premier cycle, donc le CP. Après je pense qu'on peut la commencer dès tout petits, il faut juste l'adapter à l'âge. Et du coup au collège spécialement.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E15 : Oui, ben cela c'est sûr. C'est sûr parce que l'année dernière on a eu des élèves qui quand l'année dernière on les a annoncés qu'ils allaient avoir des cours sur l'éducation à la sexualité, ils nous ont annoncés qu'ils ne viendraient pas.

JVM : Est-ce qu'il y a eu aussi des parents ou des enseignants qui n'ont pas souhaité de l'aborder avec les élèves ?

E15 : Alors, sur les enseignants non. Et sur les parents, pas directement, mais si les élèves ne souhaitaient pas venir, ils étaient soutenus par leurs parents.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E15 : Oui, j'en suis que depuis deux ans mais j'en fais partie, du CESC. Cela a changé un peu. L'année dernière on s'était trouvés deux fois, en début et en fin d'année. En début d'année, pour explorer ce qu'on souhaitait faire, et en fin pour faire un bilan. Cette année, on s'est vu qu'une seule fois en se disant que les actions sur le CESC ne pouvaient pas se faire comme jusqu'à présent et qu'il fallait faire un enquête au sein du collège pour connaître les besoins, soit ce qu'il est important pour l'institution, soit ce que nous pensons qu'il est important. Donc c'est un comité qui ne se réunit pas beaucoup mais qui par contre fait beaucoup d'actions de sensibilisation auprès des gamins, et qui a vocation à réfléchir sur les besoins.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E15 : En tout cas, si j'en ai reçu, cela ne revient pas forcément, donc si j'en ai eu, ce n'est vraiment pas beaucoup. Je ne pense pas.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E15 : Pas beaucoup, peut-être 3-4.

JVM : Merci beaucoup de votre sincérité. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E15 : Ah oui...

JVM : Prenez votre temps.

E15 : Après je pense que c'est une façon d'aborder la vie. C'est très lié pour moi à la culture et à l'éducation reçue par chacun. C'est une façon d'aborder la vie et qui fait que chez-nous... C'est un filtre pour aborder la vie et pour avoir certains comportements. Puis il y a aussi un côté physique.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E15 : Alors l'homosexualité c'est le fait d'avoir des rapports intimes, ou physiques, ou amoureux avec des personnes du même sexe.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E15 : À priori, ces hommes sont homosexuels. Je dirais qu'en tout cas, ce n'est pas forcément définitif d'être homosexuel.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E15 : Oui, je pense que c'est la même. Ceci dépend plutôt de chaque individu que du genre, je crois.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E15 : J'en connais. Tinder, Meetic, Adopteunmec.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E15 : Oui, bien sûr. Après, cela existe mais mal, donc bien sûr.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E15 : Après ce sont des collégiens. En tout cas, ils connaissent, mais je ne suis pas sûr s'ils les utilisent. Après, on est dans un collège rural, je pense que cela a une incidence. Je ne suis pas sûr qu'ils les utilisent.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E15 : Soit à la fin du collège pour leur dire que cela existe, soit au lycée certainement. Puis je pense qu'on peut les former sur les réseaux et sur internet en général, ce qui se transpose facilement sur les applications de rencontres. Mais le collège, cela me semble trop jeunes.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E15 : Pour les utilisateurs de toute âge, cela peut être un avantage effectivement. Parce que cela permet de rencontrer des gens. Bien sûr, il faut faire attention sur l'information qu'on envoie. Et puis, comme dans la vraie vie, il y a des gens qui ne sont pas bienveillantes, donc il faut faire attention. Je pense qu'il y a des déceptions qui peuvent être plus difficiles à gérer sur le numérique et sur les applications de rencontre que dans la vraie vie, cela change les rapports.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E15 : Oui, parce que c'est un truc qui se développe et qui prend une partie importante de la personne, donc oui pour certaines tranches d'âge.

JVM : Pourriez-vous me donner des exemples de sujets à traiter ?

E15 : Selon l'âge, après plutôt les conseils qu'on peut donner de façon générale sur soi, sur ce qu'on envoie, surtout cela et puis... Oui, sur le fonctionnement et sur les conséquences que ceci peut avoir, qu'on peut avoir des bonnes et des mauvaises rencontres. En tout cas, ce n'est pas anodin.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E15 : Je suis une femme et j'ai 43 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E15 : Dans un collège en REP à Thiers.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 16

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E16 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E16: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E16 : Alors j'ai un Master 2, Biologie Génétique, Physiologique et Végétale.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E16 : Cela doit faire 10 ans

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E16 : J'enseigne en SEGPA, avec des collégiens de 13 à 16 ans.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E16 : Alors, elle est pratiquée dans l'établissement dans les 3^e, après c'est le côté obligatoire parce que je ne sais pas si les parents peuvent dire « non », c'est possible. Je pense que les parents peuvent faire sorte que leurs enfants ne les attendent pas.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E16 : Oui, alors, cela peut concerner n'importe quel sujet. J'ai eu des questions sur le cycle féminin, j'ai eu des questions sur « est-ce qu'à chaque fois qu'il y a un rapport sexuel il risque d'avoir un enfant », j'ai eu aussi sur « est-ce que c'est possible d'avoir des jumeaux, des triplets s'il y a plusieurs rapports sexuels dans la journée », des questions comme cela en fait.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E16 : Moi, j'aurai dit... En fait, je pense que les jeunes sont au courant assez vite, donc j'aurai dit niveau 4^e. Je pense qu'on peut en parler carrément plus tôt. Peut-être pas sur l'appellation sexualité, mais sur une autre appellation sur la connaissance du corps, mais je pense que cela se fait en cours de SVT. Après sur la sexualité, je dirais plutôt à partir de la 4^e, parce que déjà en 3^e il y en a beaucoup qui sont déjà très avancés.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E16 : Oui. J'ai eu un ou deux élèves qui m'ont dit qu'ils ne voulaient pas parler de cela. Je n'ai pas rencontré des collègues, par contre. Après, c'est la gêne surtout. Après, je pense que la croyance peut influencer, forcément. Fin, je ne sais pas si on peut dire forcément, mais en tout cas elle influence le comportement ou le dialogue.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E16 : Oui, cela m'arrive de travailler avec eux, car je suis responsable du développement durable, donc il y a la notion de bien-être et de qualité, et du coup j'ai travaillé avec eux

pendant l'année. Officiellement, il y a eu 3 réunions dans l'année, officieusement je vais avoir un échange par semaine par rapport à des projets ou à des observations.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E16 : Je crois que c'est en première ou en terminale que j'ai eu des cours. Et après, rien.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E16 : En fait, je dirai 8, car je me sens à l'aise pour en parler.

JVM : Merci beaucoup. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E16 : La masculinité ?

JVM : Prenez votre temps.

E16 : Pour moi, la masculinité, c'est un caractère physique en fait. C'est surtout le côté biologique masculin, des organes, des hormones. Pour moi ce mot, cela éveille cela. Après, il va y avoir le côté... Non, pour moi masculin c'est vraiment biologique.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E16 : Pour moi c'est une relation amoureuse entre deux personnes du même sexe.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E16 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est pas forcément homosexuel car il y a des hommes qui vont avoir des rapports avec d'autres hommes et qui vont avoir aussi des rapports avec des femmes, je pense qu'il y a... Je pense que c'est plutôt une action. Après, je ne sais pas si on peut définir sa sexualité juste par cela.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E16 : À la base, je dirai que l'âge n'est pas une raison pour différencier la maturité sexuelle. Après, je pense que d'un point de vue hormonal, les filles sont touchées plus tôt par le changement, et elles pourraient être plus tôt intéressées par la sexualité. Après, sinon, il n'y a pas de différence.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E16 : Alors, il y a Tinder, et après... Je sais qu'elles en existent, mais je connais que Tinder.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E16 : Je pense que... là où je vais avoir un manque c'est dans la proportion d'utilisation des applications, mais je pense que si elles sont beaucoup utilisées il faudrait en parler. Peut-être que quand on fait de l'éducation à la sexualité il faudrait en parler, de ces applications. Je pense que c'est bien d'avoir une connaissance dessus.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E16 : Alors, au collège, je ne sais pas. Mes élèves ne m'ont jamais parlé. Après, je ne sais pas si cela compte, mais j'ai déjà vu des adolescents, des collégiens, utiliser Tinder quand j'étais dans le Tram ou en train d'attendre quelque part. Je crois que les collégiens utilisent SnapChat et TikTok. Je pense que Tinder c'est pour des plus âgés.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E16 : Là j'aurais dit... Pareil, 4è, quand on aborde ce sujet. Après, cela dépend de comme on en parle. Si on parle du côté de faire attention, il faut en parler assez tôt. Car par exemple j'ai eu des élèves qui avaient envoyé des nues, et je pense que très tôt on peut en parler car on voit des élèves de primaire qui déjà portent un portable, et je pense qu'on

peut donner progressivement du vocabulaire, en choisissant ses mots et avec l'âge en approfondir.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E16 : Je dirai peut-être les deux. D'un côté, cela peut développer un côté créatif, il y a des gens qui sont plus à l'aise de parler par les réseaux sociaux. Il m'a semblé que pendant le confinement, il y a eu des filles qui ont parlé du viol qu'elles ont suivi et de problèmes liées à la sexualité. Mais elles ont parlé à travers des applications. Après le risque est qu'on se trouve sur internet et qu'on ne sait pas comment sont protégées les données. Les photos, on ne sait pas qui regarde, qui commande. On ne sait pas les effets que cela peut avoir. Après je pense qu'on ne peut pas enlever le côté créatif d'un nouveau moyen de communication. Aujourd'hui, on ne peut pas faire comme si cela n'existe pas.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E16 : Pourquoi pas. Je pense que déjà il faudrait parler du respect par rapport à ne pas baser la sexualité du côté physique. Développer le respect des autres, dans une relation, ce qui n'est pas bon à faire. Tout ce qui est mécanique ou relation sexuelle ce sont des choses dont on parle. Mais par contre, c'est ce côté respect et regard des autres qui est très important, surtout celles qui marchent bien et qui sont très utilisées.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E16 : Je suis une femme de 37 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E16 : Je suis dans un collège en REP à Thiers.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 17

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E17 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E17: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E17 : J'ai un Bac + 3 en tant qu'infirmière et un Master en tant que Cadre. Je suis infirmière scolaire dans un lycée professionnelle à Thiers au 63.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E17 : Cela doit faire trois ans et demi.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E17 : J'ai un public adolescent, je suis dans un lycée professionnel donc j'ai dès 14 aux 24 ans.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E17 : Oui, sachant que dans notre établissement c'est une organisation un peu particulière par rapport à d'autres établissements. C'est un partenariat avec l'Haute École de Santé Publique donc on a des cours spécifiques, ce qui nous libère du temps soit pour faire de l'aide personnalisée, soit de l'éducation à la sexualité. L'éducation à la sexualité est obligatoire pour tous les nouveaux arrivants, ils ont 6 heures de formation. C'est non-négociable car c'est le sujet primordial de l'adolescence et à travers de ceci on peut aborder les autres : prévention contre les violences, contre l'homophobie, pour le bien-être.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E17 : Oui, le programme ici on fait un compte en charge et il faut aborder les trois champs de la sexualité, et comme il est recommandé sur Eduscol dans la première séance on aborde qu'est-ce que la sexualité, donc on fait un Brainstorming et on aborde qu'est-ce que pour eux. On commence par des rappels anatomiques et biologiques car on s'est rendu compte qu'ils ne connaissent pas leur corps. Après on fait toutes les séances. On essaie de suivre une ligne pendant les séances, mais on n'interdit pas l'élève de poser des questions. On utilise les Jeux « Allô Sexo » et « Câlines Malins » et on a adapté les questions car surtout ils connaissaient les questions de « Allô Sexo ». J'ai aussi créé des organes génitaux avec des tissus. J'ai des sages-femmes et des gynécologues qui viennent avec tout ce qu'il faut pour présenter l'examen gynécologique, on essaie de faire un truc assez ludique quand-même.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E17 : En maternelle, il faudrait le commencer dès la plus jeune âge. Les gens ont une tendance à croire que quand on parle de sexualité, on parle de génitalité, alors que ce n'est pas vraiment le cas. Donc je pense que dès la maternelle on peut parler de la sexualité, même des trucs les plus primaires. Il y a plein de choses qui peuvent être faites dès la maternelle. Et du coup, pareil j'ai participé dans le projet EVAS sur l'éducation à la sexualité en primaire, et on s'est rendu compte qu'ils savent plein de connaissances sur la sexualité, notamment quand on a réalisé le brainstorming, j'ai observé une évolution

par rapport à notre génération. Il y a une petite fille en CM1 qui quand on parlé de quoi c'était un transgenre m'a répondu que « c'était quelqu'un dans un mauvais corps » et je ne m'attendais pas à cette réponse, et on a eu plein de choses comme cela , notamment avec l'homosexualité, et il n'y a pas justement cette espèce de méfiance de notre génération. Pour eux, c'est normal. D'où l'importance d'en parler.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E17 : Alors, il faut prendre en compte que ceci influence, car si je prends mon publique qui est essentiellement des musulmans, je sais que dès que je vais parler de ce sujet, cela ne va pas le faire, car c'est très encadré dès l'enfance. On va aborder certaines croyances qui mènent... Il y a une grosse pression culturelle, familiale. Quand on entend qu'il faut que les filles soient vierges, on entend tellement de choses, qu'il faut encadrer et puis adapter.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E17 : On en a un qui est officieux, par contre les familles savent de la rentrée de nos projets d'éducation et ils peuvent venir en parler. Notamment dans la question de l'éducation dans la sexualité, d'autant plus qu'on a des familles qui sont très intégristes et que c'est compliqué pour eux de comprendre. Ils ont eu beaucoup d'inquiétudes quand je suis arrivée ma première année et qu'on les a donnés le programme, parce qu'il y a eu aussi des associations qu'ont essayé de faire de l'intox par rapport à cela. On a déconstruit toutes ces idées, puis cela n'a pas posé de problème.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E17 : Alors, je ne pense pas qu'on puisse le considérer comme de la formation pure et dure, mais je trouve très bien la formation aux nouveaux arrivants dans l'Éducation Nationale. Ils m'ont présenté les jeux pour parler sur le sujet, comment se déroulent les

séances, après j'ai appris avec des collègues, sachant que c'est un sujet qui me tenait au cœur, donc cela a été un travail personnel.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E17 : Je pense 8.

JVM : Merci beaucoup. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E17 : C'est un concept un peu stéréotypé de ce qu'il doit être l'homme. C'est l'image collective qu'il doit prendre : il doit être fort, avec de la barbe. Je pense que c'est un concept qui a été créé pour montrer des différences entre les hommes et les femmes, notamment pour mettre en avant les hommes.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E17 : C'est une orientation sexuelle, bien que j'aie un peu du mal avec les étiquettes et qu'on homme y doive rentrer.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E17 : Un homme qui a des rapports avec d'autres n'est pas un homosexuel. Non, parce que si on part du principe qu'il n'y a pas de normes, on peut avoir envie avec un homme comme avec une femme, on peut choisir d'avoir des rapports avec qui on veut sans se faire étiqueter.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E17 : Je pense qu'elles se conforment au même moment parce qu'à la puberté commence un peu plus tôt chez la femme et un peu plus tard chez le garçon, donc on voit plus de différences de comportement en termes de sexualité. Après, une âge précise je ne peux pas dire, car on peut croiser des adultes qui n'ont pas du tout cette âge, qui n'ont pas des conduites « sexuellement responsables ». Elles dépendent des personnes elles-mêmes.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E17 : Celle qui est beaucoup utilisée ici c'est Tinder. Puis il y a beaucoup Instagram et Snapchat qui sont utilisés aussi pour des rencontres.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E17 : Je pense que cela serait bien, fin, pas que sur cela, mais surtout sur la sexualité et les nouveaux médias, où on abordait la sexualité sur les réseaux sociaux de manière générale. Je pense que oui et je pense que ceci peut se faire en accord avec les séances d'éducation à la sexualité parce que les jeunes utilisent ces applications sans connaître forcément les codes et les dangers qui peuvent avoir avec. Cela serait bien, même si on en parle un tout petit peu.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E17 : Oui, sûre et certaine. Ils me le disent, ils me montrent, ils m'expliquent avec qui sont sortis, comment ils ont fait.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E17 : Dès la primaire. Puisque si on part du principe qu'on aborde des sujets sur l'éducation à la sexualité comme l'utilisation des réseaux sociaux, internet, jeux vidéo. On sait qu'ils savent l'utiliser mais pas avec les codes.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E17 : Ceci peut-être un risque car on ne sait pas avec la personne qui on parle, donc oui il y a des risques, on entend beaucoup parler de cyberharcèlement donc on voit bien que ceci se trouve à la base.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E17 : Oui, cela peut être bien. Mais quels sujets, je ne sais pas trop. Je sais que j'avais fait un Instagram pour faire de l'éducation à la sexualité.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E17 : J'ai 30 ans et je suis une femme.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E17 : C'est Lycée d'Enseignement Professionnel à Thiers, en zone REP bien que le lycée ne se sent pas concerné par ce fait.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 18

JVM : Madame, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E18 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E18: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E18 : Bac+3, une licence d'infirmière.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E18 : Cela fait 10 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E18 : Alors, collégiens et école, donc de ceci vat de grande section maternelle à classe de 3è.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E18 : Oui.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E18 : Alors oui, j'ai fait des actions, aussi bien dans les écoles sur le thème de la puberté par exemple et puis au collège on a fait pas mal d'interventions où il y avait tout ce qui était moyens de contraception, orientation sexuelle, le consentement, voilà, il y a pas mal d'interventions de ce côté-là.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E18 : Dès la primaire. Il y a plusieurs niveaux pour l'éducation à la sexualité. L'éducation à la sexualité, ça comprend déjà l'apprentissage des connaissances sur le corps et cela c'est dès l'école primaire. Le consentement... Savoir dire non.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E18 : Oui, et je suis confrontée notamment avec un sujet simple de la puberté. Par exemple, si jamais j'annonce à l'avance que j'interviendrai dans les classes, je sais que je n'aurai pas tous les élèves puisqu'il y a certains parents qui ne mettront pas les enfants ce jour-là.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E18 : Oui, on en a un. C'est moi qui le pilote. Alors, habituellement... Déjà, j'ai dû me battre pour le mettre dans l'établissement, parce qu'il y en avait pas, parce qu'on avait pas le temps... Donc on a réussi à mettre une réunion en début d'année scolaire pour définir l'année scolaire et une intervention en fin d'année pour faire le bilan et les prévisions de l'année suivante. Cette année cela a été un peu perturbé au regard des circonstances.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E18 : Oui, quand je suis rentrée à l'Éducation Nationale il y avait une formation pour le personnel et dedans est incluse une formation en éducation à la vie sexuelle et affective. Ce sont un peu les sujets qu'on traite : VIH/SIDA, moyens de contraception, on avait parlé d'orientation aussi... Rappel anatomo-physiologique, sur le consentement...

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E18 : 8 ?

JVM : On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E18 : La masculinité...

JVM : Prenez votre temps.

E18 : Ce sont les signes qui caractérisent le sexe masculin que je verrai différent de tout ce qui est virilité, puisque pour moi virilité est tout ce qui englobe le stéréotype de l'homme. Masculinité, cela serait plutôt les caractéristiques physiques, anatomiques, un sexe masculin. Il pourrait y avoir tout ce qui est les signes de développement secondaire comme le poids, la voix très grave, tous ces signes-là. Et puis... moi c'est plutôt ces signes-là.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E18 : L'homosexualité c'est le fait de se sentir attiré par une personne du même sexe que soi.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E18 : Si c'est une attirance ressentie oui, après je pense qu'il peut avoir des hommes qui aient des rapports avec d'autres hommes sans être homosexuel.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E18 : Je ne pense pas qu'il y ait de différence. Chacun a son âge à lui. Il ne me semble pas qu'il y ait une âge définie précisément sur la maturité qu'on peut avoir sur soi et sur ce qu'on ressent.

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E18 : Alors je ne connais pas trop d'applications, j'ai entendu parler de Tinder et d'Adopte un Mec, mais je ne les ai jamais utilisés.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E18 : Formée aux applications ? Je ne sais pas si cela serait... Je pense que cela serait plutôt par curiosité. Après dans tout ce qui est éducation aux médias il faut faire une petite parenthèse dans tout ce qui est applications parce qu'il y a beaucoup de gens qui se créent des personnages fictifs.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E18 : Non, parce que je pense qu'ils sont un petit peu jeunes au collège. Sûrement il y a certains qui se sont laissés aller mais je n'ai pas eu de retour sur cela.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E18 : Niveau collège ils sont aptes à entendre parler de cela car ils sont sur son téléphone portable en train d'utiliser toute sorte d'applications. Le fait d'en parler cela ne les fera pas le pratiquer plus mais ils auront une sensibilité pour savoir ce qu'on peut faire et pas faire et les dangers.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E18 : Oui un risque oui, parce que comme je disais je pense qu'on ne peut pas compter sur les personnes décrites, et puis je pense qu'il peut avoir des gens qui recherchent des

relations qui ne sont pas forcément saines avec des jeunes... donc là il y a des risques. De toute façon, avec toute application où ils peuvent être en contact il peut avoir des risques.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E18 : Oui, cela peut être un biais pour faire passer des infos ; après, est-ce que les gens qui utilisent ces applis vont aller jusqu'à... ? Je ne suis pas sûre que le message passe très bien... Fin, le message santé-éducatif côté sexualité soit très visible dans ce type d'applications.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E18 : Je suis une femme de 40 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E18 : Je travail dans un collège et dans les écoles de rattachement qui se trouvent à Thiers dans une zone d'Éducation Prioritaire.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ENTRETIEN 19

JVM : Monsieur, Tout d'abord, je souhaite vous remercier de votre participation dans cet entretien. Pendant les prochaines minutes, je vous propose de m'aider à collaborer dans ma thèse en Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon 1 intitulée « population homosexuelle, vulnérabilités, applications de rencontres ». Je tiens à vous indiquer qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et que tout renseignement ou information sera de valeur pour moi. L'entretien que je vous propose aura une durée attendue d'entre 20 à 30 minutes. Je souhaiterais pouvoir l'enregistrer, afin que par la suite, je puisse prendre toutes vos informations. Je tiens donc à vous demander votre consentement pour pouvoir le faire.

E8 : Oui, je vous le donne

JVM : Si vous voulez, je vous ferai arriver une copie de la transcription et de la thèse une fois finie. Du contraire, ces données seront effacées, en accord avec le principe de protection de données personnelles, une fois qu'elles aient été utilisées pour ce travail. Est-ce que vous avez des questions par rapport à l'organisation de l'entretien ou à la gestion de vos données ?

E19: Non, je n'ai pas.

JVM : Bien, on va passer par la suite aux questions si vous êtes d'accord :

1. Dites-moi, quel est votre domaine de formation et niveau d'études?

E19 : Alors, j'ai fait des études d'histoire et j'ai un Doctorat en Histoire Moderne.

2. Pourriez-vous me préciser depuis combien d'années travaillez-vous dans l'Éducation Nationale ?

E19 : Depuis 1995, donc depuis 25 ans.

3. Pourriez-vous me signaler à quel type de publique vous vous adressez en priorité ?

E19 : Alors en priorité depuis 20 ans je suis dans un collège, c'est un publique d'éducation prioritaire de la 6^e à la 3^e.

JVM : On va passer maintenant à quelques questions autour de l'éducation à la sexualité :

4. Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?

E19 : Alors, elle est pratiquée oui. Par contre, je ne sais pas exactement comme elle est organisée.

5. Dites-moi, avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E19 : Personnellement, dans ma matière ? Cela m'est déjà arrivé. Alors, il y a des élèves qui sont venus me poser des questions sur mon orientation sexuelle par rapport à leur orientation sexuelle. Ils se posaient des questions pour savoir s'ils étaient homosexuels et donc ils se sont posés des questions sur moi. Donc je les ai expliqués que je ne pouvais pas répondre à cette question à ce moment-là étant donné que je ne peux pas mélanger mon caractère de prof avec des questions privées. Par contre, s'ils avaient des questions à poser, ils avaient des personnes à qui s'adresser et donc à qui de mes collègues pouvaient s'adresser.

6. À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?

E19 : Je ne sais pas du tout. J'aurais tendance à dire le plus tôt possible après utilisant un vocabulaire adapté. Cela pourrait être à n'importe quel âge, mais surtout à partir du collège.

7. Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent-elles influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?

E19 : Je crois que oui, puisque pendant longtemps, peut-être un peu moins maintenant, mais il y a eu un discours assez normatif, on était quand-même... je ne me pas souviens d'avoir porté à l'école beaucoup de questions sur la sexualité et sur l'homosexualité ou sur d'autres problématiques transgenre... Parce que de ces problématiques on ne pouvait pas en parler, parce que le système n'était pas productif.

8. Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?

E19 : Alors, il en existe un puisque j'en ai fait partie en tant que conseiller du conseil d'administration. Il y a quelques actions qui sont menées dans ce côté-là.

JVM : Merci beaucoup de vos précisions. On va passer par la suite à vous poser quelques questions sur votre parcours de formation :

9. Quelle formation avez-vous reçu sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?

E19 : Pendant ma formation universitaire, non. Avant au collège et au lycée, non.

10. De 0 à 10, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en éducation à la sexualité ?

E19 : Je suis très mauvais pour m'autoévaluer. Je dirai 6.

JVM : Merci de votre sincérité. On va approfondir maintenant sur quelques concepts essentiels pour ma thèse et dont j'aimerais bien connaître votre regard :

11. Qu'est-ce pour vous la masculinité ?

E19 : (Silence)

JVM : Prenez votre temps

E19 : Et ben... Je n'en sais rien. Il y a une construction sociale avec un regard qui porte sur les autres et qui montre qu'on doit être forts, qu'on ne doit pas pleurer, qu'il y a certaines tâches précises pour les hommes, mais ceci ce sont des choses que la société nous dit et qui ne sont pas forcément vraies. Après, qu'est-ce que c'est qu'être un homme, la masculinité ? Je ne sais rien. J'aurai tendance à dire que c'est un caractère biologique, à priori, et que tout le reste c'est vraiment de discours religieux, socio-culturels avec des interdits. La virilité avec quelqu'un de musclé, de poilu... voilà. Et pour moi, cela n'est pas être un homme. Je vais être franc, un homme c'est d'avoir un pénis. Mais là encore, cela réduit beaucoup les choses.

12. Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?

E19 : L'homosexualité est se sentir attiré par quelqu'un de même sexe que moi, et pas forcément par des personnes... par un homme avec toutes les caractéristiques de la masculinité.

13. Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?

E19 : Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est-il forcément homosexuel parce qu'après il y a des bisexuels, il y a des hétéros curieux... Je suis prêt à accepter qu'on puisse avoir un plaisir à un moment donné et pas être homosexuel. Donc pour moi un homme qui a des relations avec un autre homme est plus large que cela.

14. Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?

E19 : Je ne crois pas qu'il n'y ait pas de différence. Après, je pense que c'est en rapport aussi avec chaque individu en fonction de sa propre évolution biologique donc un âge... l'adolescence ? Mais après j'aurai tendance à dire... Il n'y a pas car chaque personne est différente. Après sur le physique, j'aurai tendance à vous donner l'âge légale. Je pense qu'on peut-être un homme plus jeune ou plus vieux...

JVM : Je veux vous remercier pour vos réponses. Maintenant on va avancer vers le dernier axe de cet entretien, consacré aux applications de rencontres.

15. Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E19 : Alors oui, je connais Grindr, Hornet, Romeo, Tinder, Meetic.

16. Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?

E19 : Je pense qu'il faudrait en parler pour après le faire aux enfants... Je me rends compte en tant que prof d'histoire-géo qu'ils doivent apprendre à gérer ces nouvelles technologies et quelquefois on n'est pas toujours capables de les utiliser correctement. Donc je pense qu'il faudrait leur apprendre.

17. Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?

E19 : Sur des applications de rencontre ? Non. J'ai souvent des collégiens, alors ils ne sont pas en âge légale d'utiliser ces applications. Par contre j'ai déjà entendu parler qu'ils

sont sur des réseaux sociaux. J'ai croisé par contre des anciens élèves à moi qui avaient grandit qui étaient sur des applications de rencontres.

18. À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?

E19 : J'aurai tendance à dire... 15-16 ans, vers la 4^e-3^e.

19. Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?

E19 : Moi je dirai que c'est les deux, puisque c'est une opportunité au même temps de rencontre plus importante pour la population homosexuelle. Quand on est en boîte de nuit et qu'on n'est pas sûr de draguer c'est plus compliqué. D'un autre côté, comme toute nouvelle application ou instrument de rencontre, c'est un risque. Si on fait n'importe quoi avec les images ou avec les vidéos il va avoir des ennuis. C'est à chacun de les utiliser correctement. Après, j'ai l'impression qu'on passe beaucoup de temps sur les écrans et qu'on rencontre de moins en moins. Le contact avec les personnes se perd. Une image sur un écran ce n'est pas une personne.

20. Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

E19 : Je trouve cela très bien. Tout ce qui est précaution, VIH/IST, il faudrait aussi des sujets sur la préservation du droit à l'image, sur ce qui est à éviter d'envoyer et à publier.

JVM : On arrive presque à la fin de l'entretien. Il me reste juste deux petites questions à vous demander.

21. Pourriez-vous me dire quel est votre sexe et âge ?

E19 : Je suis un homme et j'ai 51 ans.

22. Enfin, pourriez-vous me dire dans quel type d'établissement vous travaillez et dans quelle ville se trouve ?

E19 : Je travaille dans un collège à Thiers dans le Puy-de-Dôme, en zone d'éducation prioritaire.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ANNEXE X

RÉSULTATS DE LA GRILLE D'ENTRETIEN

RÉSULTATS DE LA GRILLE D'ENTRETIEN

Échantillon	Q21 : Sexe	Q21 : Âge	Q22 : Département	Q2 : Études	Q2 : Métier	Q2 : Années Éducation Nationale	Q22 : Établissement	Q22 : Zone d'Éducation Prioritaire ?	Q3 : Public Ciblée	Q22 : Type d'Établissement	Q10 : Compétences Éducation à la Sexualité (0 à 10)
1	F	44	42	Bac+3	Infirmière	12	Collège	OUI	Collégiens	Public	8
2	F	31	42	Bac+5	Enseignante	9	Collège	OUI	Collégiens	Public	5
3	F	28	74	Bac+5	Enseignante	5	Collège	NON	Collégiens + enseignement spécialisé	Public	5
4	F	28	44	Bac+3	Infirmière	1.5	Lycée	NON	Lycéens + Post-bac	Public	6
5	F	72	69	Bac+5	Directeur + Enseignante	48	Maternelle + Lycée	NON	3-5 ans + Lycéens	Public	5
6	F	28	74	Bac+5	Enseignante	3	Collège SEGPA	NON	Collégiens	Public	4
7	F	45	988	Bac+5	Infirmière	10	Collège	NON	Collégiens	Public	7
8	F	38	42	Bac+5	Enseignante	14	Primaire	OUI	Élèves primaire	Public	5
9	F	50	42	Bac+5	Psychologue	22	Primaire	OUI	Élèves primaire	Public	6
10	F	49	21	Bac+3	Psychologue	17	Poste inter-dégréé	NON	De la maternelle au collège	Public	1.5
11	H	60	77	Bac+3	Enseignant	40	Lycée Pro	OUI	Lycéens	Public	7.5
12	H	65	69	Bac+5	Enseignant + Directeur	38	Collège - Lycée	NON	Collège + Lycéens	Privé	8
13	F	26	69	Bac+5	Infirmière	1.5	Crèche	NON	0-2 ans	Privé sous contrat	7
14	F	26	74	Bac+5	Enseignante	4	Collège	NON	Collégiens	Public	5
15	F	43	63	Bac+5	Conseillère Principale d'Éducation	2	Collège	OUI	Collégiens	Public	3
16	F	37	63	Bac+5	Enseignante	10	Collège	OUI	Collégiens	Public	8
17	F	30	63	Bac+4	Infirmière	3.5	Lycée Pro	NON	Lycéens	Public	8

18	F	40	63	Bac+3	Infirmière	10	École + Collège	OUI	Maternelle à la 3è	Public	8
19	H	51	63	Bac +8	Enseignant	25	Collège	OUI	Collégiens	Public	6
Moyennes	16 Femmes 3 Hommes	$\mu = 41.63$ Max : 72 Min : 26	5 du 63 4 du 42 3 du 74 2 du 69 1 du 44 1 du 988 1 du 21 1 du 77	1 Bac+8 12 Bac+5 1 Bac+4 5 Bac+3	8 Enseignants 6 Infirmières 2 Psychologues 2 Enseig + Directeur 1 CPE	$\mu = 14.5$ Max : 48 Min : 1.5	6 Collèges 4 Lycées 2 Primaires 1 Maternelle 1 Administrative	9 ZEP	Collégiens	17 Public 1 Privé 1 Privé sous contrat	$\mu = 5.95$ Max : 8 Min : 1.5

N° Échantillon	Q4: Savez-vous si l'éducation à la sexualité est pratiquée de manière obligatoire et systématique dans votre établissement ?	Q5: Avez-vous mis en place de l'éducation à la sexualité dans la dernière cours académique ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples de contenus que vous abordez ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?
1	Au minimum avec une séance par an, dans chaque niveau; Après dans les écoles primaires est très rarement réalisé.	L'évolution du corps, la puberté, les violences sexuelles; l'égalité homme-femme; discriminations, contraception, IST, l'amour en général
2	Elle est pratiquée de manière systématique en Sciences de la Vie et de la Terre. Alors, je ne sais plus à quel niveau de classe; il y a des interventions plutôt liées au sexisme, à l'homophobie; prévention par rapport aux moyens contraceptifs; maladies sexuellement transmissibles; des interventions plus ponctuelles.	je n'ai jamais été confrontée pour la simple et bonne raison que je n'ai jamais eu des cas qui nécessitaient d'une intervention de ma part. Sexisme oui, mais lié à l'éducation à la sexualité non.
3	Oui, une fois par an en 4è	Non. Par contre, mes collègues oui. Contraception, égalité fille-garçon, les personnes ressources à contacter.
4	Malheureusement non. Ce n'est pas fait. C'est fait pour les Bac Pro parce que dans son unité d'enseignement ils en ont, mais bon, il est assez court. Pour tout ce qui est le programme à la 2è, cette année allait mise en place, pour le mois de mai, mais du coup ça ne sera le cas compte tenu de la situation actuelle, et je vous avoue que je suis un peu frustrée par cela. ceci a été vu et décidé par le CESC, du coup on avait abordé sur ce sujet-là, puisqu'il avait une manque, et on avait pas mal discuté avant de manière informelle avec les professeurs de SVT en leur disant que, voilà, c'était un sujet qu'on voulait saisir. C'est dans ce cadre-là, qu'une décision collégiale avait été prise, c'était une décision pédagogique avec les parents qui étaient présents, les élèves aussi.	C'est très compliqué à organiser. c'est vraiment compliqué parce qu'il faudrait le temps pour faire ça, puis il faudrait des cours à dégager pour qu'on ait le temps de faire ces cours d'éducation à la sexualité et à la vie affective. Donc il faudrait que dans le programme scolaire qui est déjà assez chargé les professeurs acceptent de dégager des heures. Et cela voudrait dire, si on veut faire les choses bien, c'est-à-dire 2 heures par classe par demi-groupe, au total, même si je veux le faire dans les post-bac, et par niveau de classe, cela me demanderait 46 heures d'intervention. Donc il faut trouver 46 heures dans l'emploi du temps. Du coup, cela rend les choses compliquées et devient un frein, un gros frein.
5	Non. J'ai beaucoup travaillé dans le sens d'élever les filles comme les garçons dans la maternelle, j'ai beaucoup fait des animations avec des groupes d'enseignants pour ouvrir la mentalité des enfants.	Non, je n'ai pas mis. Je pense que les mentalités ne sont pas prêtes, je pense qu'on enseigne beaucoup sur la sexualité des plantes, des animaux, mais il existe des tabous, bien que j'observe une évolution par rapport aux derniers 20-25 ans.
6	Oui, elle est pratiquée, au sein des cours des collégiens.	Moi personnellement ? Non. Je suis avec des élèves de 5è, ils rigolent entre copains mais ils ne viennent jamais me poser des questions.

7	C'est obligatoire or dans l'établissement où je travaille j'essaie de ne pas le présenter de cette manière-là. Ils peuvent travailler sur d'autres disciplines mais je ne les présente pas le caractère obligatoire, j'essaie d'être avec les enseignants et les mettre des liens et généralement j'essaie de l'aborder comme cela.	Oui, les contenus vont dépendre du publique qu'on a, on réalise des interventions avec une association et en fait on va travailler par classe et surtout par rapport aux représentations, aux préoccupations des jeunes, donc on peut se retrouver à parler dans une séance, tout simplement de la physiologie ou des problèmes avec les rapports sexuels et pour ceux qui sont plus mûrs, sur les maladies sexuellement transmissibles, de l'usage du préservatif, des méthodes contraceptives dont ils ont entendu parler (donc cela c'est en 4è qu'on en travaille) et puis en 3è on leur propose des jeux de rôle, où ils choisissent des cartes sur des personnages qu'ils peuvent choisir à jouer (un parent, un garçon, une fille, un pharmacien, l'infirmière de l'école...) et puis ils montent un scénario avec une situation qui peut être vécue par un jeune, ils le mettent en scène et après on l'analyse ensemble.
8	Quand j'avais les CM1 et CM2 c'était au programme et je le travaillais. Les enseignantes du CM1 et CM2 ont demandé à que ce soit l'infirmière scolaire qui vienne faire des interventions sur ce sujet-là, voilà, à l'école, parce qu'on ne se sent pas légitimes pour apporter cet apprentissage. Ce sont des sujets qu'on garde normalement pour la fin du CM2.	J'abordais l'éducation à la sexualité plus la reproduction, après nous c'est plus tourné dans une forme dans cet angle-là, plus la reproduction humaine à mon avis, moins le sujet de la sexualité car nos enfants sont trop petits encore
9	Il me semble que ceci est rarement prouvé, je pense que c'est pour les plus grands.	Non, je n'ai pas réalisé. Je pense que c'est pour les plus grands.
10	Je suis dans un établissement de second degré où elle n'est pas réalisée et dans les écoles où j'assiste ne le font pas non plus. En fait, personne n'estime que ce soit obligatoire, puis une deuxième raison c'est qu'elle n'intéresse pas toutes les directions, et qu'ils ne voient pas le lien éducation à la sexualité – éducation à la santé – parcours éducatif en santé. Je pense qu'il existe un problème d'information et professionnel aussi.	En fait, personne n'estime que ce soit obligatoire, puis une deuxième raison c'est qu'elle n'intéresse pas toutes les directions, et qu'ils ne voient pas le lien éducation à la sexualité – éducation à la santé – parcours éducatif en santé. Je pense qu'il existe un problème d'information et professionnel aussi.
11	Il y a des chapitres sur ce sujet-là en SVT. Et c'était complété par une information de notre infirmière jusqu'à il y a 2 ans, qui parlait de cela pendant la formation de secourisme.	On a eu des proviseurs que n'ont pas été d'accord pour faire ce type de manifestations, on faisait des semaines de formation sur les rapports fille-garçon. Et on faisait intervenir à ce titre des compagnies théâtrales qui jouaient une scène, l'interrompaient et puis ils demandaient des volontaires pour jouer la fin de la scène. Ils faisaient une scène et les élèves trouvaient une solution. Et à partir de là, ils pointaient sur tel ou telle chose qui pouvait être acceptable ou pas pour leur parler, par exemple, du viol conjugal.
12	Il y a une éducation à la sexualité en classe primaire, en collège il y a des éléments d'éducation à la sexualité qui sont proposés par les professeurs de SVT, il y a notamment dans le collège l'intervention d'associations, en présence ou pas des professeurs car ils demandaient aux élèves s'ils souhaitaient sa présence afin d'être plus libre	Oui. Une fois j'ai eu une fille qui m'a dit « monsieur, j'ai peur d'avoir le SIDA, qu'est-ce que je dois faire ? », donc je l'ai orienté vers un centre en passant par l'intermédiaire de l'infirmière avec laquelle je m'entendais bien pour qu'elle puisse passer son test de dépistage sans que ses parents soient informés. Une autre fois j'ai eu une élève qui a dû se faire avorter.

13	Je suis un peu la seule à la faire. Alors je suis des 0-2 ans et dans les 2-3 ans je sais qu'il y a 1-2 personnes qui sont en train de s'y pencher très légèrement, et quand on va aux classes supérieures (je n'ai pas toutes les informations), je sais qu'ils la pratiquent le moins souvent possible. Moins ils vont en parler, mieux c'est.	Des choses simples et subtiles : on essaie de travailler sur le genre, et essayer d'enlever les stéréotypes de genre avec les garçons qui jouent à la voiture et la petite fille qui joue à la poupée. Ça va m'arriver de discuter avec les enfants, quand ils ont les capacités communicatives, notamment avec les déguisements.
14	Je crois que c'est 4 séances d'Éducation à la Sexualité et à la vie Affective par an	Je n'ai jamais fait cet enseignement car c'est sur la base du volontariat et je ne me sens pas capable de le faire. Ils parlent du genre, ils abordent aussi la pornographie, qui est bien connue des élèves ; en fait ça dépend beaucoup des questions et des atteintes des élèves, mais aussi de l'âge des enfants
15	Oui.	Alors, il y a une formation « sensibilisation à l'éducation à la sexualité » à laquelle je participe, après sur les classes et sur le collective je ne participe pas. Moi, les questions qui se posent sont surtout par rapport à l'homosexualité. Du coup, on a des élèves qui sont homosexuels, certains qui ont des relations... amoureuses, en tout cas, et du coup qui se posent des questions ou qui sont embêtés par les autres, donc c'est plutôt dans cet ordre-là. Après sur la représentation des élèves... aussi
16	Elle est pratiquée dans l'établissement dans les 3è, après c'est le côté obligatoire parce que je ne sais pas si les parents peuvent dire « non », c'est possible. Je pense que les parents peuvent faire sorte que leurs enfants ne les attendent pas.	Oui. Cela peut concerner n'importe quel sujet
17	Oui. C'est un partenariat avec l'Haute École de Santé Publique donc on a des cours spécifiques, ce qui nous libère du temps soit pour faire de l'aide personnalisée, soit de l'éducation à la sexualité. L'éducation à la sexualité est obligatoire pour tous les nouveaux arrivants, ils ont 6 heures de formation. C'est non-négociable car c'est le sujet primordial de l'adolescence et à travers de ceci on peut aborder les autres : prévention contre les violences, contre l'homophobie, pour le bien-être.	Le programme ici on fait un compte en charge et il faut aborder les trois champs de la sexualité, comme il est recommandé sur Eduscol. On essaie de suivre une ligne pendant les séances, mais on n'interdit pas l'élève de poser des questions. On utilise les Jeux « Allô Sexo » et « Câlines Malins » et on a adapté les questions car surtout ils connaissent les questions de « Allô Sexo ». J'ai aussi créé des organes génitaux avec des tissus. On essaie de faire un truc assez ludique quand-même.
18	Oui.	J'ai fait des actions, aussi bien dans les écoles sur le thème de la puberté par exemple et puis au collège on a fait pas mal d'interventions où il y avait tout ce qui était moyens de contraception, orientation sexuelle, le consentement.
19	Alors, elle est pratiquée oui. Par contre, je ne sais pas exactement comme elle est organisée	Cela m'est déjà arrivé. Alors, il y a des élèves qui sont venus me poser des questions sur mon orientation sexuelle par rapport à leur orientation sexuelle. Ils se posaient des questions pour savoir s'ils étaient homosexuels et donc ils se sont posés des questions sur moi. Donc je les ai expliqués que je ne pouvais pas répondre à cette question à ce moment-là étant donné que je ne peux pas mélanger mon caractère de prof avec des questions privées. Par contre, s'ils avaient des questions à poser, ils avaient des personnes à qui s'adresser et donc à qui de mes collègues pouvaient s'adresser

N° Échantillon	Q6: À quelle âge pensez-vous qu'on peut débiter avec l'éducation à la sexualité ?	Q7: Considérez-vous que les croyances religieuses peuvent influencer la mise en place de contenus dans les cours d'éducation à la sexualité ?
1	Elle existe à toute âge. Mais après de manière explicite sous forme de cours en classe c'est différent, c'est à partir du CP et après... on peut commencer à aborder des thématiques de manière plus explicite en cours.	Je pense que ça va influencer, je le vois au quotidien. dans certaines écoles primaires il va y avoir des difficultés liées aux croyances religieuses avec des familles qui refusent, qui refusent qu'on aborde en systématique le sujet avec leurs enfants à l'école quand il y a ces actions d'Éducation à la Sexualité. Donc certainement ça va influencer les enseignants, qui ne vont pas oser aborder le sujet de la même manière ou qui vont même plus faire de l'éducation à la sexualité
2	À mon époque j'aurais dit 3è, et dans le contexte actuel je pense que c'est nécessaire de parler assez jeune; donc je dirais 5è si je devrais dire une classe, pour éviter qu'ils aient des conduites à risque.	Je pense qu'il faut le prendre en compte pour son intervention; il va falloir être prudent sur certains sujets. Par contre, je ne pense pas qu'il faudrait occulter certaines parties liées à la religion. Je pars sur le principe que je suis dans un établissement qui est laïque, donc que je dois donner une éducation et une instruction commune à tous; je pense qu'il faut parler de tout pour éviter les dangers pour les élèves.
3	Vers 6 ans	Elles influencent mais qu'elles ne devraient pas. J'ai déjà été confrontée à des parents ou des élèves qui ne souhaitent pas qu'on aborde certains sujets. C'est régulier. J'ai travaillé en sciences sur l'appareil reproducteur humain et un élève de 4è qui a refusé de regarder comment était formé l'appareil génital féminin parce que « ça le regardait pas », il a préféré de changer de classe
4	On peut commencer dès le début, avec un sujet à aborder dès l'enfance. Dès la crèche il y a des sujets qu'on peut aborder. Dès questions pour des enfants, comme par exemple si on peut choisir qui peut nous essayer, pourquoi, si oui ou si non. Un enfant peut choisir qui l'aide, qui va le toucher. Et du coup, c'est déjà une éducation à la sexualité, pouvoir mettre un choix sur qui touche son corps.	Je pense que c'est le cas. La religion et la morale et la vision qu'on a aussi de la société. Moi je suis dans un établissement interculturel, donc c'est très intéressant et très riche et donc la question de la religion ça pose question, après je suis dans un lycée donc déjà il n'y a pas totalement cette problématique, en tout cas les élèves respectent plus la parole et s'expriment plus librement, ils écoutent plus, et après malheureusement les parents sont moins investis, donc on a moins de problèmes.
5	Il n'a pas d'âge. Tout est dans la façon d'en parler suivant les périodes de l'enfant et de l'adolescent. Je pense que c'est un sujet très délicat, puisqu'une fois les enfants auront la compréhension, ils seront moins pris de culpabilité si on aborde des choses des éléments comme des images. Cela dépend du comportement.	Oui, je crois que oui, ça peut. Je pense que cela peut influencer, il y a une différence entre une éducation laïque et la religieuse. Dans la religion il y a la notion du bien et du mal, et dans la sexualité, ce n'est pas ni bien ni mal. Juste si on a un rapport de transgression comme la pédophilie ou des choses comme cela, ou bien s'il y a un rapport de forces ou une violation, autrement dans la sexualité il n'y a pas une notion de bien et de mal, c'est quelque chose qui nous permet d'avancer ensemble.
6	Je ne pense pas que ce soit tellement une question d'âge, je pense que ça dépend de quel sujet on aborde.	Non, parce que je suis dans une école laïque. Je n'ai pas eu à faire face à cela.
7	Très jeune. On peut démarrer très tôt, même dès la maternelle, la notion du corps, de pas toucher de manière promiscue et tous ces éléments là il faut les accorder assez tôt.	On est obligés de tenir compte des pratiques réalisés dans les familles, on ne peut pas aller à l'encontre d'elles, il faut les prendre en compte et moduler avec ces éléments. Oui, par souci d'honnêteté et pour vouloir impliquer les familles dans les travaux bien sûr qu'on les informe du programme d'éducation à la santé qu'on fait dans l'établissement et donc s'ils le souhaitent, qu'il soit implicitement ou explicitement parfois les enfants sont absents pendant les séances d'éducation à la sexualité.

8	Moi je pense que c'est plus un sujet abordé au collège qu'au collège. Au collège... 6è, au moment de la puberté, ça sera le moment le plus facile de l'aborder avec les enfants.	Ce que je trouve qui est délicat c'est la vision de la religion par certains parents, notamment pour certaines religions, puisque c'est un peu tabou. Je pense que ça dépend aussi de comment on le fait, de comment c'est abordé et de comment on doit le faire. Après je sais que les enfants ils posent des questions très tôt aussi sur la sexualité sur des choses élémentaires. Il existe aussi une question de stéréotypes parfois.
9	Ça dépend des questions qu'on aborde en éducation à la sexualité, parce que nous on travaille sur l'égalité fille-garçon donc quelque part on ne va pas tenir en compte le sexe de la personne dans l'insertion aux différentes activités, moi je pense le CM1, vers 10-11 ans.	Du point de vue de l'enseignant, non, parce qu'on est une école laïque, donc on ne doit pas tenir compte des différentes croyances qu'il y a dans la classe. Nous, les programmes en primaire en éducation à la sexualité ne sont pas très avancés, si ce n'est que la reproduction et la reproduction animale. Après, d'un point de vue des élèves ça peut constituer un blocage pour certains qui sont dans le déni, dans le refus, même parfois à la fin d'un conte où deux personnages s'embrassent c'est choquant.
10	On doit commencer du plus jeune âge, on doit commencer de l'entrée à l'école à 3 ans	Oui. J'ai eu une collègue qui m'a dit qu'un professeur refusait de parler d'IVG et de préventif car cela allait contre sa religion.
11	Dès la plus jeune âge	Oui, on fait, dans tout acte éducatif, on est obligé de gérer l'histoire et le passé de l'apprenant. Donc effectivement, si la croyance religieuse est marquée effectivement il va y avoir une influence, évidemment. Mes élèves musulmans et chrétiens qui pratiquent m'ont dit qu'ils ne parlent pas de ça chez eux et ils n'avaient pas d'information. Par contre, du moment où on communique avec les enfants rarement ils en parlent avec les parents, donc dans mon cas ils ne m'ont jamais fait de remarques. Je pense que c'est effectivement quelque chose de l'intime et comme tel ils ne font pas état de cela à leurs parents. Je considère en plus que l'homosexualité est une attribution biologique car il existe une histoire de protocole et de phéromones, et qu'elle n'est pas un choix. La bisexualité oui.
12	Je pense que ce n'est pas mal de commencer avec les petits, si on a un langage adapté. Mais il ne faut pas non plus leur donner trop de connaissances techniques. Pourquoi pas commencer tôt, mais de façon prudente et avec un langage adapté. Et puis, c'est vrai pour toutes les âges, il y a la vie sexuelle et la vie affective.	Oui, ce sont des interférences. Par exemple, parmi les associations qui sont venues faire des débats autour de la sexualité avec des collégiens on a eu une association qui est dominée par des catholiques et même par des catholiques un peu traditionalistes. Donc il a fallu couper les liens avec ces gens-là car son discours n'était pas très utile.
13	On peut le faire débiter même de la naissance. Il faut absolument travailler le genre dès la plus jeune âge. Il faut travailler avec les enfants, mais aussi avec parents.	Oui, parce que l'établissement où je travaille est un établissement scolaire religieux, et je pense que ceci influence forcément la manque d'éducation à la sexualité qu'il y a auprès des élèves de la maternelle au lycée, les stéréotypes sont forcément présents.
14	Je dirai qu'au début de l'adolescence, je dirais peut-être 10 ans ou peut-être un peu plus tôt pour les plus précoces.	La religion peut avoir une incidence dans la manière où on voit la sexualité. des élèves qui tiennent des propos influencés par les principes de leurs parents dans une certaine mesure
15	L'institution dit qu'on doit faire l'éducation à la sexualité dès le premier cycle, donc le CP. Après je pense qu'on peut la commencer dès tout petits, il faut juste l'adapter à l'âge. Et du coup au collège spécialement	C'est sûr parce que l'année dernière on a eu des élèves qui quand l'année dernière on les a annoncés qu'ils allaient avoir des cours sur l'éducation à la sexualité, ils nous ont annoncés qu'ils ne viendraient pas
16	Je pense que les jeunes sont au courant assez vite, donc j'aurai dit niveau 4è. Je pense qu'on peut en parler carrément plus tôt. Peut-être pas sur l'appellation sexualité, mais sur une autre appellation sur la connaissance du corps, mais je pense que cela se fait en cours de SVT.	J'ai eu un ou deux élèves qui m'ont dit qu'ils ne voulaient pas parler de cela. Je n'ai pas rencontré des collègues, par contre. Après, c'est la gêne surtout. Je pense que la croyance peut influencer, forcément.

17	En maternelle, il faudrait le commencer dès la plus jeune âge. Les gens ont une tendance à croire que quand on parle de sexualité, on parle de génitalité, alors que ce n'est pas vraiment le cas. Donc je pense que dès la maternelle on peut parler de la sexualité, même des trucs les plus primaires.	Il faut prendre en compte que ceci influence. Si je prends mon publique qui est essentiellement des musulmans je sais que dès que je vais parler de ce sujet, cela ne va pas le faire, car c'est très encadré dès l'enfance. On va aborder certaines croyances qui mènent... Il y a une grosse pression culturelle, familiale. Ils ont eu beaucoup d'inquiétudes quand je suis arrivée ma première année et qu'on les a donnés le programme, parce qu'il y a eu aussi des associations qu'ont essayé de faire de l'intox par rapport à cela.
18	Dès la primaire. Il y a plusieurs niveaux pour l'éducation à la sexualité. L'éducation à la sexualité, ça comprend déjà l'apprentissage des connaissances sur le corps et cela c'est dès l'école primaire. Le consentement... Savoir dire non	Oui, et je suis confrontée notamment avec un sujet simple de la puberté. Par exemple, si jamais j'annonce à l'avance que j'interviendrai dans les classes, je sais que je n'aurai pas tous les élèves puisqu'il y a certains parents qui ne mettront pas les enfants ce jour-là
19	J'aurais tendance à dire le plus tôt possible après utilisant un vocabulaire adapté. Cela pourrait être à n'importe quelle âge, mais surtout à partir du collègue.	Je crois que oui, puisque pendant longtemps, peut-être un peu moins maintenant, mais il y a eu un discours assez normatif, on était quand-même... je ne me pas souviens d'avoir porté à l'école beaucoup de questions sur la sexualité et sur l'homosexualité ou sur d'autres problématiques transgenre... Parce que de ces problématiques on ne pouvait pas en parler, parce que le système n'était pas productif.

N° Échantillon	Q8: Travaillez-vous avec le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté de votre établissement ? Si oui, avec quelle fréquence travaillez-vous avec le CESC sur ce sujet ?	Q9: Quelle formation avez-vous reçue sur ce sujet ? Quand ? Dans quel cadre ? Si non, pourriez-vous m'indiquer les raisons ?
1	Existe ; utilisé de manière très inégale; Donc nous on l'utilise très peu	Formative d'infirmière dans l'Éducation Nationale ; formations internes, par le rectorat, par l'Académie; 2 fois trois jours, c'était déjà il y a 5-6 ans, en petit groupe, entre 10 et 15 personnes, avec deux intervenants, deux formateurs; comment on met en place des actions d'éducation à la sexualité, la législation par la suite et dans le contexte de l'Éducation Nationale, la posture des intervenants, les thématiques; dans le corps infirmier dans l'Éducation Nationale on nous la propose de la faire, ce n'est pas obligatoire. Après elles sont proposées à tous les enseignants de tous niveaux, donc parfois on a avec nous des enseignants, mais c'est plus rare parce qu'il faut que ce soit à son initiative. Il y a un logiciel où on peut s'inscrire en début d'année et les enseignants en font partie aussi. Il n'y a pas beaucoup qui en font.
2	Non; par contre s'ils m'invitaient dans une réunion je ne serais pas contre, parce que je trouve que c'est un sujet important, méconnu des jeunes.	J'en ai eu uniquement en passant par des sujets plus vastes ; et ont parlé souvent quand c'était liée à des discriminations en fait; on parle d'égalité fille-garçon, en plus de l'homophobie. Mais pas comment passer l'information aux élèves.
3	Il existe et qu'on travaille avec. C'est une fois par an, à la fin d'année.	Non, pas du tout. Non, je n'ai pas le souvenir que c'était proposé.

4	C'est qui est intéressant avec le CESC c'est qui permet de formaliser les choses, après on se réunit de manière officielle une fois par an, mais de manière officielle trois fois par an, donc une fois par trimestre, et après on a des personnes qui sont très investies dans la communication hebdomadaire, dans la collaboration de projets pour voir où est-ce qu'on est, mais le CESC fait un peu oui, listing de projets.	Non. Dans ma formation initiale en tant qu'infirmière je n'ai pas eu, après en tant que stagiaire dans l'Éducation Nationale j'ai fait un cours d'éducation à l'emploi et du coup je suis censé d'avoir 48 heures d'éducation à la sexualité qui sera fait le mois de mai, dans mon temps de formation. Par contre ce n'est pas réglementé, c'est à chaque académie de décider les heures proposées aux infirmiers de l'Éducation Nationale, et c'est chaque académie qui propose un programme de formation. Dans l'Académie de Nantes ils nous ont demandé quels étaient nos besoins en termes de centres d'intérêt, par rapport aussi à ceux qu'ils avaient à nous proposer.
5	Non. Par contre, quand j'étais en maternelle, quand j'exerçais en tant que directrice d'une école dans une zone très problématique, j'ai beaucoup travaillé les psychologues, les psychomotriciennes, les rééducatrices, avec des gens qui étaient assez ouvertes parce que parfois on s'est rendu compte que certains cas familiaux ou des enfants jouaient sur ces secteurs-ci.	Non, jamais. Pendant ma formation d'enseignante je n'ai jamais eu aucune formation en éducation à la sexualité.
6	Non, parce que je ne suis pas professeure de sciences.	Non. Pas que je me souviens, je pense que cela peut être un sujet délicat à aborder avec les élèves, et ça peut être compliqué pour s'adresser aux élèves.
7	En fait on a 2 CESC par an, on fait un en début d'année où on met le bilan de l'année précédent et on met les objectifs de l'année qui va débiter, et puis en fin d'année on présente le bilan de ce qui a été fait et pas fait. Et après le remonte au conseil d'administration.	Quand on commence en Nouvelle-Calédonie, on est formés en première année par l'Académie sur le logiciel en éducation à la santé, ça s'appelle « SAGESSE », et l'année suivante on nous forme sur l'éducation à la sexualité, l'alimentation, l'addiction. Ceci fait partie de la formation en systématique, on doit le faire dans les 2-3 ans après la prise de notre poste.
8	Non, nous n'avons pas.	Pas du tout. Ceci ne m'a pas été marqué du tout. Peut-être à l'IUFM, un ou deux cours en psychologie mais cela ne m'a pas... interpellé.
9	Non, puisqu'on n'a pas. Il existe un groupe de travail à l'inspection, il y a certains conseillers pédagogiques qui travaillent plus par rapport à l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire plus par rapport à l'acceptation des différences, quelles qu'elle soient.	Alors, pas que j'en ai le souvenir. Mais quand j'ai fait le Master 2 « Éducation à la santé » oui. Qu'on avait une infirmière à niveau du rectorat qui nous a fait des interventions sur ce qu'on pouvait aborder et sur les personnes ressources que les élèves pouvaient trouver, donc c'était plus orienté là-dessus, plus dans des problématiques d'adolescent, sur la contraception.
10	Oui, c'est obligé. Après, on se voit une fois par an bien que ce soit marqué que ça devrait être une fois par trimestre.	J'ai eu une formation niveau 1 en parcours éducation à la sexualité dans l'année de mon arrivée dans l'Éducation Nationale, voilà. Et rien depuis, si ce n'est la formation de sexologue que je me suis payé moi-même. Dans mon académie il n'y a rien. Il y a un niveau 1 et un niveau 2 mais il n'y a pas de la formation continue ni du suivi en éducation à la sexualité.
11	Non. J'ai fait des réunions que sur l'hygiène.	Je me suis formé car on avait une infirmière qui était très sensible là-dessus, en 1992, elle avait fait un travail splendide. Elle apportait toujours de la documentation dès que je passais la voir. Et moi je me suis approprié de cette documentation et je me suis posé plein de questions par rapport à cela, elle participait activement aux semaines de relation fille-garçon. Pendant ma formation, par contre, je n'ai pas reçu de la formation, il n'y a pas eu de module.
12	Non, on n'a pas ça nous. On a juste quelque chose qui s'occupe de l'hygiène et de la sécurité.	Pas du tout. L'Académie ne s'est jamais approchée nous le proposer. Dans ces types d'interventions j'ai dû réagir au coup par coup, et on apprend avec.

13	Non. Je ne pense pas qu'il y en ait un sur l'école, en sachant que c'est une école privée sur contrat	Pendant mes études d'infirmière j'ai travaillé sur la santé publique et sur l'éducation à la santé de manière générale, et dans les travaux que j'ai pu rendre je me suis beaucoup intéressée à l'éducation à la sexualité. On a eu une formation « éducation à la sexualité » mais rien de très complet, de très concis. Ensuite, j'ai fait un master de « éducation et santé publique » où on a eu quelques cours sur l'éducation à la sexualité. C'est un sujet qui m'intéresse beaucoup donc je me renseigne mais je n'ai pas eu de cours spécialisés.
14	Je n'ai jamais entendu parler	Non, jamais
15	J'en suis que depuis deux ans. L'année dernière on s'était trouvés deux fois, en début et en fin d'année. En début d'année, pour explorer ce qu'on souhaitait faire, et en fin pour faire un bilan. Donc c'est un comité qui ne se réunit pas beaucoup mais qui par contre fait beaucoup d'actions de sensibilisation auprès des gamins, et qui a vocation à réfléchir sur les besoins.	Je ne pense pas
16	Cela m'arrive de travailler avec eux, car je suis responsable du développement durable, donc il y a la notion de bien-être et de qualité. Officiellement, il y a eu 3 réunions dans l'année, officiellement je vais avoir un échange par semaine par rapport à des projets ou à des observations	Je crois que c'est en première ou en terminale que j'ai eu des cours. Et après, rien
17	On en a un qui est officieux, par contre les familles savent de la rentrée de nos projets d'éducation et ils peuvent venir en parler	Je ne pense pas qu'on puisse le considérer comme de la formation pure et dure, mais je trouve très bien la formation aux nouveaux arrivants dans l'Éducation Nationale. Ils m'ont présenté les jeux pour parler sur le sujet, comment se déroulent les séances, après j'ai appris avec des collègues, sachant que c'est un sujet qui me tenait au cœur, donc cela a été un travail personnel
18	Oui, c'est moi qui le pilote. Donc on a réussi à mettre une réunion en début d'année scolaire pour définir l'année scolaire et une intervention en fin d'année pour faire le bilan et les prévisions de l'année suivante.	Quand je suis rentrée à l'Éducation Nationale il y avait une formation pour le personnel et dedans est incluse une formation en éducation à la vie sexuelle et affective. Ce sont un peu les sujets qu'on traite : VIH/SIDA, moyens de contraception, on avait parlé d'orientation aussi... Rappel anatomo-physiologique, sur le consentement...
19	Il en existe un puisque j'en ai fait partie en tant que conseiller du conseil d'administration.	Pendant ma formation universitaire, non. Avant au collège et au lycée, non

N° Échantillon		Q11: Qu'est-ce pour vous la masculinité?	Q12: Qu'est-ce pour vous l'homosexualité ?
1	Ce sont des rôles qu'on attribue en fait à des sexes mais ce n'est pas... fin, pour moi il n'a pas de sens. On attribue des rôles; des façons de faire, des comportements, qui sont attribués au sexe masculin, mais il y a la société aussi, ceci n'a rien à voir avec le sexe biologique, mais à un ensemble de comportements et de rôles qui sont associés depuis longtemps, des modèles...	Ce sont des gens qui se sentent plus... c'est une attirance... sexuelle, c'est une attirance envers une personne du même sexe. Du même sexe biologique ou pensé, l'homosexualité est l'attirance envers une personne qui est du même sexe que nous, c'est le sexe interne.	
2	Une référence sociale, un genre, et du coup à peut-être transcrit par morphologie, vestimentaire	C'est l'amour entre deux personnes du même sexe.	
3	Tout ce qu'il est en rapport avec le masculin. Il se construit déjà avec l'impact de la société. Il y a une grande pression de la société déjà, et des attentes sociales.	C'est qu'une personne puisse avoir l'attirance envers une personne qui aie le même sexe qu'elle.	

4	C'est se sentir homme ? C'est un peu le fait de se dire qu'on est homme, je pense. Juste le fait de se dire qu'on est homme, comment se construit un homme, sa façon de penser, comment il se sent de manière individuelle.	D'aimer et de se sentir attiré par quelqu'un du même sexe que le sien
5	Ce n'est pas parce qu'on est un homme qu'on est masculin. Je pense que c'est un concept un peu réduit. Un homme c'est un individu qui s'est construit par rapport à une pensée mais qu'il peut avoir des références masculines ou féminines, puis il peut avoir des difficultés fonctionnelles comme tout homme ou femme, c'est un être complexe pour moi un homme de la même façon qu'une femme peut aussi agir de manière masculine.	C'est le fait qu'une personne puisse être attirée par une autre du même sexe qu'elle. Je pense que ça peut être quelque chose de constante, mais aussi quelque chose intermittente. Je pense que ceci pourrait être quelque chose pas définitive dans la vie des individus.
6	C'est le contraire de la féminité, pour moi ça serait plus une identité qu'on revendique, ou une attitude qu'on adopte, mais après elle ne serait pas non plus à confondre avec la féminité non plus.	C'est une orientation sexuelle. Le fait d'aimer quelqu'un du même sexe.
7	Un homme déjà se construit à niveau organes génitaux, des organes mâles. Après je pense qu'on homme se construit comme hier, mais aujourd'hui on met plus de mots sur les éléments qui construisent un être humain, et donc ça va être l'éducation qu'il a eue, ça va être effectivement les figures parentales qu'il aura, enfin aujourd'hui on met plus de mots sur tout cela.	C'est quand on aime quelqu'un du même sexe. Je dise bien aimer, je ne dise pas seulement la notion de rapport sexuel, je parle d'un sentiment entre égaux.
8	Pour moi c'est déjà attribuer des comportements, de donner des rôles, des rôles qui sont plus associés aux garçons. Il existe aussi des comportements masculins qui peuvent être notés pour les femmes.	Quand on aime quelqu'un du même sexe que soi.
9	La masculinité se conditionne par les modèles familiaux peut-être, le père, le grand-père, les oncles, les frères, auxquels on s'identifie ou pas, qui ont peut rejeter, s'ils sont violents ou une situation comme cela ; le modèle des amis ou collègue, parce qu'il faut correspondre à certains stéréotypes à ce moment-là. On est des fois dans la caricature, avec des garçons qui veulent montrer qui sont viriles. Et puis aujourd'hui il y a une très grosse part des médias, d'internet, de l'accès à la pornographie ou dans la publicité ou les rôles masculins sont même parfois inversés. Il y a peut-être plus de modèles, c'est plus riche qu'il y a quelques années où il y avait peut-être un seul archétype masculin.	Le fait d'aimer des personnes du même sexe que soi.
10	C'est un ressenti de la personne.	Personne qui se sent attirée par des personnes du même sexe.
11	En dehors de l'attribution de genre et de la nature... Culturellement, je dirai que c'est correspondre à des valeurs, des valeurs qui nous ont été enseignés, comme les valeurs de la protection, du travail, de la procréation bien entendu. Pour moi, la masculinité c'est d'une partie très culturelle. Et puis, après c'est une histoire des valeurs qui vous ont été enseignés dans votre famille. Je dirai qu'on a une côté masculine et une autre féminine et que si c'est le masculin celui qu'on nourrit le plus c'est clair qu'il va être déterminant.	C'est une réponse naturelle à un type de phéromone, quelque chose qui nous excite dans un partenaire du même sexe et qui nous permet d'entretenir et de reproduire des relations avec quelqu'un du même sexe que vous.

12	Il y a la masculinité liée à l'anatomique, après j'ai vu tellement des gens mettre en avance leur virilité avec des caractères artificiels, des clichés. Je pense à une série de qualités qui ont été attribuées longtemps aux hommes.	J'ai constaté que les tendances ou les pratiques homosexuelles arrivent très vite. Du coup, j'ai pu comprendre grâce à mon vécu qu'il n'y a pas les homos d'un côté et les hétéros de l'autre. Il y a bien des nuances. Il y a 30-35 ans l'élève qui faisait deviner qu'il aimait les garçons était l'objet de méchancetés variées et même d'un véritable harcèlement. En fin de carrière, au lycée, l'homosexualité était banalisée. Ils n'avaient plus de... capacité à persécuter quelqu'un parce qu'il n'aimait pas les femmes.
13	C'est un peu compliqué de parler de masculinité car je ne suis pas très à l'aise avec ce type de concept. Je ne sais pas si on peut confondre la masculinité avec la virilité dans le langage commun, mais pour la masculinité n'existe pas vraiment ; je pense que de manière générale, dans le langage commun, la masculinité est liée à des stéréotypes masculins. Le genre masculin, et alors on parle du genre, c'est d'avoir des traits de caractère associés à la masculinité ou au genre masculin.	Attirance sexuelle du même sexe mentale que moi.
14	Ça serait les traits qui sont associés aux hommes à niveau physique comme mental. L'ensemble de caractéristiques qu'on peut trouver chez les hommes, mais aussi chez les femmes	Être attiré par le même sexe que le sien
15	C'est une façon d'aborder la vie. C'est très lié pour moi à la culture et à l'éducation reçue par chacun. C'est un filtre pour aborder la vie et pour avoir certains comportements. Puis il y a aussi un côté physique.	C'est le fait d'avoir des rapports intimes, ou physiques, ou amoureux avec des personnes du même sexe
16	C'est un caractère physique en fait. C'est surtout le côté biologique masculin, des organes, des hormones	C'est une relation amoureuse entre deux personnes du même sexe
17	C'est un concept un peu stéréotypé de ce qu'il doit être l'homme. C'est l'image collective qu'il doit prendre. C'est un concept qui a été créé pour montrer des différences entre les hommes et les femmes, notamment pour mettre en avant les hommes.	C'est une orientation sexuelle, bien que j'aie un peu du mal avec les étiquettes et qu'on homme y doive rentrer.
18	Ce sont les signes qui caractérisent le sexe masculin que je verrai différent de tout ce qui est virilité, puisque pour moi virilité est tout ce qui englobe le stéréotype de l'homme. Masculinité, cela serait plutôt les caractéristiques physiques, anatomiques, un sexe masculin	Le fait de se sentir attiré par une personne du même sexe que soi
19	Il y a une construction sociale avec un regard qui porte sur les autres et qui montre qu'on doit être forts, qu'on ne doit pas pleurer, qu'il y a certaines tâches précises pour les hommes, mais ceci ce sont des choses que la société nous dit et qui ne sont pas forcément vraies. J'aurai tendance à dire que c'est un caractère biologique, à priori, et que tout le reste c'est vraiment de discours religieux, socio-culturels avec des interdits	Se sentir attiré par quelqu'un de même sexe que moi, et pas forcément par des personnes... par un homme avec toutes les caractéristiques de la masculinité

N° Échantillon	Q13: Que vous évoque le concept « hommes qui ont des rapports avec d'autres hommes » ?	Q14: Quel est pour vous l'âge de maturité sexuelle dans l'homme ? Et dans la femme ?
1	Il peut avoir une attirance aussi pour les femmes; toute personne peut se définir comme homosexuelle, si c'est une définition qui leur convient; définir quelqu'un comme homosexuel, ça me paraît difficile, parce que c'est plus complexe que cela, de mettre cette caisse là sur quelqu'un. Parce qu'il y a la sexualité, l'attraction, il y a tellement de choses... On peut avoir des rapports sexuels avec des personnes du même sexe que nous mais être amoureux de quelqu'un du sexe opposé, ça peut devenir tellement complexe et toucher diverses personnes au même temps.	Elle est propre à chaque individu fin, peu importe le sexe qu'on soit assigné. Il n'y a pas de différence
2	un homme qui a des rapports avec d'autres hommes pratique une activité homosexuelle, après est-ce qu'il l'est ? Cela dépend de comment la personne se considère. Je pense que le sexe entre deux personnes du même sexe est une pratique homosexuelle, après est-ce que la personne est pourtant homosexuelle ? Ben pas forcément.	Une personne a la maturité sexuelle quand elle présente une certaine maturité psychique et mentale, et du coup je ne la mettrais pas loin de la majorité. Je dirai 18 ans pour une femme et... 18 ans pour un homme, après je sais que la maturité pour un homme est plus tardive, même s'il y a des cas qui prouvent le contraire. Je déplore que dans notre société actuelle l'arrivée de la sexualité soit trop tôt et que beaucoup de jeunes la regrettent parce qu'ils n'ont pas la maturité psychique et mentale qui leur permet de dire que c'est un acte important et qu'il faut le faire en sécurité pour ne pas engendrer de problème pour sa santé, et c'est pour cela que je pense qu'une certaine maturité psychique et mentale est nécessaire, mais je trouve un souci pour donner un âge puisque chaque personne évolue d'une manière différente. qu'il faut une maturité psychique et mentale en fait, voilà, de se dire qu'est-ce que c'est, comment le pratique en sécurité, qu'est-ce que ceci va engendrer en moi
3	Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel.	Pour moi, il n'y a pas de différence d'âge
4	Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel. Après c'est une question d'étiquettes. Est-ce que l'être humain se définit par sa sexualité ou avec qui a des rapports ? Je ne pense pas. Ce n'est pas ce qui définit un individu, en tout cas.	Moi je pense qu'il n'y a pas. C'est une question vraiment personnelle, individuelle en fait. Parce qu'on peut bien considérer que la majorité serait à l'époque de la puberté quand la personne a la capacité de se reproduire, ceci serait dans un point de vue physique mais d'un point de vue psychologique c'est quelque chose qui est complètement personnelle. Et je pense qu'il peut avoir même une activité sexuelle sans arriver à avoir une maturité sexuelle. Je pense que la majorité sexuelle est très liée à l'épanouissement personnelle de sa sexualité.
5	Je considère qu'un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est pas exclusivement homosexuel.	Il me semble que les garçons auraient une maturité sexuelle plus tardive, mais on ne peut pas généraliser. Les filles me semblent beaucoup plus en avance que les garçons. Je pense que ce n'est pas forcément naturel, ça doit être culturel aussi. Et que le regard qu'on porte, même sur la fille et sur le garçon, n'est pas le même. Je pense que le regard de l'âge de la fille et le garçon et ce qu'on attend d'eux n'est pas tout à fait le même par rapport à sa maturité.
6	Je ne pense pas qu'un homme qui a des rapports sexuels avec un homme soit forcément homosexuel. Ça dépend de s'il y a une répétition, de l'envie	Je ne pense pas que le genre désigne la maturité sexuelle, par contre je pense qu'elle varie d'un individu à un autre. Je pense qu'il y a d'autres facteurs, notamment la maturité de chacun. Mais je ne pense pas que le genre soit la clé.

7	Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel, mais il peut être bi aussi. Ce n'est pas obligatoirement homosexuel. Je pense que cela doit exister aussi, je pense que beaucoup d'hommes osent dire qu'ils ne sont pas hétérosexuels et c'est juste qu'avant, la société ne l'acceptait pas.	Je ne pense pas que ce soit le sexe ce qui décide l'âge de maturité sexuelle. Pour moi c'est physiologique et aussi à niveau intellectuel. Je pense que plus que parler de maturité, il faut déjà un corps qui aie avec de la maturité cérébrale et puis voilà, on n'a pas tous la même maturité.
8	Un homme qui a des rapports avec un autre homme n'est pas forcément homosexuel. Il peut aimer aussi les femmes. Je pense qu'on peut se sentir attiré par quelqu'un parce que on le trouve similaire à nous.	Je pense que l'âge de maturité sexuelle est défini par rapport à l'âge de maturité de chacun, de ce qu'on a vécu dans notre vie et de connaître ce qui est mieux ou pas, qu'on est capable de vivre les choses d'une manière et pas autrement. Il y a des gens qui sont assez mûrs pour vivre jeunes beaucoup plus de choses que d'autres qui sont en panne de cette maturité. 15 ans, l'âge de maturité sexuelle, je le trouve trop jeune pour moi.
9	Un homme qui a des rapports avec un autre homme n'est pas forcément homosexuel parce qu'il y a des gens qui ont d'autres sexualités, ça peut être la curiosité, le désir, une manière d'explorer différentes possibilités dans sa vie. Pour moi, quelqu'un qui sera homosexuel et quelqu'un qui aura une attirance pour le même sexe que le sien, sans rejeter l'autre sexe, ou il peut avoir même désir pour les deux je suppose.	Je ne pense pas que le genre justifie une maturité sexuelle différente. J'ai une tendance à penser que les jeunes filles sont prêtes plus tôt que les garçons, mais je ne pense pas. Je pense qu'il ne faut pas trop tôt parce qu'on n'a pas des bons modèles et on peut se conformer avec des choses qu'on voit sur internet. Après je ne pense pas que la différence entre les deux sexes le justifie.
10	C'est un homme homosexuel puisqu'il se sent attiré par d'autres hommes. Mais il peut y avoir d'autres orientations.	Ce n'est pas une question d'être un homme ou une femme, mais l'apprentissage et l'éducation. C'est bio-psycho-social.
11	Un homme qui a des rapports avec un homme n'est pas forcément une personne homosexuelle, on peut penser qu'à priori oui mais pas forcément. Ça peut être un envie de découvrir, un envie de je ne sais pas... ça peut être dans le cadre d'un jeu, du libertinage...	La partie physique, du moment où vous êtes capable de découvrir manuellement vos parties génitales. À partir du moment où on est capable de gérer sa propre sexualité on est matures sexuellement. Ça c'est la réponse physique. Maintenant sur la réponse psychologique, il faudra tenir compte du poids de l'éducation, des valeurs religieuses et civiques, de la force et l'emprunte des valeurs qu'on inculque.
12	Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est pas forcément homosexuel	À mon avis il y a une différence d'âge de maturité sexuelle, parce que les hommes prennent plus de temps à se former psychologiquement. Je vois bien la différence d'intérêt dans la sexualité en forme de pratique au collège entre les filles et les garçons, même si aujourd'hui il y a une évolution qui est liée à la consommation pornographique. Les filles sont plus vite touchées par cette effervescence hormonale et les pratiques qui sont induites. On observe un décalage, les filles de 6è aiment les garçons de 4è, 3è qui les paraissent correspondre plus à leurs attentes.
13	Il a une attirance envers d'autres hommes ; en tout cas, s'il a une attirance sexuelle on peut dire qu'il est homosexuel mais peut-être il ne s'identifie pas comme homosexuel. Je ne pense pas qu'être homosexuel soit fermé et définitif	De manière théorique, il n'y a pas de différence entre un homme et une femme pour sa maturité sexuelle et cela dépend juste de son évolution personnelle. Mais avec les stéréotypes qui sont ancrés en nous aujourd'hui, je pense que ça influence les jeunes sur leur maturité sexuelle.
14	Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes est homosexuel à partir du moment... Fin, il peut être bisexuel s'il a aussi des rapports avec d'autres femmes	La maturité sexuelle dépend de chaque personne en fait, du développement de la personne, que ce soit un homme ou une femme
15	À priori, ces hommes sont homosexuels. Je dirais qu'en tout cas, ce n'est pas forcément définitif d'être homosexuel	Je pense que c'est la même. Ceci dépend plutôt de chaque individu que du genre

16	Je pense que c'est plutôt une action. Après, je ne sais pas si on peut définir sa sexualité juste par cela.	L'âge n'est pas une raison pour différencier la maturité sexuelle. Après, je pense que d'un point de vue hormonal, les filles sont touchées plus tôt par le changement, et elles pourraient être plus tôt intéressées par la sexualité.
17	Un homme qui a des rapports avec d'autres n'est pas un homosexuel. Non, parce que si on part du principe qu'il n'y a pas de normes, on peut avoir envie avec un homme comme avec une femme, on peut choisir d'avoir des rapports avec qui on veut sans se faire étiqueter	Elles se conforment au même moment parce qu'à la puberté commence un peu plus tôt chez la femme et un peu plus tard chez le garçon, donc on voit plus de différences de comportement en termes de sexualité. Après, une âge précise je ne peux pas dire, car on peut croiser des adultes qui n'ont pas du tout cette âge, qui n'ont pas des conduites « sexuellement responsables ». Elles dépendent des personnes elles-mêmes
18	Si c'est une attirance ressentie oui, après je pense qu'il peut avoir des hommes qui aient des rapports avec d'autres hommes sans être homosexuel	Je ne pense pas qu'il y ait de différence. Chacun a son âge à lui. Il ne me semble pas qu'il y ait une âge définie précisément sur la maturité qu'on peut avoir sur soi et sur ce qu'on ressent
19	Un homme qui a des rapports avec d'autres hommes n'est-il forcément homosexuel parce qu'après il y a des bisexuels, il y a des hétéros curieux... Je suis prêt à accepter qu'on puisse avoir un plaisir à un moment donné et pas être homosexuel. Donc pour moi un homme qui a des relations avec un autre homme est plus large que cela	Je ne crois pas qu'il n'y ait pas de différence. Après, je pense que c'est en rapport aussi avec chaque individu en fonction de sa propre évolution biologique. Il n'y a pas car chaque personne est différente. Après sur le physique, j'aurai tendance à vous donner l'âge légale

N° Échantillon			Q15: Connaissez-vous des applications de rencontres ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?	Q16: Considérez-vous nécessaire d'être formé autour du sujet des applications ?
1	Tinder, Badoo, Adopte un Mec		Cela rentre dans la formation dans tout ce qui est lié à... à internet, aux réseaux sociaux, à l'image de soi, aux droits d'image; C'est surtout une formation générale de tous les outils, réseaux sociaux. On peut le mettre là-dedans sans forcément former dans ces applications plus liées à la rencontre. Je pense que cela fait partie d'une formation plus générale sur le soi, sur ce qu'on appelle les compétences psychosociales, de ce qu'on peut dire et pas, et puis sur l'autre, sur la rencontre, c'est plus générale que de se tourner envers ces applications-là.	
2	Meetic, Adopte Un Mec, Badoo		Oui, ça me semble une priorité.	
3	Tinder, Meetic et adopte un mec		Non	
4	Tinder, Once, Meetic		C'est intéressant oui. C'est important je pense.	
5	Non		Je pense que c'est indispensable, il faudrait que les nouveaux enseignants soient formés à cela, c'est très important.	
6	Tinder, Adopte un mec, Absent, Grindr		Je ne suis pas contre, mais je ne le pense pas. Ce n'est pas obligatoire et on n'est pas obligé de dévoiler non plus toutes les choses.	
7	Meetic, Badoo		Oui. Il faut qu'on arrive à pouvoir suivre à peu près et connaître ce qui vivent nos jeunes et qui vont dans ces sites de rencontre.	
8	Meetic, Adopte Un Jul		Je ne suis pas sûre... sur les réseaux sociaux, je trouve que c'est plus évident. Cela, pour le coup, ça fait partie des programmes de l'Éducation Nationale.	

9	Meetic, Tinder et adopteunmec.com, vivonsdemain.fr	Je pense qu'il faut avoir une certaine naïveté déjà. Alors il faut l'assurer mais je pense au niveau du collège, où je pense qu'ils doivent se sentir flattés d'un certain nombre de contacts ou de flash, de se faire embarquer dans quelque chose de dangereuse, donc savoir que derrière quelqu'un il y a peut-être un adulte de 50 ans... Faut qu'ils apprennent à prendre des précautions car il peut y avoir des personnes malveillantes ou dangereuses. Je pense que c'est bien qu'ils soient informés.
10	Meetic, Tinder; disonsdemain.fr; edarling et adopteunmec.com. Après je pense à des applications qui proposent des rencontres avec des gens qui sont à proximité.	Il faut être formé parce que de toute façon l'éducation à la sexualité ne peut pas se faire sans l'éducation aux médias et à l'information pour développer l'esprit critique et les compétences sociales, civiques et personnelles. Il faut accompagner les jeunes afin d'avoir la notion d'intimité, la notion de consentement et puis les applications sont très dangereuses, je pense au sexting et au revenge porn, il y a des choses qui se jouent qu'il faut vraiment faire en prévention.
11	Badoo, Tinder	Oui, comme il est nécessaire de se former aussi sur les dangers de l'internet. Aujourd'hui on ne sait plus où elle est la limite du regard, de l'attitude corporelle, tout passe par l'écrit et quand on connaît leur niveau s'ils passent par les mains d'un prédateur on est conscients qu'ils vont se faire avoir. Il faut absolument faire une formation sur internet et applications.
12	Meetic. À part cela, non.	Cela me paraît important. Quand on tombe sur des messages échangés pendant les cours... on est surpris. Dans mon lycée j'ai eu à faire à un élève de 4è qui a demandé à une fille de lui faire une fellation et ils ont balancé cela dans les réseaux sociaux.
13	Tinder, Grindr, Once, Open, un concept avec des fruits et Badoo	C'est un peu comme le porno. On fantasme beaucoup sur l'idée de qu'est-ce que c'est, mais qu'il faut faire attention sur certaines choses. C'est comme un réseaux sociale en fait, on parle de lien social et il faut qu'on soit formé là-dessus. Il faut qu'on soit bien consentant sur les aspects de ces réseaux sociaux, des applications de rencontres.
14	Tinder	Nécessaire, je ne sais pas. Mais moi, personnellement, oui. Je ne serai pas contre une formation là-dessus. Personnellement je ne connais pas du tout ce genre de sites et socialement ce n'est pas un truc dont on a beaucoup parlé à part quand on était ado avec les amis. Et je pense aussi que par mon métier je peux être confrontée à des élèves à qui cela intéresse. C'est toujours intéressant.
15	Tinder, Meetic, Adopteunmec	Oui, bien sûr
16	Tinder	C'est dans la proportion d'utilisation des applications, mais je pense que si elles sont beaucoup utilisées il faudrait en parler. Peut-être que quand on fait de l'éducation à la sexualité il faudrait en parler, de ces applications
17	Tinder. Puis il y a beaucoup Instagram et Snapchat qui sont utilisés aussi pour des rencontres.	Je pense que cela serait bien, fin, pas que sur cela, mais surtout sur la sexualité et les nouveaux médias, où on abordait la sexualité sur les réseaux sociaux de manière générale. Ceci peut se faire en accord avec les séances d'éducation à la sexualité parce que les jeunes utilisent ces applications sans connaître forcément les codes et les dangers qui peuvent avoir avec

18	Tinder, Adopteunmec	Je pense que cela serait plutôt par curiosité. Après dans tout ce qui est éducation aux médias il faut faire une petite parenthèse dans tout ce qui est applications parce qu'il y a beaucoup de gens qui se créent des personnages fictifs
19	Grindr, Hornet, Romeo, Tinder, Meetic	Il faudrait en parler pour après le faire aux enfants... Je me rends compte en tant que prof d'histoire-géo qu'ils doivent apprendre à gérer ces nouvelles technologies et quelquefois on n'est pas toujours capables de les utiliser correctement.

N° Échantillon Q17: Savez-vous si vos étudiants utilisent ces applications de rencontres ?		
Q18: À partir de quelle âge considérez-vous qu'on puisse parler des applications de rencontre avec les élèves ?		
1	Oui; des rencontres qu'ils auraient fait à travers de ces applications; des personnes qui les auraient proposés des rencontres, qui sont plus âgées qu'eux	Dès que ceci vient dans le sujet, dès qu'ils en parlent
2	Oui	Les applications de rencontres pures et dures comme Meetic, Badoo, etc., je pense qu'il faut parler au collège, pour les expliquer à quoi ça sert et les dangers, sur quel type de personne on peut tomber, et je pense que tout ce qui est instagram, Facebook, SnapChat, Tik Tok, il faudrait même en parler à l'école primaire, parce que je me rends compte que de plus en plus d'enfants ont des téléphones jeunes, et ils sont sur les réseaux sociaux jeunes, et je pense qu'en vrai tout ce qui est les réseaux sociaux connus qui sont utilisés par la plupart d'entre eux il faudrait faire une formation dès la primaire, mais aussi il faudrait former les parents. et les parents ne sont pas au courant et quand on leur dit on ne sait même pas ce qu'elle est.
3	Oui. J'ai entendu parler de s'ils étaient sur Tinder.	Autour de la 5 ^e , 4 ^e .
4	Je suis pas mal confrontée à cela. Il y a qui ont créé un Instagram au lycée, anonyme, qui publie « oui, j'ai croisé telle personne et qui présente telle description physique, j'ai un crush et j'aimerais bien la rencontrer » et patatim-patatam, pour permettre de mettre des gens en lien.	À partir du moment où ils en entendent parler. Même en primaire ils savent ce que c'est Tinder, parce qu'on entend parler dans les médias, dans les conversations des gens. À partir du moment qu'un enfant entend parler sur quelque chose on devrait être en capacité d'en pouvoir lui en parler et de lui répondre. Dans l'école et en tant qu'éducateurs on se dit beaucoup « oui, il faut protéger les enfants » dans un sujet comme celui de la sexualité, en se disant « oh là là, c'est un sujet tabou... », il ne faut pas les induire à cela, aux rencontres... sauf qu'en fait c'est quand ils en entendent parler qu'on peut démystifier tout cela, parce que ce n'est pas le regard de l'adulte, qui est trompé.
5	Non	Je ne pense pas que ceci soit lié à l'âge. Je pense qu'il y a deux possibilités : soit dans le cas d'une souffrance physique ou mentale, mais peut-être aussi en fonction de ce qu'elles représentent et ce qu'ils entendent par les collègues.
6	Je pense que oui, mais je ne suis pas certaine. Est-ce que vous considérez des applications comme TikTok où les élèves sont souvent comme des applications de rencontres? (Note de l'auteur: Nous on comprend applications de rencontres dans le sens stricte de son utilité avec des fins sexuels. Pourtant, ceci n'empêche pas de dire	14-15 ans, peut-être avant, parce que je pense qu'ils doivent les utiliser sans connaître ce qu'on peut et ne peut pas faire.

	que certains réseaux sociaux soient utilisés avec des fins sexuels). Dans ce cas-là, ma réponse est oui.	
7	Non, nous n'avons jamais eu ces échanges-là	Je l'ai déjà abordé avec eux et ce n'est pas moi qui introduis les éléments dans les séances, c'est vraiment eux. Donc moi en collège je ne l'ai jamais eu à l'aborder, peut-être en lycée. Après, s'il a eu un événement, un scandale, oui là on va imposer le sujet et on va l'aborder .
8	Pas confrontée car enfants de l'école élémentaire. Ils sont déjà dans Facebook ou SnapChat.	Je pense qu'ils commencent à se poser des questions sur les applications de rencontres à niveau collégien. Je dirais dans le lycée, vers 15-16 ans.
9	Question omise car ses étudiants ont 7 ans. Il y a des élèves de cette âge qui ont une chaîne YouTube, il y en a qui sont déjà sur Facebook, et ça me choque car ils ne savent pas encore gérer son image et les personnes avec lesquelles ils communiquent et à gérer les critiques, notamment dans la question du cyber-harcèlement, je ne pense pas qu'ils en ont assez construit sa personnalité. Il faut évoquer les dangers de l'exposition.	
10	Des élèves de 3è les utilisent puisque ce sont eux qui ont lancé le sujet en séance d'éducation à la sexualité. , ils disent qu'il faut faire attention à ce qu'ils marquent.	Je dirais que c'est à l'école élémentaire qu'il faut le faire. Je serai tenté de vous dire entre le CE2 et le CE1. Parce que cycle 3 ils commencent l'éducation morale et civique au CM1, et je vous avouerais qu'en CE2 ils ont presque tous déjà un portable. Le problème de l'éducation aux médias commence de plus en plus tôt donc sur les applications je vous dirai qu'ils y arrivent plus rapidement, il suffit d'avoir un grand-frère ou grande-sœur, qui montrent en ce qu'ils en sont. Et après répéter en fonction de l'âge des élèves, il y a toujours quelque chose à apporter.
11	Oui, ils m'ont déjà posé des questions. Je leur dis de ne pas accepter un rendez-vous en tête à tête. Mais voilà de ne pas se lancer dans un truc à l'aveugle où ils peuvent se faire violer et où il peut avoir même des drogues.	Je serai quand même tenté de dire le plus tôt possible. À mon avis dans le collège ils seront encore dans une relation directe, et au lycée je sais qu'ils commencent à utiliser des sites de rencontres, notamment pour aller chercher des « cougars ». Je pense qu'il faudrait le faire aux alentours du lycée... 3è, 2è... Jusqu'à terminale.
12	Non	Ce n'est pas très utile d'en parler, parce que de toute façon il y a une pratique qui se fait qu'on en parle ou pas. Ou peut-être leur en parler mais pour les mettre en garde. Dans certains réseaux ,il y a des prédateurs.
13	Pas confrontée car enfants en crèche.	Il faut parler assez tôt mais pas trop tôt. C'est vrai que les applications de rencontres commencent à les utiliser assez tôt ou au moins ils entendent en parler. C'est une chose qui peut les intéresser assez tôt, rien que dès qu'ils ont l'internet ou ils ont accès à un téléphone portable. Je pense que ça serait au

		milieu de la primaire, au CE2 – CM1. Il y a plusieurs axes sur les applications de rencontre, comme sur la pornographie, mais on va leur en parler d'une certaine manière.
14	Pas les plus jeunes, ceux que j'ai le plus souvent, non ; Après les plus âgés je pense. Je pense qu'ils les utilisent. Après je ne suis pas sûre qu'à l'âge collège ils en parlent vraiment comme ça.	Je pense dès la 6è parce que même s'ils ne les utilisent pas, ils connaissent l'existence de ce genre de sites, donc ils se posent des questions.
15	En tout cas, ils connaissent, mais je ne suis pas sûr s'ils les utilisent. Après, on est dans un collège rural, je pense que cela a une incidence.	Soit à la fin du collège pour leur dire que cela existe, soit au lycée certainement. Puis je pense qu'on peut les former sur les réseaux et sur internet en général, ce qui se transpose facilement sur les applications de rencontres. Mais le collège, cela me semble trop jeunes.
16	Mes élèves ne m'ont jamais parlé. Après, je ne sais pas si cela compte, mais j'ai déjà vu des adolescents, des collégiens, utiliser Tinder quand j'étais dans le Tram ou en train d'attendre quelque part. Je crois que les collégiens utilisent SnapChat et TikTok. Je pense que Tinder c'est pour des plus âgés.	4è, quand on aborde ce sujet. Après, cela dépend de comme on en parle. Si on parle du côté de faire attention, il faut en parler assez tôt. Car par exemple j'ai eu des élèves qui avaient envoyé des nues, et je pense que très tôt on peut en parler car on voit des élèves de primaire qui déjà portent un portable, et je pense qu'on peut donner progressivement du vocabulaire, en choisissant ses mots et avec l'âge en approfondir
17	Oui, sûre et certaine. Ils me le disent, ils me montrent, ils m'expliquent avec qui sont sortis, comment ils ont fait.	Dès la primaire. Puisque si on part du principe qu'on aborde des sujets sur l'éducation à la sexualité comme l'utilisation des réseaux sociaux, internet, jeux vidéo. On sait qu'ils savent l'utiliser mais pas avec les codes
18	Non, parce que je pense qu'ils sont un petit peu jeunes au collège. Sûrement il y a certains qui se sont laissés aller mais je n'ai pas eu de retour	Niveau collège ils sont aptes à entendre parler de cela car ils sont sur son téléphone portable en train d'utiliser toute sorte d'applications. Le fait d'en parler cela ne les fera pas le pratiquer plus mais ils auront une sensibilité pour savoir ce qu'on peut faire et pas faire et les dangers
19	Non. J'ai souvent des collégiens, alors ils ne sont pas en âge légale d'utiliser ces applications. Par contre j'ai déjà entendu parler qu'ils sont sur des réseaux sociaux.	15-16 ans, vers la 4è-3è

N° Échantillon		
	Q19: Pensez-vous que ces applications puissent constituer un risque ou une opportunité pour les utilisateurs ? Pourquoi ?	Q20: Considérez-vous nécessaire l'éducation à la sexualité à travers de ces applications ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?
1	Il y a la fois des risques et des opportunités; c'est très intéressant puisque cela va leur permettre d'apprendre sur eux, de poser les choses qu'ils n'ont pas osé, ça peut être intéressant, mais aussi pour les homosexuels et puis pour les personnes qui son orientation sexuelle est notamment tabou c'est une opportunité d'en parler. ça peut être un moyen de discuter avec des gens, de parler de ça, de se sentir moins seul, d'apprendre sur soi. Le sens de communauté; d'ouvrir les yeux, d'être plus tolérant parce qu'il y a beaucoup de choses positives dans ces sites de rencontres. Après, il y a aussi des risques, ça se prend aussi, comme tous les risques liés aux réseaux.	Ce ne serait pas mal de le faire. Après je ne suis pas sûr que cela soit efficace

2	C'est une opportunité de communiquer avec des amis qui sont loin, je suis convaincue que pendant le confinement l'utilisation de ces réseaux sociaux-là doit exploser ; par contre, je pense que c'est extrêmement dangereux parce que on ne sait pas comment l'utiliser.	Ça me paraît compliqué. J'aurais peur que ce soit tourné en dérision. Je pense que le sujet de l'éducation à la sexualité est tellement sensible qui a besoin de le faire en présentiel en fait. Après, l'avantage de le faire par les applications ce qu'il y a aussi une côté anonyme, c'est-à-dire poser des questions sans peur d'être jugé par ses camarades, et ça c'est plutôt un avantage, mais après pourquoi pas, moi ça me paraît compliqué
3	À cette âge-là, si jeunes, elles sont plutôt un risque, ils n'ont pas conscience de la différence entre la personne qu'ils croient qui se trouve de l'autre partie de l'écran et la personne réelle derrière l'écran. Surtout qu'ils sont très, très influençables à cette âge-là et il n'y a pas du tout de méfiance, ils tombent amoureux très vite, ils sont très vite prêts à tout pour séduire quelqu'un.	Je ne pense pas que ceci soit d'une grande utilité. Je ne suis pas sûre que les jeunes prennent le temps de le lire et de les appliquer.
4	Ça peut être des opportunités car ça peut créer des histoires et puis... des belles rencontres. Ça peut être un risque puisque dans le virtuel, donc on ne sait pas qui est la personne qui se cache à l'arrière de son écran, quel âge il a, etc., est-ce qu'on fait face à un pervers, un pédophile, quelqu'un de manipulateur... le risque fin, est que beaucoup de jeunes envoient des photos dénudés, qui peuvent après être divulgués, puis aller dans un rendez-vous avec quelqu'un qu'on ne connaît pas et ceci peut être un danger, un risque. Ça peut-être destructeur pour la personne.	C'est intéressant. C'est utile parce que ça permet aux jeunes d'avoir un accès à des informations. Ça évite d'aller chercher encore ailleurs. C'est intéressant. Tant qu'on est sûr une information qui est fiable et saine, parce que parfois ce n'est pas toujours le cas. Des partenariats avec des associations. On a beaucoup d'associations qui agissent et qui font les choses super bien.
5	C'est une opportunité pour ceux qui sont très pudiques et qui ont du mal à répondre mais au même temps on peut, dans la mesure où on ne voit pas les autres, on peut aller se mettre en danger, on peut se faire manipuler. Surtout pour les adolescents, il y a une âge de fragilité là. Dans la mesure où on ne va pas savoir si l'autre il est dans la même mesure que nous, par exemple, ça peut être un prédateur ou prédatrice, je pense que c'est quand-même compliqué. Frustration, de vulnérabilité, d'abîmer les liens car la rencontre est artificielle.	Je pense que c'est indispensable, dans tous les niveaux et secteurs.
6	À leur âge je pense que c'est plus un risque parce qu'ils ne sont pas toujours prêts pour elles, ça peut leurs exposer et puis il y a d'autres qui peuvent se profiter d'eux, et puis ils peuvent se faire du mal entre eux.	Oui, pourquoi pas. Surtout pour les plus jeunes, mais encore ça dépendrait des études qu'ils font.
7	Il y a un gros risque de l'anonymat, de se laisser influencer, de se mettre en danger. Des pratiques à risque, des prédateurs sexuels. Après, on essaie de travailler en amont, c'est-à-dire qu'on essaie de travailler sur les médias, sur l'anonymat. Ceci est généralement fait par les profs dès l'élémentaire.	Je ne suis pas certaine, parce qu'il y a le problème des écrans, et qu'on va encore participer à l'usage des écrans. C'est plus important de les accompagner, d'être avec eux. Nous la prévention de la sexualité à travers les écrans on en fait suffisamment. Je ne crois pas que je le ferais comme cela.
8	Je pense que ça peut faire des belles rencontres et ça peut permettre de faire des choses très belles, après c'est comme tout de la manière dont il est utilisé, de la manière dont elles ont été comprises, après on n'est pas à l'abri de rencontrer quelqu'un. C'est tout autour d'un code d'éthique, de savoir prendre des précautions.	Ceci pourrait être un outil. Je pense que si j'avais des collégiens je ne l'aborderais pas comme ça. Je ne le vois pas clair.

9	<p>Un risque oui, il peut avoir des gens malveillantes, on peut trouver quelqu'un qui a une problématique de rencontre sérieuse pour se mettre dans une relation amoureuse, ou parfois pour une relation d'une nuit, et puis il peut avoir des blessures narcissiques et psychologiques. Des bénéfices bien sûr, puisque cela permet de rencontrer parfois quand on est au travail ou dans un cercle fermé, ceci permet de rencontrer d'autres personnes et ce que je trouve de positif aussi dans ces applications c'est qu'on se présente et au moins on sait qu'il y a des affinités communes, je pense que c'est facilitant car la personne à qui on donne rendez-vous est dans une démarche de rencontrer quelqu'un et de voir comment s'exprime, de ses centres d'intérêt...</p>	<p>Je pense que pour ces personnes qui n'ont pas eu de rencontrer dans leur vie, qui sont dans l'illusion et peut-être cela peut les orienter sur la réalité de la sexualité.</p>
10	<p>C'est les deux je dirai. D'opportunité pour la personne qui est timide, pour rentrer en contact, ça peut être un premier pas, ça permet de mettre en place une confiance... Et un risque de se trouver face à un prédateur sexuel. Et attention, car dans les écrans il y a plus de fantasmes, donc des filles et des garçons vont plaquer de la nudité, des nues, et le jour où la relation est terminée et même si vous n'êtes pas allés plus loin, avec quelqu'un qui n'est pas correct en face, vous vous trouvez avec une réputation et un viol virtuel. Il faut que l'éducatif fasse son job par rapport à cela, et les parents en premier, parce que c'est un outil intéressant, mais il faut faire attention. C'est le rôle de tout le monde. Tout le monde est éducateur. Je pense que plus les gens en parleront, plus on fera avancer la prévention. Mais les parents sont les premiers éducateurs.</p>	<p>Alors, ça serait moins pire. C'est son outil de communication, qu'on ait un lien vers le site onsexprime.fr, moi ça ne me choquerait pas. Ils auront peut-être des réponses à leurs questions, au moment où ils auront plus besoin. Après, si on pouvait être aussi dans la prévention, ça serait bien. Aujourd'hui, c'est son outil de relation, c'est son outil social, ils y passent trop de temps, certes, mais après autant d'aller sur un site pour se renseigner plutôt que dans un porno.</p>
11	<p>Alors, les deux, dans la mesure où ils acceptaient d'enclencher une relation uniquement virtuelle et de ne pas avoir un point de rendez-vous c'est extrêmement risqué, maintenant ça peut être une opportunité si on rencontre la bonne personne et là le facteur chance joue son affaire, c'est quand même plus risqué... Je dirais que c'est plus un risque qu'une opportunité.</p>	<p>Oui, parce qu'ils ont très tôt (trop tôt) des écrans entre les mains, une liberté vagabonde pour aller dans des sites normalement réservés aux adultes, il y a aucune protection par rapport à cela. Je pense notamment aux enfants qui vont aux sites porno. Il faut rapidement éduquer et il faut lutter contre l'accès libre à cela. Il faudrait des enseignements interactifs, c'est-à-dire où l'enfant puisse libérer de sa parole, de ce qu'il pense être. Et on sait qu'ils vont jouer à la provocation avec les adultes mais il faut que ce soit interactif.</p>
12	<p>Un risque (mettre en garde les élèves). Répondue dans la Q18.</p>	<p>C'est une pratique courante et qui peut être traumatisante pour les autres, donc pourquoi pas utiliser les outils qui sont pratiqués par la nouvelle génération. Je dirai de mettre en garde contre la performance sexuelle et l'âge obligatoire pour pratiquer. J'ai connu des élèves qui étaient gênés car ils n'avaient pas eu l'opportunité de... Alors que dans ces classes, c'est « plus je baise, plus je suis ». Alors, si on pouvait trouver des gens habiles pour cela...</p>
13	<p>Cela dépend de comment on les utilise. Si on est conscient de comment on les utilise et pourquoi, si on en accord avec cela, je pense que cela peut être bénéfique. Mais si on l'utilise sans connaître tous les aspects, on peut avoir un grand risque. Même quelqu'un qui est conscient de ce qu'il fait peut être en danger.</p>	<p>En fait, dans le grand processus d'éducation à la sexualité pendant la scolarité de l'enfant, les applications de rencontres peuvent, voir doivent faire partie de ce grand processus et quand maintenant on parle d'harcelement, voire d'e-harcelement, ça fait aussi partie de cette éducation. Il faut qu'ils sachent à quoi ils s'attendent.</p>

14	Pour les utilisateurs je ne pense pas que ce soit un risque. Généralement le préjugé c'est que ce genre de rencontre n'est pas très durable. Ça se trouve qu'on peut faire des rencontres durables sur ce site.	Donner des informations, sûr cela peut qu'être bénéfique. Après à eux de se renseigner et de trouver si ces applications les intéresseront. Mais pourquoï pas, cela peut être un canal comme un autre. S'ils n'ont pas eu ce genre d'informations avant pourquoï pas le mettre sur ce genre de sites.
15	Pour les utilisateurs de toute âge, cela peut être un avantage effectivement. Parce que cela permet de rencontrer des gens. Bien sûr, il faut faire attention sur l'information qu'on envoie. Et puis, comme dans la vraie vie, il y a des gens qui ne sont pas bienveillantes, donc il faut faire attention. Je pense qu'il y a des déceptions qui peuvent être plus difficiles à gérer sur le numérique et sur les applications de rencontre que dans la vraie vie, cela change les rapports.	Oui. Sur le fonctionnement et sur les conséquences que ceci peut avoir, qu'on peut avoir des bonnes et des mauvaises rencontres
16	D'un côté, cela peut développer un côté créatif, il y a des gens qui sont plus à l'aise de parler par les réseaux sociaux. Après les risques est qu'on se trouve sur internet et qu'on ne sait pas comment sont protégées les données. Les photos, on ne sait pas qui regarde, qui commande. On ne sait pas les effets que cela peut avoir.	Je pense que déjà il faudrait parler du respect par rapport à ne pas baser la sexualité du côté physique. Développer le respect des autres, dans une relation, ce qui n'est pas bon à faire. Tout ce qui est mécanique ou relation sexuelle ce sont des choses dont on parle.
17	Ceci peut-être un risque car on ne sait pas avec la personne qui on parle, donc oui il y a des risques, on entend beaucoup parler de cyber-harcèlement donc on voit bien que ceci se trouve à la base	Oui, cela peut être bien. Mais quels sujets, je ne sais pas trop.
18	Un risque oui, parce que je pense qu'on ne peut pas compter sur les personnes décrites, et puis je pense qu'il peut avoir des gens qui recherchent des relations qui ne sont pas forcément saines avec des jeunes...	Cela peut être un biais pour faire passer des infos ; après, est-ce que les gens qui utilisent ces applis vont aller jusqu'à... ? Je ne suis pas sûre que le message passe très bien...
19	C'est les deux, puisque c'est une opportunité au même temps de rencontre plus importante pour la population homosexuelle. D'un autre côté, comme toute nouvelle application ou instrument de rencontre, c'est un risque. Si on fait n'importe quoi avec les images ou avec les vidéos il va avoir des ennuis. C'est à chacun de les utiliser correctement. Après, j'ai l'impression qu'on passe beaucoup de temps sur les écrans et qu'on rencontre de moins en moins	Je trouve cela très bien. Tout ce qui est précaution, VIH/IST, il faudrait aussi des sujets sur la préservation du droit à l'image, sur ce qui est à éviter d'envoyer et à publier

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARTICLES SCIENTIFIQUES

1. Abbott, K., Ellis, S., & Abbott, R. (2015). “We Don’t Get Into All That”: An Analysis of How Teachers Uphold Heteronormative Sex and Relationship Education. *Journal of Homosexuality*, 62(12), 1638–1659. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078203>
2. Abric, J.-C. (2001). L’approche structurale des représentations sociales: Développements récents. *Psychologie & Société*, 4, 81–103. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34799735/Abric_-_Unknown_-_Lapproche_structurale_des_representations_sociales_developpements_recents.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DAbric_-_sobre_questoes_atuais_do_nucleo.pdf&X-Amz-Al
3. Achin, C., Andro, A., Cardi, C., Descoutures, V., Le Blanc, N., Rennes, J., & Roueff, O. (2015). Éditorial. *Mouvements*, 82(2), 7–9. <https://doi.org/10.3917/mouv.082.0007>
4. Adamczyk, A., & Hayes, B. E. (2012). Religion and Sexual Behaviors: Understanding the Influence of Islamic Cultures and Religious Affiliation for Explaining Sex Outside of Marriage. *American Sociological Review*, 77(5), 723–746. <https://doi.org/10.1177/0003122412458672>
5. Adams, A., & Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. In *Research Methods for Human Computer Interaction* (pp. 17–34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.5860/choice.51-2973>
6. Adimora, A. A., & Schoenbach, V. J. (2013). Social Determinants of Sexual Networks, Partnership Formation and Sexual Transmitted Infections. In *The New Public Health and STD/HIV Prevention. Personal, Public and Health Systems Approaches* (pp. 13–31). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4526-5>
7. Adriaens, P. R., & De Block, A. (2006). The Evolution of a Social Construction: The Case of Male Homosexuality. *Perspectives in Biology and Medicine*, 49(4), 570–585. <https://doi.org/10.1353/pbm.2006.0051>
8. Alasuutari, P. (1997). The Discursive Construction of Personality. In *The Narrative Study of Lives* (Vol. 5, pp. 1–20). Sage. <https://doi.org/10.1007/PL00013374>
9. Albury, K., Burgess, J., Light, B., Race, K., & Wilken, R. (2017). Data cultures of mobile dating and hook-up apps : Emerging issues for critical social science research. *Big Data & Society*, July-December, 1–11. <https://doi.org/10.1177/2053951717720950>
10. Albury, K., & Byron, P. (2016). Safe on My Phone? Same-Sex Attracted Young People’s Negotiations of Intimacy, Visibility, and Risk on Digital Hook-Up Apps. *Social Media + Society*, October-December, 1–10. <https://doi.org/10.1177/2056305116672887>
11. Allison, S., Bauermeister, J. A., Bull, S., Lightfoot, M., Mustanski, B., Shegog, R., & Levine, D. (2012). The Intersection of Youth , Technology, and New Media with Sexual Health : Moving the Research Agenda Forward. *Journal of Adolescent Health*, 51, 207–212. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.012>

12. Anderson, E., & McCormack, M. (2018). Inclusive Masculinity Theory: Overview, Reflection and Refinement. *Journal of Gender Studies*, 27(5), 547–561. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1245605>
13. André, J. (2016). Naissances de la sexualité. *Psychologie Clinique et Projective*, 1(22), 11–22. <https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-et-projective-2016-1-page-11.htm>
14. Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20–39. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999>
15. Audigier, F. (2012). L'éducation à... Et la formation au monde social. *Recherches En Didactiques*, 2(14), 47–63. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-47.htm>
16. Bajoit, G. (1999). Notes sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches Sociologiques*, 30(2), 69–84. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1547811>
17. Baker, P. (2018). Language, sexuality and corpus linguistics: Concerns and future directions. *Journal of Language and Sexuality*, 7(2), 263–279. <https://doi.org/10.1075/jls.17018.bak>
18. Barman-Adhikari, A., & Rice, E. (2011). Sexual Health Information Seeking Online Among Runaway and Homeless Youth. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2(2), 88–103. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2011.5>
19. Bauermeister, J. A., Yeagley, E., Meanley, S., & Pingel, E. S. (2014). Sexting among young men who have sex with men: Results from a National Survey. *J Adolesc Health*, 54(5), 606–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.013>
20. Beck, F., Firdion, J., Legleye, S., & Schiltz, M.-A. (2011). Risques suicidaires et minorités sexuelles : une problématique récente. *Agora Débats/Jeunesses*, 2(58), 33–46. <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-2-page-33.htm>
21. Berger, D., Pizon, F., Bencharif, L., & Jourdan, D. (2010). Éducation à la santé dans les écoles élémentaires... Représentations et pratiques enseignantes. *Didaskalia*, 34, 35–66. <https://doi.org/10.4267/2042/30429>
22. Bergström, M. (2016). Internet. In *Encyclopédie critique du genre* (pp. 341–348). <https://www.cairn.info/encyclopedie-critique-du-genre--9782707190482-page-341.htm>
23. Berkman, C. S., & Zinberg, G. (1997). Homophobia and Heterosexism in Social Workers. *Social Work*, 42(4), 319–332. <https://doi.org/10.1093/sw/42.4.319>
24. Beymer, M. R., Rossi, A. D., & Shu, S. B. (2016). Assessing Self-Control and Geosocial Networking App Behavior Among an Online Sample of Men Who Have Sex with Men. *Journal of Urban Health*, 93(4), 698–708. <https://doi.org/10.1007/s11524-016-0056-7>
25. Beymer, M., Weiss, R., Bolan, R., Rudy, E., Bourque, L., Rodriguez, J., & Morisky, D. (2014). Sex On-Demand: Geosocial Networking Phone Apps and Risk of Sexually Transmitted Infections among a Cross-Sectional Sample of Men who have Sex with Men in Los Angeles County. *Sexually Transmitted Infections*, 90(7), 567–572. <https://doi.org/10.1136/sextrans-2013-051494.Sex>

26. Blackwell, C., Birnholtz, J., & Abbott, C. (2014). Seeing and being seen: Co-situation and impression formation using Grindr, a location-aware gay dating app. *New Media & Society*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/1461444814521595>
27. Blanc, É. (2017). Comment le genre s’invite dans nos cabinets. *Actualités En Analyse Transactionnelle*, 158(2), 19–38. <https://doi.org/10.3917/aatc.158.0019>
28. Blue, S., Shove, E., Carmona, C., & Kelly, M. P. (2016). Theories of practice and public health: understanding (un)healthy practices. *Critical Public Health*, 26(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/09581596.2014.980396>
29. Boonchutima, S., Sriwattana, S., Rungvimolsin, R., & Palahan, N. (2016). Gays Dating Applications: Information Disclosure and Sexual Behavior. *J Health Res*, 30(4), 231–239. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/088626001016010003>
30. Butler, J. (1993). Critically Queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 1, 17–32. <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/JudithButler-CriticallyQueer-1993.pdf>
31. Cardot, J.-P., & Berger, D. (2018). Formateurs en éducation à la santé : un outil d’analyse des conceptions. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 50(1), 167–180. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1097>
32. Cass, V. C. (1979). Homosexual Identity Formation. *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219–235. https://doi.org/10.1300/J082v04n03_01
33. Ceplak, M. M. (2013). Heteronormativity: School, ideology, and politics. *Journal of Pedagogy*, 4(2), 162–187. <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0009>
34. Chamberland, L., & Lebreton, C. (2012). Réflexions autour de la notion d’homophobie: Succès politique, malaises conceptuels et application empirique. *Nouvelles Questions Feministes*, 31(1), 27–43. <https://doi.org/10.3917/nqf.311.0027>
35. Chan, P. A., & Santamaria, E. K. (2016). Online Hookup Sites for Meeting Sexual Partners Among Men Who Have Sex with Men in Rhode Island , 2013 : A Call for Public Health Action. *Public Health Reports*, 131(April), 264–271. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4765975/>
36. Chau, K., Traoré Seck, A., Chandra-Mouli, V., & Svanemyr, J. (2016). Scaling up sexual education in Senegal: integrating family life education into the national curriculum. *Sex Education*, 16(5), 503–519. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1123148>
37. Chevrette, R. (2013). Outing Heteronormativity in Interpersonal and Family Communication : Feminist Applications of Queer Theory “Beyond the Sexy Streets.” *Communication Theory*, 23, 170–190. <https://doi.org/10.1111/comt.12009>
38. Choi, E. P. H., Wong, J. Y. H., Lo, H. H. M., Wong, W., Chio, J. H. M., & Fong, D. Y. T. (2013). Association Between Using Smartphone Dating Applications and Alcohol and Recreational Drug Use in Conjunction With Sexual Activities in College Students. *Substance Use & Misuse*, 52(4), 422/428. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10826084.2016.1233566?journalCode=isum20>

39. Choi, E. P., Wong, J. Y., Lo, H. H., Wong, W., Chio, J. H., & Fong, D. Y. (2016). The Impacts of Using Smartphone Dating Applications on Sexual Risk Behaviours in College Students in Hong Kong. *PLoS ONE*, *11*(11), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165394>
40. Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Cahiers de La Recherche et Du Développement*, *16*, 55–70. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01024972>
41. Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, *19*(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
42. Conrey, S. C. (2012). Hey, What about Me: Why Sexual Education Classes Shouldn't Keep Ignoring LGBTQ Students. *Hastings Women's Law Journal*, *23*(1), 85. <https://repository.uchastings.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1354&context=hwlj>
43. Czarny, H. N., & Broaddus, M. R. (2018). Acceptability of HIV prevention information delivered through established geosocial networking mobile applications to men who have sex with men. *AIDS Behav*, *21*(11), 3122–3128. <https://doi.org/10.1007/s10461-017-1743-4>. Acceptability
44. Dagorn, J., & Alessandrin, A. (2015). Être une fille, un gay, une lesbienne ou un.e trans au collège et au lycée. *Le Sujet Dans La Cité*, *6*(2), 140–149. <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-p-140.htm>
45. Dahl, R. E. (2004). Adolescent Brain Development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, *1021*, 1–21. <https://doi.org/10.1016/C2011-0-09656-4>
46. Davidson, A. (1987). Sex and the emergence of sexuality. *Critical Inquiry*, *14*(1), 16–48. <https://doi.org/10.4324/9780203760130>
47. Dayer, C. (2013). TRANSactions. *Pensée Plurielle*, *33–34*(2), 193–204. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0193>
48. de Faria, E. R., Franceschini, S. do C. C., Peluzio, M. do C. G., Sant'Ana, L. F. da R., & Priore, S. E. (2013). Aspectos metodológicos e éticos da avaliação da maturação. *Revista Paulista de Pediatria*, *31*(3), 398–405. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000300019>
49. de Montgolfier, S., & Bonheure, G. (2018). Enseignement des sciences et questionnement éthique: Urgence sociétale et opportunité pour l'enseignement. *Journal International de Bioéthique et d'éthique Des Sciences*, *29*(1), 11. <https://doi.org/10.3917/jibes.291.0011>
50. Dean, J. J. (2011). The Cultural Construction of Heterosexual Identities. *Sociology Compass*, *5*(8), 679–687. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-9020.2011.00395.x>
51. Dean, J. J. (2013). Heterosexual masculinities, anti-homophobias, and shifts in hegemonic masculinity: The identity practices of black and white heterosexual men. *Sociological Quarterly*, *54*(4), 534–560. <https://doi.org/10.1111/tsq.12036>

52. DePalma, R., & Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1669–1676. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.018>
53. Desforges, F. (2001). Histoire et philosophie : une analyse de la notion de santé. *Histoire, Économie et Société*, 20(3), 291–301. <https://doi.org/10.3406/hes.2001.2227>
54. Dinkins, E. G., & Englert, P. (2015). LGBTQ literature in middle school classrooms: possibilities for challenging heteronormative environments. *Sex Education*, 15(4), 392–405. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1030012>
55. Doods, C., Keogh, P., & Hickson, F. (2005). *It makes me sick: Heterosexism, homophobia and the health of gay and bisexual men*. <http://researchonline.lshtm.ac.uk/1399/>
56. Döring, N. M. (2009). The Internet's impact on sexuality: A critical review of 15 years of research. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1089–1101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.04.003>
57. Dornelles, P. G., & Dal'Igna, M. C. (2015). Gender, sexuality and age: Heteronormativity in pedagogical practices of physical education in schools. *Educação e Pesquisa*, 41(Specialissue), 1585–1598. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>
58. Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3 (Mail 1898)), 273–302.
59. Durlak, J. A. (2015). Studying Program Implementation Is Not Easy but It Is Essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123–1127. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3>
60. Evans, N. J., & Broido, E. M. (2002). The experiences of lesbian and bisexual women in college residence halls: Implications for Addressing Homophobia and Heterosexism. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3–4), 29–42. <https://doi.org/10.1300/J155v06n03>
61. Evers, C. W., & Albury, K. (2013). Young People, Social Media, Social Networking Sites and Sexual Health Communication in Australia: “This is Funny, You should Watch it.” *International Journal of Communication*, 7, 263–280. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1106/853>
62. Eysenbach, G., Sun, C., Outlaw, A., & Goedel, W. C. (2015). Geosocial-Networking App Usage Patterns of Gay, Bisexual, and Other Men Who Have Sex With Men: Survey Among Users of Grindr, A Mobile Dating App. *JMIR Public Health and Surveillance*, 1(1). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4869243/>
63. Fabre, M. (2014). Les “Éductions à”: problématisation et prudence. *Éducation et Socialisation*, 36(36), 14. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
64. Falcoz, C., & Bécuwe, A. (2009). La gestion des minorités discréditables : le cas de l'orientation sexuelle. *Travail, Genre et Sociétés*, 21(1), 69–89. <https://doi.org/10.3917/tgs.021.0069>

65. Fantus, S., Souleymanov, R., Lachowsky, N. J., & Brennan, D. J. (2017). The emergence of ethical issues in the provision of online sexual health outreach for gay , bisexual , two-spirit and other men who have sex with men : perspectives of online outreach workers. *BMC Medical Ethics*, *18*(59), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12910-017-0216-7>
66. Foe, B. (2017). Rencontres gays sur internet au Cameroun et sécurisation des couples gays dans les familles. *Chimères*, *2*(92), 50–60. <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2017-2-page-50.htm>
67. Ford, J. V., Barnes, R., Rompalo, A., & Hook, E. W. (2013). Sexual health training and education in the U.S. *Public Health Reports*, *128*(SUPPL. 1), 96–101. <https://doi.org/10.1177/00333549131282s111>
68. Fournier, T. (2013). Représentation ou conception? Une réflexion sur l’emploi du terme en sciences de l’éducation. *Non Publié*, 1–12. https://www.academia.edu/23024005/Représentation_ou_conception_Une_réflexion_sur_l_emploi_du_terme_en_sciences_de_l_éducation
69. Fredriksen-Goldsen, K. I., Hoy-Ellis, C. P., Goldsen, J., Emllet, C. A., & Hooyman, N. R. (2014). Creating a Vision for the Future: Key Competencies and Strategies for Culturally Competent Practice With Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) Older Adults in the Health and Human Services. *J Gerontol Soc Work*, *57*(0), 80–107. <https://doi.org/10.1002/nbm.3066>. Non-invasive
70. Fujimoto, K., & Wang, P. (2017). Venues Where Male Sex Workers Meet Partners : The Emergence of Gay Hookup Apps and Web Sites. *AJPH*, *107*(12), 1866–1868. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304118>
71. Galichet, F., & Manderscheid, J.-C. (1996). L’éducation à la santé et la construction de l’identité dans le contexte des sociétés occidentales contemporaines. *Revue Française de Pédagogie*, *114*(1), 7–17. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1205>
72. Gaudron, J.-P. (2008). V. Rouyer. La construction de l’identité sexuée. *L’orientation Scolaire et Professionnelle*, *37*(1), 135–140. <https://doi.org/10.3917/ado.087.0165>
73. Gavin, L. E., Catalano, R. F., David-ferdon, C., Gloppen, K. M., & Markham, C. M. (2010). A Review of Positive Youth Development Programs That Promote Adolescent Sexual and Reproductive Health. *Journal of Adolescent Health*, *46*, 75–91. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.215>
74. Gibbs, J. J. (2015). Religious Conflict, Sexual Identity, and Suicidal Behaviors among LGBT Young Adults. *Arch Suicide Res*, *19*(4), 472–488. <https://doi.org/10.1080/13811118.2015.1004476>. Religious
75. Gibbs, J. J. (2016). Religious Conflict, Sexual Identity, and Suicidal Behaviors among LGBT Young Adults. *Archives of Suicide Research*, *19*(4), 472–488. <https://doi.org/10.1080/13811118.2015.1004476>. Religious
76. Gómez, Y. G. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, *15*(3), 1–15.
77. González-Ortega, E., & Orgaz-Baz, B. (2013). Minors’ exposure to online pornography: Prevalence, motivations, contents and effects. *Anales De Psicología*, *29*(2), 319–327. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.131381>

78. Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 98(2), 107–109. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424415/pdf/pubhealthrep00112-0005.pdf>
79. Grosskopf, N. A., Levasseur, M. T., & Glaser, D. B. (2014). Use of the Internet and Mobile-Based “ Apps ” for Sex-Seeking Among Men Who Have Sex With Men in New York City. *American Journal of Men’s Health*, 8(6), 510–520. <https://doi.org/10.1177/1557988314527311>
80. Guiet-silvain, J., Jourdan, D., Parayre, S., Simar, C., Pizon, F., & Berger, D. (2011). Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale. *Carrefours de l’éducation*, 2(32), 105–127. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-105.htm/>
81. Guilé, J. M. (2013). Théories du genre ou identité sexuée ? *Perspectives Psy*, 52(3), 217–218. <https://doi.org/10.1051/psy/2013523217>
82. Gunn, A. C. (2011). Even if you say it three ways, it still doesn’t mean it’s true: The pervasiveness of heteronormativity in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 280–290. <https://doi.org/10.1177/1476718X11398567>
83. Gutiérrez, M. A., Quevedo, M. F., Valle, S. M., Jacques-aviñó, C., David, E. D., Caylà, J. A., & Olalla, P. G. De. (2018). Acceptability and effectiveness of using mobile applications to promote HIV and other STI testing among men who have sex with men in Barcelona , Spain. *Sex Transm Infect*, 1–6. <https://doi.org/10.1136/sextrans-2017-053348>
84. Guyonnaud, J. (2003). De l’homosexualité à l’homophobie. *Imaginaire & Inconscient*, 10, 73–79. <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-2-page-73.htm>
85. Hamilton, C. J., & Mahalik, J. R. (2009). Minority Stress, Masculinity, and Social Norms Predicting Gay Men’s Health Risk Behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 56(1), 132–141. <https://doi.org/10.1037/a0014440>
86. Harper, G. W., Serrano, P. A., Bruce, D., & Bauermeister, J. A. (2016). The Internet’s Multiple Roles in Facilitating the Sexual Orientation Identity Development of Gay and Bisexual Male Adolescents. *American Journal of Men’s Health*, 10(5), 359–376. <https://doi.org/10.1177/1557988314566227>
87. Heinze, J. E., & Horn, S. S. (2009). Intergroup Contact and Beliefs about Homosexuality in Adolescence. *J Youth Adolescence*, 38, 937–951. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9408-x>
88. Hillier, L., Mitchell, K. J., & Ybarra, M. L. (2012). The Internet As a Safety Net: Findings From a Series of Online Focus Groups With LGB and Non-LGB Young People in the United States. *Journal of LGBT Youth*, 9(3), 225–246. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.684642>
89. Hines, M. (2011). Gender development and the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 34, 69–88. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-061010-113654>
90. Hoang, N. P., Asano, Y., & Yoshikawa, M. (2015). Your Neighbors Are My Spies : Location and other Privacy Concerns in GLBT-focused Location-based Dating Applications. *2017 19th Conference on Advanced Communication Technology (ICACT)*, 10. <https://ieeexplore.ieee.org/document/7890236>

91. Holland, D., & Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1–15. <http://hdl.handle.net/10112/7582>
92. Holloway, I. W., Dunlap, S., del Pino, H. E., Hermanstyne, K., Pulsipher, C., & Landovitz, R. J. (2014). Online Social Networking, Sexual Risk and Protective Behaviors: Considerations for Clinicians and Researchers. *Current Addiction Reports*, 1(3), 220–228. <https://doi.org/10.1007/s40429-014-0029-4>
93. Holloway, I. W., Dunlap, S., Homero, E. D. P., Hermanstyne, K., Pulsipher, C., & Landovitz, R. J. (2014). Online Social Networking, Sexual Risk and Protective Behaviors: Considerations for Clinicians and Researchers. *Curr Addict Rep*, 1(3), 220–228. <https://doi.org/10.1007/s40429-014-0029-4>.Online
94. Hooghe, M., & Meeusen, C. (2011). Homophobia and the Transition to Adulthood : A Three Year Panel Study among Belgian Late Adolescents and Young Adults, 2008-2011. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1–8. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-012-9786-3>
95. Hoskins, A., & Varney, J. (2015). Taking a life-course approach to sexual and reproductive health. *Entre Nous: The European Magazine for Sexual and Reproductive Health*, 82, 4–7. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/292204/Entre-Nous-82.pdf?ua=1
96. Hrairi, S. (2017). Éducation à la sexualité en Tunisie, attentes des élèves et conceptions des enseignants. *Sante Publique*, 29(3), 405–414. <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2017-3-page-405.htm>
97. Iribarren, S. J., Ghazzawi, A., Sheinfil, A. Z., Frasca, T., Brown, W., Lopez-rios, J., Rael, C. T., Crespo, R., & Giguere, R. (2018). Mixed-method evaluation of social media-based tools and traditional strategies to recruit high-risk and hard-to-reach populations into an HIV prevention intervention study. *AIDS Behav*, 22(1), 347–357. <https://doi.org/10.1007/s10461-017-1956-6>.Mixed-method
98. Irwin, L. (2011). Homophobia and heterosexism: implications for nursing and nursing practice. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 32(2), 70–76.
99. Jackson, S., & Weatherall, A. (2010). The (im)possibilities of feminist school based sexuality education. *Feminism and Psychology*, 20(2), 166–185. <https://doi.org/10.1177/0959353509349603>
100. Jaspal, R. (2017). Gay Men’s Construction and Management of Identity on Grindr. *Sexuality and Culture*, 21(1), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s12119-016-9389-3>
101. Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication*, 6(2), 14–41. <https://doi.org/10.3406/comin.1984.1284>
102. Jourdan, D. (2009). Du travail en classe à la vie collective dans l’établissement : éduquer à la santé aujourd’hui. *Formation et Profession*, Octobre, 24–28. https://www.researchgate.net/publication/280994394_Du_travail_en_classe_a_la_vie_collective_dans_l_etablissement_eduquer_a_la_sante_aujourd'hui

103. Kane, M. J., Hambrick, D. Z., Tuholski, S. W., Wilhelm, O., Payne, T. W., & Engle, R. W. (2004). The Generality of Working Memory Capacity : A Latent-Variable Approach to The Generality of Working Memory Capacity : A Latent-Variable Approach to Verbal and Visuospatial Memory Span and Reasoning. *American Psychological Association, 133*(2), 189–217. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.2.189>
104. Kelly, J., Davis, C., & Schlesinger, C. (2015). Substance use by same sex attracted young people: Prevalence, perceptions and homophobia. *Drug and Alcohol Review, 34*, 358–365. <https://doi.org/10.1111/dar.12158>
105. Kenneady, D. A., & Oswalt, S. B. (2014). Is Cass’s Model of Homosexual Identity Formation Relevant to Today’s Society? *American Journal of Sexuality Education, 9*(2), 229–246. <https://doi.org/10.1080/15546128.2014.900465>
106. Khzami, S., Razouki, A., Selmaoui, S., Agorram, B., & Berger, D. (2012). Éduquer à la santé et à la sexualité, c’est transmettre aussi des valeurs. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation, 50*(1), 111–124. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1093>
107. Klein, A. (2007). Education et santé : approches philosophiques. *Symposium Sciences de l’Éducation et Santé*, 1–11. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Alexandre_KLEIN_246.pdf
108. Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students’ sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex Education, 10*(4), 373–386. <https://doi.org/10.1080/14681811.2010.515095>
109. Kosinska, M., Chichowska, A., & Tiliouine, A. (2016). An opportune time to improve sexual and reproductive health of adolescents in the European Region through intersectorial collaboration. *Entre Nous: The European Magazine for Sexual and Reproductive Health, 84*, 12–15. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/319301/Entre-Nous-84-full-book.pdf
110. Kristufkova, A., Pinto Da Costa, M., Mintziori, G., Vásquez, J. L., Aabakke, A. J. M., & Fode, M. (2018). Sexual Health During Postgraduate Training—European Survey Across Medical Specialties. *Sexual Medicine, 6*(3), 255–262. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2018.04.001>
111. Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. *Handbook of Identity Theory and Research, 42*(998), 31–53. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>
112. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
113. Landor, A., Gordon Simons, L., Simons, R. L., Brody, G. H., & Gibbons, F. X. (2011). The Role of Religiosity in the Relationship Between Parents, Peers, and Adolescent Risky Sexual Behavior. *J Youth Adolescence, 40*(3), 296–309. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>

114. Landovitz, R. J., Tseng, C. H., Weissman, M., Haymer, M., Mendenhall, B., Rogers, K., Veniegas, R., Gorbach, P. M., Reback, C. J., & Shoptaw, S. (2013). Epidemiology, sexual risk behavior, and HIV prevention practices of men who have sex with men using GRINDR in Los Angeles, California. *Journal of Urban Health*, 90(4), 729–739. <https://doi.org/10.1007/s11524-012-9766-7>
115. Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs: L'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19–27. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3169
116. Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(02), 79–99. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120/document>
117. Lehmillier, J. J., & Ioerger, M. (2014). Social Networking Smartphone Applications and Sexual Health Outcomes among Men Who Have Sex with Men. *PLoS ONE*, 9(1), 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086603>
118. Leselbaum, N. (1998). « Éducation sanitaire », « Promotion », « Prévention », « Éducation à la santé ». *Recherche et Formation*, 28, 131–138. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_28_1_1505
119. Licoppe, C. (2016). Mobilités et rencontres dans les espaces public urbains à l'âge des médias positionnels. *Réseaux*, 6(200), 117–143. <https://doi.org/10.3917/res.200.0117>
120. Lupton, D. (2014). Quantified Sex : A Critical Analysis of Sexual and Reproductive Self-tracking Apps. *Culture, Health & Sexuality*, 17(4), 440–453. <https://doi.org/10.1080/13691058.2014.920528>
121. Macapagal, K., Moskowitz, D. A., Li, D. H., Carrión, A., Bettin, E., Fisher, C. B., & Mustanski, B. (2018). Hookup App Use, Sexual Behavior, and Sexual Health Among Adolescent Men Who Have Sex With Men in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 62(6), 708–715. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.01.001>
122. Macintyre, A. K.-J., Montero Vega, A. R., & Sagbakken, M. (2015). From disease to desire, pleasure to the pill: A qualitative study of adolescent learning about sexual health and sexuality in Chile. *BMC Public Health*, 15(945), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2253-9>
123. Mackee, F. (2016). *Social Media in Gay London : Tinder as an Alternative to Hook-Up Apps*. <https://doi.org/10.1177/2056305116662186>
124. Magaudda, P. (2011). When materiality “bites back”: Digital music consumption practices in the age of dematerialization. *Journal of Consumer Culture*, 11(1), 15–36. <https://doi.org/10.1177/1469540510390499>
125. Maier, C., Laumer, S., Eckhardt, A., & Weitzel, T. (2015). Giving too much social support: Social overload on social networking sites. *European Journal of Information Systems*, 24(5), 447–464. <https://doi.org/10.1057/ejis.2014.3>
126. Manderscheid, J.-C. (1994). Modèles et principes en éducation pour la santé. *Revue Française de Pédagogie*, 107(1), 81–96. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1265>

127. Marques, M., & Ressa, N. (2013). The sexuality education initiative: A programme involving teenagers, schools, parents and sexual health services in Los Angeles, CA, USA. *Reproductive Health Matters*, 21(41), 124–135. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(13\)41702-0](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(13)41702-0)
128. Matos, M. G. de, Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. L. P., & Leal, I. (2014). Sexual Education in Schools in Portugal: Evaluation of a 3 Years Period. *Creative Education*, 05(15), 1353–1362. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.515154>
129. Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In *Les formes de l'éducation : variété et variations*, (pp.147–168). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>
130. Mawdsley, R. D. (2011). Employment, Sexual Orientation, and Religious Beliefs: Do Religious Educational Institutions Have a Protected Right To Discriminate in the Selection and Discharge of Employees? *Brigham Young University Education & Law Journal*, 2011(2), 279–302. <http://0-search.ebscohost.com.library.unl.edu/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=65268591&site=ehost-live&scope=site>
131. McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion (United Kingdom)*, 30(7), 537–542. <https://doi.org/10.1177/0267659114559116>
132. McDermott, E., Hughes, E., & Rawlings, V. (2017). The social determinants of lesbian, gay, bisexual and transgender youth suicidality in England: a mixed methods study. *Journal of Public Health*, November, 1–8. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fox135>
133. Mckie, R. M., Milhausen, R. R., & Lachowsky, N. J. (2017). “Hedge Your Bets”: Technology’s Role in Young Gay Men’s Relationship Challenges. *Journal of Homosexuality*, 64(1), 75–94. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27042757>
134. McNeill, T. (2013). Sex education and the promotion of heteronormativity. *Sexualities*, 16(7), 826–846. <https://doi.org/10.1177/1363460713497216>
135. Mejía Navarrete, J. (2000). El Muestreo en la Investigacion Cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165–180.
136. Melendrez Castañeda, J. G. (2015). Grindr-ing the Self: Young Filipino Gay Men’s Exploration of Sexual Identity Through a Geo-Social Networking Application. *Phillipine Journal of Psychology*, 48(1), 29–58. https://www.academia.edu/14333544/Grindr-ing_the_Self_Young_Filipino_Gay_Mens_Exploration_of_Sexual_Identity_Through_a_Geo-Social_Networking_Application
137. Mellini, L. (2009). Entre normalisation et hétéronormativité : la construction de l’identité homosexuelle. *Déviance et Société*, 33(1), 3–26. <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2009-1-page-3.htm>
138. Miles, S. (2017). Sex in the digital city : location-based dating apps and queer urban life. *Gender, Place & Culture*, 24(11), 1596–1610. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2017.1340874>

139. Miller, B. (2015a). “Dude, Where’s Your Face?” Self-Presentation, Self-Description, and Partner Preferences on a Social Networking Application for Men Who Have Sex with Men: A Content Analysis. *Sexuality & Culture*, 19, 637–658. <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9283-4>
140. Miller, B. (2015b). “They’re the modern-day gay bar”: Exploring the uses and gratifications of social networks for men who have sex with men. *Communication Theory*, 51, 476–482. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.023>
141. Miller, B., & Behm-morawitz, E. (2016). “Masculine Guys Only”: The effects of femmophobic mobile dating application profiles on partner selection for men who have sex with men. *Computers in Human Behavior*, 62, 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.088>
142. Minatto, G., Petroski, E. L., & Silva, D. A. S. (2013). Body fat, muscular and cardiorespiratory fitness according to sexual maturation among Brazilian adolescents from a town of German colonization. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(2), 189–197. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000200009>
143. Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-iglesias, A., García-moya, I., Sánchez-Queija, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-díaz, A., & Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del Estudio HBSC-2014 en España*. https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/HBSC2014/HBSC2014_ResultadosEstudio.pdf
144. Moscovici, S. (2001). Pourquoi l’étude des représentations sociales en psychologie? *Psychologie et Société*, 4(1), 7–25. https://www.researchgate.net/profile/Serge_Moscovici/publication/268278096_Pourquoi_l'etude_des_representations_sociales_en_psychologie/links/546767fe0cf2f5eb180369ed.pdf
145. Msibi, T. (2012). “I’m used to it now”: experiences of homophobia among queer youth in South African township schools. *Gender and Education*, 24(5), 513–533. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.645021>
146. Murilo dos Santos, M., Mcnamee, S., & Cardoso dos Santos, J. (2011). Dialogue and transformation: embracing sexual diversity in the educational context. *Educar Em Revista*, 39, 103–122. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100008
147. Naaldenberg, J., Vaandrager, L., Koelen, M., Wagemakers, A.-M., Saan, H., & de Hoog, K. (2009). Elaborating on systems thinking in health promotion practice. *Global Health Promotion*, 16(1), 39–47. <https://doi.org/10.1177/1757975908100749>
148. Nedela, M. R., Murray, M. M., & Steelman, S. M. (2018). Using self-disclosure to manage student misconceptions in a human sexuality classroom. *International Journal of Critical Pedagogy*, 9(1), 29–51. <https://pdfs.semanticscholar.org/a74c/84601ce6545c7659e811fd00a1453af6e78d.pdf>
149. Nourrisson, D., & Parayre, S. (2012). Histoire de l’éducation à la santé à l’école : une lente et complexe ascension (XVIIIe-XXIe siècles). *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 50(1), 81–94. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1091>

150. Oransky, M., & Fisher, C. (2009). The Development and Validation of the Meanings of Adolescent Masculinity Scale. *Psychology of Men & Masculinity*, 10(1), 57–72. <https://doi.org/10.1037/a0013612>
151. Outlaw, A., Goedel, W. C., & Duncan, D. T. (2015). Geosocial-Networking App Usage Patterns of Gay, Bisexual, and Other Men Who Have Sex With Men : Survey Among Users of Grindr, A Mobile Dating App. *JMIR Public Health and Surveillance*, 1(1), 1–19. <https://doi.org/10.2196/publichealth.4353>
152. Özdemir, L., & Akdemir, N. (2008). Nurses' knowledge and practice involving patients' resuming sexual activity following myocardial infarction: implications for training. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(42–52). https://www.ajan.com.au/archive/Vol26/26-1v2_Ozdemir.pdf
153. Pasco, D., & Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Science et Motricité*, 66(1), 85–112. <https://doi.org/10.3917/sm.066.0085>
154. Pereira de Sá, C. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement. *Papers on Social Representations*, 3(1), 1–7. http://www.psr.jku.at/PSR1994/3_1994deSa.pdf
155. Pereira, G. C., & Baranauskas, M. C. C. (2018). Codesigning emancipatory systems : a study on mobile applications and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues. *SBC Journal on Interactive Systems*, 9(3), 80–92. <https://seer.ufrgs.br/jis/article/view/80234/51044>
156. Plummer, D. C. (2000). The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0370>
157. Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. *Éducation et Socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.951>
158. Pradel, O. (2017). Qu'il est bon d'être anormal! *Gestalt*, 51(2), 45–58. <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2017-2-p-45.htm>
159. Quiroz, P. A. (2013). From finding the perfect love online to satellite dating and “Loving-the-one-you’re Near”: A look at Grindr, Skout, Plenty of fish, meet moi, Zoosk and Assisted Serendipity. *Humanity & Society*, 37(2), 181–185. <https://doi.org/10.1177/0160597613481727>
160. Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1(13), 29–57. https://www.researchgate.net/publication/283971770_Ideologie_representation_sociale_et_attitude_Etude_experimentale_de_leur_hierarchie
161. Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
162. Rivière, C. A., & Licoppe, C. (2015). La drague gay sur l'application mobile Grindr. *Réseaux*, 1(189), 153–186. <https://doi.org/10.3917/res.189.0153>

163. Rivkin, J., & Ryan, M. (2004). Gender Studies. In *Literary Theory: an anthology* (2nd Edition, pp. 885–958). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781912281732>
164. Rizescu, A., Pedersen, A., Miltiadou, I., & Miadenov, P. (2016). Attaining and Maintaining Positive Sexual and Reproductive Health in Europe: Highlighting Young People’s Involvement. *Entre Nous: The European Magazine for Sexual and Reproductive Health*, 85, 16–17. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/329799/Entre-Nous-85-full-book.pdf
165. Rodriguez, N. S., Huemmer, J., & Blumell, L. (2016). Mobile masculinities: An investigation of networked masculinities in gay dating apps. *Masculinities and Social Change*, 5(3), 241–267. <https://doi.org/10.17583/MCS.2016.2047>
166. Røpke, I. (2009). Theories of practice - New inspiration for ecological economic studies on consumption. *Ecological Economics*, 68(10), 2490–2497. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.05.015>
167. Roy, O. (2010). Homosexualités et intersectionnalité: approches théoriques. *L’Autre*, 11(3), 292–300. <https://doi.org/10.3917/lautr.033.0292>
168. Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In *Pleasure and Danger: exploring female sexuality* (pp. 267–319). Routledge & Kegan Paul plc. https://www.law.columbia.edu/sites/default/files/microsites/gender-sexuality/Gender_Justice_Fall_2018/gayle_rubin_pleasure_and_danger_thinking_sex_1984.pdf
169. Sawyer, A. N., Smith, E. R., & Benotsch, E. G. (2017). Dating Application Use and Sexual Risk Behavior Among Young Adults. *Sex Res Soc Policy*, September, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0297-6>
170. Shove, E. (2010). Beyond the ABC : climate change policy and theories of social change. *Environment & Planning A: Economy and Space*, 42(6), 1273–1285. <https://doi.org/10.1068/a42282>
171. Simmoneaux, L. (2008). L’enseignement des questions socialement vives et l’éducation au développement durable. *Pour*, 3(198), 179–185. <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htm/>
172. Simon, H. A. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4(3–4), 181–201. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(73\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0004-3702(73)90011-8)
173. Simonneaux, L. (2014). *Questions Socialement Vives and Socio-scientific Issues: New Trends of Research to Meet the Training Needs of Post-Modern Society*. 1(June). <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7281-6>
174. Slovin, L. J. (2016). Learning that ‘gay is okay’: educators and boys reconstituting heteronormativity through sexual health. *Sex Education*, 16(5), 520–533. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1124257>
175. Smith, A. R., Chein, J., & Steinberg, L. (2008). Impact of socio-emotional context, brain development, and pubertal maturation on adolescent risk-taking. *Bone*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>

176. Smith, B. J., Tang, K. C., & Nutbeam, D. (2006). WHO health promotion glossary: New terms. *Health Promotion International*, 21(4), 340–345. <https://doi.org/10.1093/heapro/dal033>
177. Smith, I. P., Oades, L., & McCarthy, G. (2012). Homophobia to heterosexism: Constructs in need of re-visitation. *Gay and Lesbian Issues and Psychology Review*, 8(1), 34–44. http://search.proquest.com/docview/1011079926?accountid=10344%5Chttp://primo.unilinc.edu.au/openurl/CSU/CSU_SERVICES_PAGE??url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%3Apsychologyshell&atitle=HOMOPHOBIA+TO+HET
178. Sophie, D.-Q., & Plessz, M. (2019). La théorie des pratiques: quels apports pour l'étude sociologique de la consommation? *Sociologie*, 4(4), 1–22. <https://journals.openedition.org/sociologie/2030>
179. Sumter, S. R., & Vandenbosch, L. (2019). Dating gone mobile: Demographic and personality-based correlates of using smartphone-based dating applications among emerging adults. *New Media and Society*, 21(3), 655–673. <https://doi.org/10.1177/1461444818804773>
180. Sun, C. J., Stowers, J., Miller, C., Bachmann, L. H., & Scott, D. (2015). Acceptability and feasibility of using established geosocial and sexual networking mobile applications to provide HIV and STD testing among men who have sex with men. *AIDS Behav*, 19(3), 543–552. <https://doi.org/10.1007/s10461-014-0942-5>.Acceptability
181. Sun, C. J., Sutfin, E. L., Bachmann, L. H., Stowers, J., & Rhodes, S. D. (2018). Comparing Men who have Sex with Men and Transgender Women who Use Grindr, Other Similar Social and Sexual Networking Apps, or no Social and Sexual Networking Apps: Implications for Recruitment and Health Promotion. *J AIDS Clin Res*, 9(757), 1–6. <https://doi.org/10.4172/2155-6113.1000757>
182. Tang, W., Tang, S., Qin, Y., Zhang, Y., Zhang, W., Liu, C., Tso, L. S., Wei, C., Yang, L., Huang, S., Yang, B., & Tucker, J. (2016). Will Gay Sex – Seeking Mobile Phone Applications Facilitate Group Sex ? A Cross- Sectional Online Survey among Men Who Have Sex with Men in China. *PLoS ONE*, 11(11), 1–11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167238>
183. Tessier, S. (2010). Éducation pour la santé et prévention: Grande Histoire et petite actualité scolaire. *Informations Sociales*, 5(161), 22–30. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-22.htm/>
184. Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35(1), 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>
185. Tousseul, S. (2016). Petite histoire conceptuelle de l'homosexualité. *Psychologie Clinique et Projective*, 1(22), 47–68. <https://doi.org/10.3917/pcp.022.0047>
186. Tzu-Yen Huang, E., Williams, H., Hocking, J. S., & Lim, M. S. (2016). Safe Sex Messages Within Dating and Entertainment Smartphone Apps: A Review. *JMIR MHealth UHealth*, 4(4), 1–16. <https://doi.org/10.2196/mhealth.5760>

187. Vaara, E., & Whittington, R. (2012). Strategy-as-Practice: Taking Social Practices Seriously. *Academy of Management Annals*, 6(1), 285–336. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.672039>
188. Van-der Hofstadt, C. ., Antón-Ruiz, F. ., Tirado, S., & Navarro-Cremades, F. (2008). Hábitos sexuales en mujeres estudiantes de medicina. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, issues 84–85, 32–48. https://www.researchgate.net/publication/28229391_Habitos_sexuales_en_mujeres_estudiantes_de_medicina
189. Van der Akker, H., Van der Ploeg, R., & Scheepers, P. (2013). Disapproval of Homosexuality: Comparative Research on Individual and National Determinants of Disapproval of Homosexuality in 20 European Countries. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(1), 64–86. <http://ijpor.oxfordjournals.org/>
190. Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponnet, K., & Peeters, E. (2016). Exploring the role of social networking sites within adolescent romantic relationships and dating experiences. *Computers in Human Behavior*, 55, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.042>
191. Vance, C. S. (1989). Social Construction Theory: Problems in the History of Sexuality. In *Homosexuality, which Homosexuality?* (pp. 160–169). An Dekker. https://biblio.csusm.edu/sites/default/files/reserves/social_construction_theory.pdf
192. Vecho, O., Gross, M., Gratton, E., D’Amore, S., & Green, R.-J. (2016). Attitudes des étudiants hétérosexuels envers le mariage des personnes de même sexe et l’homoparentalité en France. In *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* (Vol. 3, Issue 111). <https://doi.org/10.3917/cips.111.0305>
193. Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l’identité sexuée et sexuelle: éléments d’analyse de la division sexuée de l’orientation. *L’orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 485–494. <https://journals.openedition.org/osp/3388>
194. Wang, H., Zhang, L., Zhou, Y., Wang, K., Zhang, X., Wu, J., & Wang, G. (2018). The use of geosocial networking smartphone applications and the risk of sexually transmitted infections among men who have sex with men : a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 18(1178), 1–10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6192100/>
195. Warde, A. (2005). Consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131–153. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>
196. Whitfield, D. L., Kattari, S. K., Walls, N. E., & Al-Tayyib, A. (2017). Grindr, Scruff, and on the Hunt: Predictors of Condomless Anal Sex, Internet Use, and Mobile Application Use Among Men Who Have Sex With Men. *American Journal of Men’s Health*, 11(3), 775–784. <https://doi.org/10.1177/1557988316687843>
197. Wickens, C. M., & Sandlin, J. A. (2010). Homophobia and heterosexism in a college of education: A culture of fear, a culture of silence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(6), 651–670. <https://doi.org/10.1080/09518390903551035>
198. Woo, G. W., Soon, R., Thomas, J. M., & Kaneshiro, B. (2011). Factors Affecting Sex Education in the School System. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 24, 142–146. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2010.12.005>

199. Wynn, L. L., Foster, A. M., & Trussell, J. (2009). Can I get pregnant from oral sex? Sexual health misconceptions in e-mails to a reproductive health website. *Contraception*, 79, 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.contraception.2008.08.009>
200. Yan, J., Zhang, A., Zhou, L., Huang, Z., Zhang, P., & Yang, G. (2017). Development and effectiveness of a mobile phone application conducting health behavioral intervention among men who have sex with men , a randomized controlled trial : study protocol. *BMC Public Health*, 17(355), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4235-6>
201. Young, S. D., Szekeres, G., & Coates, T. (2013). The Relationship between Online Social Networking and Sexual Risk Behaviors among Men Who Have Sex with Men (MSM). *PLoS ONE*, 8(5), 15–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062271>
202. Zamora, H., Zoila, E., & Juárez, C. (2007). La sexualidad en jóvenes universitarios : factores de riesgo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(24), 121–137.
203. Zohrabi, M. (2013). Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254–262. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/02/tpls0302.pdf#page=56>

LISTE DES OUVRAGES

1. Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
2. Brenot, P. (2004). *Dictionnaire de la Sexualité Humaine*. L'esprit du temps.
3. Brenot, P. (2007). *Que sais-je? L'éducation à la sexualité* (2è Édition). Puf.
4. C J Pascoe. (2012). *Dude, you're a fag. Masculinity and sexuality in High School*. University of California Press.
5. Cameron, D., & Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality* (1st ed.). Cambridge University Press.
6. Chauvin, & Lerch. (2013). *Sociologie de l'homosexualité*. La Découverte.
7. Communal, L., Guigné, C., & Rozier, C. (2010). *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*. Scérén. CRDP - Académie de Grenoble.
8. Communal, L., & Guigné, C. (2016). *Éducation à la Sexualité au Collège et au lycée*. Éditions Canopé.
9. Fischer, G.-N. (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (5è Édition). Dunod.
10. Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. Volume 1: An Introduction*. Pantheon Books. <https://doi.org/10.1353/esc.2015.0079>
11. Foucault, M. (1985). *The use of pleasure. Volume 2 of the History of Sexuality*. Vintage Books. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

12. Foucault, M. (1986). *The Care of the Self. Volume 3 of the History of Sexuality*. Pantheon Books. <https://doi.org/10.4324/9781315107301-6>
13. Freud, S. (1905). *Trois Essais sur la Théorie Sexuelle* (Édition avril 2012). Éditions Points.
14. Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
15. Jaspard, M. (2017). *Sociologie des comportements sexuels* (3^e Édition). La Découverte.
16. Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. A.Colin.
17. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1949). *Sexual behavior in the human male* (9th Edition). W B Saunders Company.
18. Nisand, I., Letombe, B., & Marinopoulos, S. (2012). *Et si on parlait de sexe à nos ados?* Odile Jacob.
19. Pelège, P., & Picod, C. (2010). *Éduquer à la sexualité* (2^e Édition). Chronique Sociale.
20. Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices, A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
21. Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/2927775>

LISTE DES RAPPORTS ET THÈSES

1. Bousquet, D., Laurant, F., & Collet, M. (2016). *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000367.pdf>
2. Cardot, J. (2012). *Formateurs d'enseignants et éducation à la santé: analyse des représentations et identité professionnelle* [Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00751865>
3. Centre Fédéral Allemand pour éducation à la santé BZgA. (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*. https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf
4. Division de la Promotion de l'Éducation et de la Communication pour la Santé. (1999). *Glossaire de la promotion de la santé*. In *OMS*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67245/1/WHO_HPR_HEP_98.1_fre.pdf
5. Ehlinger, V., Maillochon, F., & Godeau, E. (2014). *La santé des collégiens en France 2014: Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1719.pdf>

6. Flajolet, A. (2008). *Mission au profit du gouvernement relative aux disparités territoriales des politiques de prévention sanitaire*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Flajolet.pdf
7. Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/379054/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf
8. Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. (2017). *Stratégie nationale de santé sexuelle. Agenda 2017-2030*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_sante_sexuelle.pdf
9. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018b). *Enquête CESC 2017 - 2018*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/40/9/Enquete_CESC_2017-2018VF_mai2020_1289409.pdf
10. Nekaa, M. (2018). *Les infirmières de l'éducation nationale en France : éducation et promotion de la santé en milieu scolaire, pratiques et représentations* [Université de Lyon]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01768261>
11. Organisation des Nations Unies. (1994). *Rapport de la Conférence internationale sur la population et le développement*. Publications des Nations Unies. https://www.unfpa.org/sites/default/files/event-pdf/icpd_fre.pdf
12. Organisation mondiale de la santé. (1986). *Charte d'Ottawa*. In OMS. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf?ua=1
13. Organisation Mondiale de la Santé. (2012). *Santé sexuelle et reproductive: compétences de base en soins primaires*. http://apps.who.int/iris/handle/10665/77743%5Cnhttp://apps.who.int/iris/bitstream/10665/77743/1/9789242501001_fre.pdf%5Cnhttps://extranet.who.int/iris/restricted/handle/10665/77743?locale=fr
14. Organisation Mondiale de la Santé. (2019). *Recommandations de l'OMS relatives à la santé et aux droits des adolescents en matière de sexualité et de reproduction*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311413/9789242514605-fre.pdf?ua=1>
15. Pizon, F. (2014). *Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches. De la face cachée des conceptions en santé: un clair-obscur décisionnel* [Université Clermont Auvergne].
16. Rochigneux, J. (2012). *Éducation à la sexualité auprès d'un public à besoin éducatif particulier: l'exemple de la SEGPA* [Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00800566/document>
17. WHO, & HRP. (2017). *Sexual health and its linkages to reproductive health: an operational approach*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/258738/9789241512886-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
18. WHO Regional Office for Europe. (2019). *Evidence and resources to act on health inequities, social determinants and meet the SDGs*. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/397899/20190218-h1740-sdg-resource-pack-2.pdf?ua=1

19. World Health Organisation. (2010). Developing sexual health programmes. A framework for action. In *Reproductive Health*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70501/1/WHO_RHR_HRP_10.22_eng.pdf
20. World Health Organization. (2016). *Action Plan for Sexual and Reproductive Health*. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/322275/Action-plan-sexual-reproductive-health.pdf?ua=1
21. World Health Organization. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada: Vol. 1. Key Find.* <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>

SITOGRAFIE

1. Circulaire n° 2016-008 du 28/1/2016 sur la Mise en Place du Parcours Éducatif de Santé pour tous les élèves (2016). <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo5/MENE1601852C.htm>
2. Circulaire n°2018-111 du 12/9/2018 sur l'Éducation à la Sexualité dans les Enseignements primaire et secondaire (2018). <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>
3. Code de l'Éducation, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2020). https://www.legifrance.gouv.fr/telecharger_pdf.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191
4. Éduscol, Le Site Des Professionnels de l'éducation. <https://eduscol.education.fr/numerique>

Table des matières

TOME I

Sommaire.....	4
Remerciements	7
Réflexion initiale	11

PREMIÈRE PARTIE : DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 1 : Première approche par le biais d'une recherche exploratoire

1.1 Définition d'un champ de recherche : la sexualité et l'éducation à la sexualité	18
1.2 Définition d'une approche pour le champ de recherche à étudier: les médias et technologies de l'information et de la communication.....	22
1.3 Définition de la population composant notre champ de recherche : la population homosexuelle.....	24
1.4 Proposition d'une question de départ pour appréhender à la problématique de recherche	26

Chapitre 2 : Deuxième approche par le biais d'une revue de littérature

2.1 La sexualité, une question de santé publique ?	28
2.2 L'éducation à la sexualité : quels enjeux, quels outils ?	33
2.3 Internet et médias : comment sont-ils liés à la sexualité ?	36
2.4 Les applications de rencontre : fonctionnement, caractéristiques, profil des utilisateurs	38

Chapitre 3 : Définition du contexte géographique et historique de la problématique de recherche

3.1 Histoire de l'éducation à la santé en France	45
3.2 Histoire de l'éducation à la sexualité en France	48
3.3 L'homosexualité en France : quels enjeux?	52

Chapitre 4 : Définition de la législation qui entoure la problématique de recherche

DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 5 : Concepts généraux

5.1 Une approche de la notion de santé	73
5.2 Santé sexuelle, sexualité, droits sexuels	80
5.3 La notion d'éducation, éduquer à, et éduquer à la sexualité	88
5.4 La notion de « <i>représentation</i> »	96
5.5 La notion de « <i>conception</i> »	97
5.6 La notion de « <i>pratique</i> »	98

Chapitre 6 : Théories associées à la première hypothèse

6.1 La représentation sociale et les modèles de conceptions	103
6.1.1 Le modèle de représentation sociale de Cardot	103
6.1.2 Le modèle de conception de Cardot	104
6.2 Comment forgeons-nous notre identité ?	106
6.3 La construction de l'identité sexuelle	107
6.4 La construction de l'identité homosexuelle	108
6.4.1 Le modèle de Cass	108
6.4.2 Le modèle de Mellini	110
6.5 Les théories du genre	111
6.5.1 La masculinité dans les écoles selon Pascoe	112
6.5.2 La théorie de la masculinité inclusive d'Anderson & McCormack	114

Chapitre 7 : Théories associées à la deuxième hypothèse

7.1 La notion de pratique sociale	121
7.1.1 Les notions clés de la pratique : le temps, la routine et l'infrastructure	121
7.1.2 La pratique sociale, l'éducation et l'école	123
7.2 Modèles théoriques de prévention et promotion de la santé	125
7.2.1 La théorie de Naaldenberg et al.	128
7.3 Approches théoriques de l'éducation à la santé	129

TROISIÈME PARTIE :

APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 8 : Matériels et méthodologie

8.1 Choix méthodologique.....	136
8.2 Méthodologie retenue	136
8.2.1 Proposition d'un outil méthodologique pour la réalisation de la recherche	140
8.2.2 Justification de la population, critères d'inclusion et d'exclusion	142

Chapitre 9 : Analyse des résultats

9.1 Analyse des données qualitatives	144
9.2 Présentation des résultats par hypothèse.....	147
9.2.1 Introduction	147
9.2.2 Résultats concernant la première hypothèse de recherche	148
9.2.3 Résultats concernant la deuxième hypothèse de recherche.....	159

Chapitre 10 : Discussion

10.1 Discussion des éléments clés liés à la première hypothèse de la thèse	176
10.1.1 La présence du discours hétéronormatif dans l'Éducation à la Sexualité	176
10.1.2 Religion et Sexualité : une relation impossible ?	179
10.1.3 Qu'est-ce que vraiment la « maturité sexuelle » ?	183
10.1.4 Validation de la première hypothèse.....	186
10.2 Discussion des éléments clés liés à la deuxième hypothèse de la thèse.....	187
10.2.1 La réalité du CESC : de la théorie à la pratique	187
10.2.2 La mise en place de l'Éducation à la Sexualité : Obligation ou convenance ?	188
10.2.3 Sexualité ou sexe ? une question de formation	190
10.2.4 Les applications de rencontre sont-ils des réseaux sociaux ?.....	195
10.2.5 Validation de la deuxième hypothèse	199
10.3 Limites de notre étude	199
Résumé / Abstract.....	217

TOME II

Sommaire	221
TABLE DES FIGURES	223
TABLE DES ANNEXES	225
<u>Annexe I : Sur les Questions Socialement Vives</u>	229
<u>Annexe II : Carte Conceptuelle</u>	237
<u>Annexe III : Approche théorico-historique de la Représentation Sociale et des Conceptions</u>	241
<u>Annexe IV : Approche théorico-historique des théories de l'identité</u>	259
<u>Annexe V : Approche théorico-historique de la construction de l'identité sexuelle</u>	267
<u>Annexe VI : Théories du genre</u>	277
<u>Annexe VII : Approche théorico-historique de la notion de pratique</u>	293
<u>Annexe VIII : Grille d'entretien avec relances</u>	303
<u>Annexe IX : Transcription des entretiens</u>	309
<u>Annexe X : Résultats des entretiens</u>	423
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	445
TABLE DES MATIÈRES	467