

Dossier de veille de l'ifé)

VEILLE ET
ANALYSES**Marie Gausse**

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

LE SEXE, LE GENRE ET L'ÉGALITÉ (À L'ÉCOLE)

Résumé : L'éducation à la sexualité est une question vive et pourtant ancienne. En France, l'obligation d'aborder la sexualité humaine dans les établissements scolaires s'est édiflée progressivement à travers un ensemble de textes officiels à partir de 1973 avec la loi dite Fontenet qui prescrivait à l'époque d'aborder la biologie des organes sexuels et les fonctions de reproduction. En 2001, la loi relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception rend obligatoires une information et une éducation à la sexualité auprès des élèves dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogènes. Où en sommes-nous un peu plus de 20 ans après ? Comment cette éducation est-elle dispensée et surtout, quels en sont les contenus ?

En Europe, l'éducation sexuelle au sein des programmes scolaires a une histoire de plus d'un demi-siècle. Les objectifs visés ont évolué en fonction des priorités en matière d'éducation et de santé publique, mais la plupart des éléments clés sont restés les mêmes. Elle a commencé par la prévention des grossesses non désirées (années 1960-1970), puis a transité vers la prévention du VIH (années 1980) et la sensibilisation aux abus sexuels (années 1990), pour finalement englober la prévention du sexisme, de l'homophobie et du harcèlement en ligne à partir des années 2000. Aujourd'hui, l'analyse des normes de genre et la réflexion sur les inégalités entre les sexes en sont des éléments fondamentaux. Malgré ces repères critiques, il semble que l'éducation à la sexualité ne répond pas suffisamment aux besoins des jeunes. Nous tentons de comprendre pourquoi dans ce *Dossier de veille de l'IFÉ*¹ n°140.

À partir de travaux récents et/ou fondateurs, majoritairement francophones et anglophones, nous montrerons dans une première partie combien l'outil d'analyse que sont les rapports de genre nous permet de mieux comprendre les enjeux d'une éducation à la sexualité au prisme de l'égalité femme/homme. Une deuxième partie sera plus particulièrement consacrée aux modes de socialisation des adolescent·es en matière de sexualités et au consensus actuel, perçu comme obsolète, de centrer principalement l'éducation à la sexualité sur la transmission des faits biologiques, sur les interdits et sur les risques.

¹ Le *Dossier de veille de l'IFÉ* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

Le genre, le sexe et le social	3
Le genre à la loupe	3
Le genre comme outil de dénaturalisation	3
Le genre comme outil d'analyse politique	4
Une vision dichotomique des rôles sexuels	5
Le mythe de l'égalité	6
La « classe » des femmes : contrôlée et dominée	7
Un système patriarcal difficile à détrôner	8
Sexualités adolescentes	8
Une socialisation sexuée qui perdure	9
De l'autonomie gagnée au carcan des représentations genrées	9
Entre un désir d'intimité et une « sexualité plastique »	11
Une éducation à la sexualité controversée et empêchée	13
La biologie du sexe n'est pas une science neutre	15
La sexualité : entre altérité et estime de soi	17
Des stéréotypes de genre aux violences sexistes et sexuelles	19
Une déstabilisation de la société nécessaire	23
Bibliographie	25



LE SEXE, LE GENRE ET L'ÉGALITÉ (À L'ÉCOLE)

À l'heure où les objectifs d'égalité entre les femmes et les hommes ne sont toujours pas atteints², où des enfants sont victimes de violences sexuelles et sexistes³, où la prostitution des mineures est un phénomène en hausse (MSS, 2021), la France peine toujours à mettre en œuvre dans les établissements scolaires les trois séances obligatoires d'éducation à la sexualité prescrites il y a plus de 20 ans par la loi n° 2001-588 de 2001 inscrite au code de l'éducation⁴.

Parler de sexualité à l'école semble plus que jamais un impératif au vu des actualités et des témoignages parfois terrifiants, qui traversent les médias⁵, car «une éducation sexuelle complète protège les enfants et contribue à rendre la société plus sûre et inclusive» selon les propos de la commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe (Mijatović, 2020⁶).

L'anatomie des organes génitaux, la contraception, mais aussi l'orientation sexuelle, les stéréotypes de genre, les droits des personnes en matière de sexualité, les discriminations et les violences qu'elles subissent en fonction de leur sexe et de leur genre, ces thématiques font aujourd'hui partie des contenus, adaptés en fonction de l'âge des élèves, à aborder avec elles et eux par les enseignantes et les enseignants (selon le texte de la circulaire n° 2018-111 adressée aux personnels de direction et d'inspection par le ministère de l'Éducation nationale). Notons cependant dès à présent que ces thématiques ne constituent pas un ensemble homogène et nécessitent d'être différenciées. Le fourretout dans lequel elles sont placées est d'ailleurs peut-être représentatif de toute l'incompréhension dont elles font l'objet et de tout le travail d'éclaircissement à accomplir.

En complément des précédents *Dossier de veille de l'IFÉ* sur les inégalités entre filles et garçons (Gaussel, 2016), sur la place du corps des élèves à l'école (Gaussel, 2018b) et sur le développement des compétences sociales (Gaussel, 2018a), ce *Dossier* n° 140 tente de faire le point sur les notions de genre et de sexe en les mobilisant substantiellement pour s'interroger sur la capacité des adultes concernés à se les approprier, à bannir les stéréotypes et à diffuser la culture de l'égalité entre les filles et les garçons d'aujourd'hui, entre les femmes et les hommes de demain.

Une première partie, plus éloignée des problématiques éducatives, est nécessaire afin de décrypter ce qui se cache derrière le triptyque genre, sexe et société et de mieux apprécier combien l'ancrage des comportements sexuels et sexués dans des codes et des normes collec-

tives et sociétales est problématique. Néanmoins, des exemples en lien avec l'éducation seront proposés pour illustrer le propos. La deuxième partie est d'abord consacrée aux modes de socialisation des adolescent-es en matière de sexualités pour ensuite se focaliser sur les points empêchés de l'éducation à la sexualité en France et en général dans d'autres démocraties occidentales.

En tant qu'objet d'étude, l'éducation à la sexualité est majoritairement explorée dans les écrits de psychologie, de psychiatrie, de psychanalyse et de sexologie, mais est aussi analysée par la sociologie, la philosophie, l'histoire et les sciences politiques dans des travaux aux thématiques variées (Le Mat, 2021). Cette problématique semble paradoxalement très peu investie par les recherches en didactique (dans le cadre des éducations à) et plus généralement par les sciences de l'éducation et de la formation.

Pour des raisons de cadre d'analyse, l'éducation à la sexualité sera abordée au prisme du genre, un mot complexe, fourretout, qui englobe plus de 40 ans de théorisations et de débats. Nous l'employons ici pour désigner les rapports sociaux de sexe.

Nous avons choisi de sélectionner des travaux récents, majoritairement francophones et anglophones parmi lesquels des textes fondateurs plus anciens, sur les mouvements féministes qui ont joué un rôle majeur dans la lutte pour l'égalité des sexes.

Certaines thématiques associées à notre sujet comme l'intersectionnalité ou la sexualité des personnes en situation de handicap, parce qu'elles mériteraient d'être largement approfondies, ne sont que peu ou pas abordées.

L'utilisation d'un langage mixte ou non généré a été choisie pour la rédaction de ce *Dossier*. Parfois, le genre féminin neutre sera adopté comme genre grammatical universel afin de faciliter la lecture sans aucune intention discriminatoire. Il s'agit au contraire d'en faire ici l'expérience en écho aux argumentaires qui affirment que les mots n'agissent pas sur les représentations et qu'un genre grammatical pourrait être neutre. Sur le sujet de l'utilisation générique du masculin, lire Gygax, Gabriel et Zufferey (2019).

2 Lire l'article de l'AFP (2019) et les chiffres de l'inégalité en France (2020).

3 Selon une enquête commanditée à IPSOS par l'association Mémoire traumatique et victimologie (2019)

4 Et pourtant, selon une étude du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes portant sur la période 2014-2015, 25 % des écoles élémentaires ainsi que 4 % des collèges et 11,3 % des lycées déclarent n'avoir mené aucune action d'éducation sexuelle lors de l'année scolaire concernée (Le Monde, 2018).

5 Divers articles publiés récemment dans la presse (2018, 2021, 2021, 2021, 2021, 2021).

6 Toutes les références bibliographiques de ce *Dossier de veille* sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

Le genre, le sexe et le social

Si des travaux pionniers ont questionné la dimension biologique et naturalisée de la différence entre les sexes en insistant sur sa construction sociale et culturelle depuis les années 1930 (de Beauvoir, 1949; Mead, 1935; Klein, 1946), des recherches plus récentes, en sociologie (Bozon et Rennes, 2015; Duru-Bellat, 2013), en sciences de l'éducation et de la formation (Collet, 2012), en anthropologie (Touraille, 2005) ou en philosophie (Hoquet, 2016) ont rendu explicite l'existence de normes sociales genrées dans des institutions, comme l'École, et au sein d'autres lieux de socialisation tels que la famille ou les milieux professionnels. « Ces normes de genre réfèrent aux attentes sociales et culturelles ciblant les personnes en fonction de leur assignation de sexe à la naissance, et contribuant à établir [...] des comportements et des identités [...] considérés comme "normaux" (attendus, adéquats ou désirables) dans une société donnée, à un moment spécifique » (Richard, 2018, p. 1). Comment appréhender ces concepts complexes et pourquoi est-il si nécessaire de les associer aux problématiques liées à la sexualité ?

Le genre à la loupe

Au début des années 1960, Robert Stoller, psychiatre et psychanalyste, créa sur la côte ouest des États-Unis la Gender Identity Research Clinic, laboratoire de recherche sur la sexualité humaine. Il y conceptualisa pour la première fois la notion de *gender* pour désigner le ressenti de l'identité sexuelle, par opposition au sexe, qui définit l'organisation anatomique de la différence entre le sexe mâle et femelle. De là naissent les études contemporaines sur le genre (Roudinesco, 2007).

Les polémiques récurrentes sur la « théorie du genre⁷ » (Gallot et Pasquier, 2018), utilisées à des fins politiques et idéologiques, attestent que, plus que jamais, un bilan des approches scientifiques de la question est nécessaire, en particulier pour permettre aux actrices de l'éducation de disposer d'un état des savoirs rigoureux dans ce domaine, au-delà des approches idéologiques ou des croyances personnelles. Nous basons cette revue de littérature sur les études critiques de genre, *gender studies*, qui ont développé les courants fondateurs dans ce champ. À tort assimilées à un mouvement militant, féministe, homosexuel, voire transsexuel, les recherches de et sur le genre s'inscrivent dans un domaine d'exploration pluridisciplinaire dont l'objet est l'analyse des

rapports sociaux entre les femmes et les hommes, et en particulier les liens de pouvoir qui les ordonnent. Ces travaux sont indispensables à l'appréhension et à la pratique des sciences humaines et sociales, et à l'analyse de phénomènes sociaux comme la sexualité.

La sociologue Jodi O'Brien (2009) déclare que nous sommes continuellement et inéluctablement immergés dans le genre, à tel point que nous le considérons comme une évidence sans nous rendre compte de son impact sur nos vies. « *Talking about gender is like a fish talking about water* » (p. XXIX).

Le genre comme outil de dénaturalisation

Nous l'avons développé dans notre *Dossier de veille* sur la place du corps à l'école (Gaussel, 2018), des recherches en anthropologie, ethnologie, sociologie, philosophie et histoire portent des regards croisés sur un corps qui est soumis aux lois de sa biologie et de sa physiologie, elles-mêmes dépendantes des interactions sociales et des représentations symboliques qu'elles véhiculent. Dans ses travaux fondateurs en anthropologie et sociologie, Mauss (1936) écrit qu'il n'existe pas de façon de faire naturelle chez l'humain adulte, et considère le corps comme un construit social, un matériau dans lequel les cultures impriment des marques et laissent des traces. Le corps serait avant tout une matière socialisée et imprégnée de sens. Mauss concentre ces notions dans le terme d'*habitus*, concept développé par la suite dans les travaux de Bourdieu (1979), en déclarant qu'une forme de culture somatique est à la base des développements et comportements physiques.

Le concept d'incorporation, dans son acception littérale, rejoint le principe de l'*habitus* selon lequel le social s'inscrit dans le corps, en ce qu'il désigne le processus par lequel le corps physique se transforme en acquérant des caractéristiques corporelles morphologiques, gestuelles et motrices propres à un âge, un sexe, une culture et une classe sociale (Gaussel, 2018). Selon une acception plus symbolique, les goûts, les schèmes de perception, les catégories mentales, les manières de voir le monde sont intériorisées par l'être humain et « les expériences que vivent les individus en tant qu'êtres sociaux modifient concrètement leur corps, dans sa matérialité, son allure, ses potentialités » (Court, 2021, p. 372). La chercheuse précise que l'incorporation du genre constitue une transformation physique des corps par l'acquisition d'habi-

⁷ Le genre n'est pas une théorie mais un outil de catégorisation et un cadre d'analyse qui permet d'appréhender le monde social avec une focale particulière ou, pour reprendre l'expression d'O'Brien (2008), de chausser ses *gender lenses*, ses lunettes de genre.



tudes corporelles sexuellement différenciées et différenciantes. À partir de ce concept d'incorporation, Rennes *et al.* (2021, p. 16) avancent que l'analyse des « effets à long terme des pratiques sociales sur la conformation des corps conduit à faire dialoguer la problématique sociologique de l'incorporation des rapports de genre avec les apports de l'anthropologie biologique sur la différenciation des sexes ».

Des recherches en histoire des sciences, comme celles par exemple menées par Laqueur⁸, montrent que le dimorphisme sexuel (les différences observables entre individu femelle et individu mâle), dont l'étude relève habituellement des sciences biomédicales, ne correspondrait pas uniquement à une base naturelle (ou biologique), mais également aux « façons de se représenter non seulement les organes génitaux des femmes et des hommes [et au] degré d'extension des différences sexuées à telle ou telle partie du corps [...] étroitement dépendantes, dans chaque société, de l'organisation des rapports de genre » (Rennes *et al.*, 2021, p. 17).

Parallèlement aux travaux sur l'incorporation des rapports de genre et la construction de l'identité sexuée, le genre devient au XXI^e siècle « un concept éminemment politique qui permet de dénaturer et déconstruire les normes de genre et de sexualité, tout comme de proposer des modalités alternatives » (Lépinard et Lieber, 2020, p. 112).

Le genre comme outil d'analyse politique

Les connaissances qui émanent de l'utilisation du genre comme outil d'analyse sont nombreuses et dépassent les sciences sociales et humaines. Dans le champ de la santé par exemple, « [a]dopter une perspective de genre en médecine ou en biologie, c'est se donner les moyens de faire de nouvelles découvertes [...] en n'ignorant plus ce qui arrive aux femmes [Haraway, 2006 ; Touraille, 2008] » (Lépinard et Lieber, 2020, p. 4).

Le concept de genre désigne « les processus sociaux, culturels, historiques et psychiques par lesquels les identités sexuées et sexuelles sont produites [et] les dynamiques par lesquelles les rapports de pouvoir qui sous-tendent ces identités et ces frontières sont perpétués ou négociés » (Lépinard et Lieber, 2020, p. 5).

« Le genre est un outil utilisé par les sciences sociales », affirme Fassin (2006, p. 13). C'est une grille de lecture qui nous – les sociétés se réclamant de la démocra-

tie – permet de décoder la réalité des rapports sociaux entre femmes et hommes, d'appréhender l'organisation binaire et hiérarchisée du monde, d'en saisir les mécanismes et les notions de féminité et de masculinité qui s'y rattachent. Utiliser ou non l'outil genre, c'est faire un choix politique. C'est également un levier pour déconstruire les processus de hiérarchisation qui déterminent la place et le rôle de chacun·e dans notre société. En effet, ce concept permet de « rompre avec la pensée naturaliste qui assigne les femmes et les hommes à des rôles sociaux spécifiques en raison de leurs prétendues caractéristiques biologiques et reproductives » (Lépinard et Lieber, 2020, p. 3). Cependant, si l'utilisation du concept de genre comme outil permet de révolutionner les enjeux théoriques, elle engendre aussi dilemmes et conflits dans les rangs féministes (Brugère, 2012)⁹.

Fassin pose un regard critique sur l'origine et l'évolution du concept de genre en France, en le comparant aux questions de *gender studies* qui ont émergé pendant les années 1950 et 1960 aux États-Unis suite aux travaux sur les identités sexuelles de Robert Stoller et à ceux du psychologue néo-zélandais, John Money. C'est dans les années 1970 que le terme, et le concept de genre, sont employés par la sociologue britannique Ann Oakley dans ses études féministes puis se propagent au sein d'autres travaux outre-Atlantique, d'anthropologie, principalement, mais aussi dans le champ interdisciplinaire des *women's studies*, et des droits civils plus particulièrement (Fassin, 2006). En 1970, l'université publique de San Diego ouvre le premier département d'études féminines. La création de cette nouvelle discipline est le résultat direct de l'expansion des mouvements féministes, qui ont mis en lumière de nombreuses inégalités dans la société américaine. Plutôt que d'être ancrés dans une seule discipline, les programmes d'études féminines privilégient une approche pluri et interdisciplinaire (sur l'histoire, la sociologie, la philosophie, la littérature, la politique et la psychologie) pour analyser les contributions des femmes, les transformations de leur statut social au fil du temps ainsi que la construction culturelle du genre.

En France, les revendications féministes se font entendre dans les années 1970, mais ce mouvement peine à s'implanter dans les universités à l'inverse de ce qu'il se passe aux États-Unis : « [l]a structure de l'Université française n'a pas su ni voulu faire de place aux fémi-

⁸ Dans son ouvrage fondateur *La Fabrique du sexe*, Laqueur (1992) démontre comment les notions de genre (définition culturelle par des qualités morales, affectives, sociales) et de sexe (définition par des spécificités anatomiques) ne se recouvrent pas. En effet, dès l'Antiquité, Galien et, dans une mesure plus nuancée, Aristote, avaient fondé le modèle du sexe unique qui sera prépondérant jusqu'au XVIII^e siècle.

⁹ Concernant ces débats au sein du mouvement féministe, voir Delphy *et al.*, (2012).

nistes, condamnées de ce fait à la marginalisation ou à la reconversion» (Fassin, 2006, p. 17). Au début des années 1990, les questions du *gender* – le terme français « genre » n'est à l'époque pas encore entériné – et les mouvements féministes sont considérés comme des problématiques américaines, non pertinentes à prendre en compte dans l'hexagone. Or la légitimité scientifique d'un objet d'étude lui donne sa valeur dans la hiérarchie des champs disciplinaires et détermine le nombre de recherches qui lui sont consacrées, les financements, les doctorats, les postes ou encore les carrières. Il faudra attendre la ratification en France d'une loi sur le harcèlement sexuel sur les lieux de travail en 1992, l'adoption en 1993 par l'Organisation des Nations unies de la déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes ainsi que le constat de l'absence des femmes sur la scène politique pour rendre prégnants l'invisibilité des femmes et le manque de débats sur les questions sexuelles et féministes.

Le féminisme¹⁰ apparaît néanmoins comme un mouvement peu unifié et différents courants se singularisent selon les types de combats à mener pour améliorer la condition des femmes et construire l'égalité. Cadolle identifie deux grandes logiques qui scindent l'évolution du féminisme en France : « la première exige l'égalité par la neutralité (universalisme) comme a-sexuation du droit, et l'autre, réclamant une égalité qui admet la différence, demande au droit de tenir compte de la spécificité des femmes » (Cadolle, 2011, p. 25). La loi sur la parité dans la vie publique par exemple est considérée par les « universalistes » comme une nouvelle forme d'assignation à une classe de sexe. Au sein du courant universaliste, différents clivages s'affichent dans les arguments relatifs au caractère artificiel et culturellement construit des rôles assignés aux femmes et aux hommes¹¹. Pour certaines mouvances féministes, la lutte contre les stéréotypes de genre qui attribuent ces rôles – les femmes sont cantonnées à la sphère domestique et soumises à la domination des hommes – est la priorité. Pour d'autres, le combat va plus loin et requiert d'abolir la bicatégorisation des sexes pour ne plus penser le monde en mode binaire. Enfin, d'autres divisions opposent un féminisme libéral à un féminisme social. Le premier est fondé sur l'égalité entre des individus libres et dotés de raison, sans distinction de sexe et réclame une autonomie décisionnelle, le libre consentement et le droit à l'autodétermination pour les femmes que ce soit dans la sphère privée ou professionnelle (Roman, 2013, p. 3). Le féminisme social, lui, dénonce l'exploitation du corps des femmes (prostitution, pornographie), leur réduction à une valeur marchande dans les médias ou à un enjeu de reproduction humaine.

L'idée de relier féminisme et écologie, soit le concept de l'écoféminisme, est née en France sous la plume de la philosophe et femme de Lettres Française d'Eaubonne dans son ouvrage *Écologie et féminisme : révolution ou mutation* (1978). Dans cet ouvrage, l'auteur remet radicalement en question la notion de croissance – économique et démographique – dénonçant le capitalisme comme stade ultime du patriarcat. La surpopulation et l'épuisement des ressources sont le produit de ce qu'elle nomme le « système mâle ». L'écoféminisme postule que les mécanismes de violence et de domination qui permettent la destruction de la nature et l'oppression des femmes sont les mêmes. Selon la philosophe américaine Greta Gaard (2017), l'écoféminisme, permet de repenser le féminisme pour en faire un mouvement destiné à abolir toutes les formes d'oppression et de domination.

Les recherches scientifiques en sciences sociales sur les questions du genre et de la sexualité influent sur les discours politiques lorsqu'elles questionnent l'ordre établi qui se présente toujours, selon Fassin (2006), comme un ordre naturel. Mettre en lumière leur caractère arbitraire (le masculin et le féminin n'existent pas naturellement) c'est reconsidérer le bienfondé des rôles sexuels et les catégories historiques de l'organisation économique, politique et sociale qui en découlent. Le genre nous invite à revoir les normes sexuelles et les relations de pouvoir que son langage instaure.

Une vision dichotomique des rôles sexuels

Pour Scott (2017), le genre est une catégorie utile pour l'analyse de la normalisation des différences sexuelles. Selon l'historienne, c'est le genre qui produit des significations pour le sexe et non pas le sexe qui détermine les significations du genre. Si tel est le cas, « non seulement il n'y a pas de différence entre le sexe et le genre, mais le genre est la clé du sexe ». Nous considérons donc dans cette partie que le genre englobe le sexe et que lorsque nous évoquons par exemple les rôles sexuels, cela s'entend au prisme du genre.

La fin des années 1990 amorce une ère de remise en cause des normes de la sexualité¹² (antinomiques aux « déviances sexuelles ») accompagnée d'une émancipation des règles de conjugalité et de procréation. La

¹⁰ Selon l'*Introduction aux études sur le genre* (Bereni et al., 2012), le féminisme désigne une perspective politique reposant sur la conviction que les femmes subissent une injustice spécifique et systématique en tant que femme, et qu'il est possible et nécessaire de redresser cette injustice par des luttes individuelles ou collectives.

¹¹ Les rôles sociaux assignés en fonction du genre sont fortement remis en cause depuis la moitié du XXe siècle avec la publication de l'ouvrage *Le deuxième sexe* par Simone de Beauvoir (1949) notamment. D'autres mouvements féministes, comme le courant matérialiste, dit de la deuxième vague dans les années 1970, ont permis de remettre en cause la perspective naturalisante de la division sexuée des rôles dans un système patriarcal et d'envisager les sexes en termes de classe et de rapports sociaux y compris d'exploitation, de dépossession ou d'appropriation, cadre d'analyse emprunté au marxisme (Bidet-Mordet et al., 2016).

¹² Une norme décrit un comportement social dominant, pratiqué par la très grande majorité des individus et transmis de génération en génération par la socialisation et l'éducation dans une société donnée et à un moment donné, Ici, norme sexuelle s'entend comme la norme hétérosexuelle. Tout autre comportement sexuel est considéré comme une déviance (Gervet, 2017).



politisation des questions liées au sexe (la parité dans les instances politiques et professionnelles ou le mariage homosexuel par exemple) requiert désormais que les questions de genre et leur catégorisation soient publiquement évoquées et débattues. L'emprise des rôles sexués¹³, malgré des avancées objectives en matière d'égalité femme/homme, perdure, voire s'amplifie selon des recherches en psychologie sociale qui montrent que les stéréotypes relatifs aux soi-disant traits de personnalité qu'on attribue aux femmes et aux hommes de manière globale, comme une donnée naturelle, sont de plus en plus tranchés et remettent en cause l'égalité, mais également l'altérité (Cadolle, 2011).

Le mythe de l'égalité

Malgré les discours récurrents sur l'indispensabilité d'une véritable mise en œuvre des dispositifs contre les inégalités entre les femmes et les hommes, proclamées grande cause du quinquennat Macron en 2017, l'égalité femme/homme reste plus une valeur qu'une réalité. Sénac questionne la cohabitation paradoxale de « deux mythes entremêlés, l'égalité et la complémentarité femme/homme » (2020, p. 89). Alors que l'article 1^{er} de la [Constitution du 4 octobre 1958](#) entérine le fait que « La France [...] assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction de race, d'origine ou de religion », les droits des femmes ne sont évoqués que sous l'angle de l'égal « accès aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ». Sénac fait le constat de l'immuabilité des inégalités et de l'incohérence entre des droits fondamentaux pour les femmes et « leur compromission par le social ». Elle relève un déséquilibre entre les ambitions affichées du gouvernement actuel et le peu de moyens qu'il alloue à l'éradication des inégalités tout en préservant, dans les discours politiques, le mythe d'une France égalitaire. Sénac réclame « une égalité sans condition dans une liberté de non-domination » (2020, p. 96).

Pour Brugère (2012), le féminisme est devenu une notion piège qui semble faire consensus, mais cache en réalité de profondes divergences. La philosophe identifie deux perspectives : la première analyse le genre en tant que sexe social et procédé de domination – « on ne naît pas femme, on le devient » (de Beauvoir, 1949) – la deuxième renvoie aux travaux de Françoise Héritier¹⁴ dans lesquels « le genre est la traduction de la matrice hétérosexuelle présente dans toutes les sociétés. Les cultures viennent interpréter une différence mâle-femelle structurée par la reproduction » (Brugère, 2012, p. 91). Brugère s'interroge : par quel processus passe-t-on d'une différence anatomique et physiologique objective à une catégorisation binaire hiérarchisée subjective ?

Scott, dont une partie des travaux est consacrée à l'histoire des femmes et à l'énigme de l'égalité, revient sur une publication célèbre d'Olympe de Gouges, la [Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne de 1791](#) qui annonce « que les droits des hommes énumérés par les révolutionnaires de 1789 appartiennent aussi aux femmes » (Scott, 2002, p. 17). Scott s'interroge sur les concepts d'égalité et de différence et réfute l'idée de considérer les femmes comme un groupe d'individus homogène : selon elle, ce sont les caractéristiques que l'on attribue à un groupe, ici posséder un sexe biologique femelle, qui permettent de valider des différences et donc des raisons d'exclusion du groupe plus large que sont les humains. « Il ne s'agit pas là de l'absence ou de l'élimination de la différence, mais de la reconnaissance de la différence et de la décision de l'ignorer ou de la prendre en compte ». (Scott, 2002, p. 27.) Choisir de donner de l'importance à cette différence de sexe, c'est valider la séparation et la hiérarchisation de deux groupes d'humains, la bicatégorisation par sexe à partir de marqueurs biologiques, présentée comme naturelle. Pour mieux mesurer l'importance de l'assignation sociale constitutive du sexe, plusieurs travaux, notamment ceux de Guillaumin, comparent le sexe à la race en faisant l'analogie des deux processus de catégorisation : dans les deux cas, la catégorie opère comme la marque d'une domination sociale censée trouver son fondement dans la nature. Ainsi, « des notions de race et de sexe on peut dire qu'elles sont des formations imaginaires, juridiquement entérinées et matériellement efficaces » (Guillaumin, 2002, p. 341).

Selon Raz (2021) la bicatégorisation, division des êtres humains en deux groupes pensés comme naturels et universels, prétend refléter une réalité biologique alors même que la définition du sexe varie selon les cultures, les périodes historiques et les avancées scientifiques. Il ajoute que si la catégorie sociale de race est reconnue comme n'ayant pas de fondement biologique depuis les années 1950 – il subsiste bien sûr des résistances à ce postulat – « il n'en est pas de même pour le sexe » (p. 101). Nous explorons dans la partie suivante la traduction de cette bicatégorisation dans l'organisation de l'espace professionnel, institutionnel et familial.

« Le genre est un élément constitutif des relations sociales fondé sur les différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier les rapports de pouvoir. » (Scott, 2017)

¹³ Rôle sexué (ou genré) : conditionnement aux comportements, caractère, attitudes, besoin, goûts, que l'on attend d'une fille, d'une femme, d'un garçon, d'un homme.

¹⁴ Héritier (1981) nomme « valence différentielle des sexes » la hiérarchie et la catégorisation de type binaire qui accorde une valeur moindre au sexe femelle.

La « classe » des femmes : contrôlée et dominée

L'organisation des rapports sociaux selon deux sphères séparées, la sphère publique et la sphère privée, symbolise la division économique et sociale du travail entre production (réservé aux hommes) et reproduction (réservé aux femmes) fondée sur un modèle patriarcal, mis en place à partir du XVIII^e siècle, dans lequel l'homme est propriétaire de la famille, de la femme, des enfants. Il peut en user et en abuser (Blidon, 2021).

D'après Lépinard et Lieber (2020, p. 45), capitalisme et patriarcat « sont au cœur des arrangements sociaux qui défavorisent la classe des femmes ». Par analogie avec les théories marxistes sur les rapports de classe, les féministes matérialistes¹⁵ attestent que « c'est l'appropriation, la dévalorisation et l'invisibilisation sociale du travail des femmes qui sont le lieu premier de production et d'exercice de la domination masculine » (p. 43). Cette division est déterminante pour les rapports de genre : pendant que les femmes sont assignées aux tâches reproductives et domestiques, travail à faible valeur ajoutée (d'un point de vue économique et symbolique), le travail productif, à forte valeur ajoutée, est réservé aux hommes. Qui plus est,

Cette forme de division sociale du travail a deux principes organisateurs : le principe de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes) et le principe hiérarchique (un travail d'homme « vaut » plus qu'un travail de femme). Ainsi, dans l'activité professionnelle, les rapports sociaux de sexe se traduisent par des formes de déqualification des compétences des femmes. (Lépinard et Lieber, 2020, p. 45)

Cette organisation des espaces se perpétue via la socialisation de genre et la construction des identités sexuées, essentiellement fondée sur une forme d'hétérosexualité normative. Rouyer *et al.* (2014) estiment que différentes classes de facteurs – biologiques, sociaux et psychologiques – sont en jeu dans la construction des représentations des différences entre les genres. Les différents aspects de ce processus de socialisation de genre ont été étudiés dans des travaux en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation et de la formation. Certains ont analysé les mécanismes multidimensionnels – au sein de la famille, des médias, des lieux de la petite enfance, de l'école, des relations entre pairs – par lesquels les individus sont « formés », « modelés », « fabriqués », « conditionnés » (Darmon, 2006)¹⁶. Ces mécanismes ne se réduisent pas à une simple reproduction des stéréotypes, mais relèvent de processus psychosociaux de construction développementale de l'identité genrée tout au long de la vie (Rouyer *et al.*, 2014).

Fournier (2018) constate que la construction sociale du genre engendre un système de relations dans lequel s'imbriquent des rapports de pouvoir qui hiérarchisent telles ou telles caractéristiques des individus, comme le sexe, mais aussi la classe sociale et la « race ».

La différenciation hiérarchisée du féminin et du masculin place le genre comme un indice de pouvoir, déterminant dans les relations femme/homme. Ces relations asymétriques instituent un tandem dominée/dominant à l'origine de la dévalorisation du groupe femmes et de sa discrimination par le biais de stéréotypes¹⁷. S'ils peuvent être structurants pour la pensée, les stéréotypes n'en sont pas moins dangereux et peuvent conduire à des erreurs de jugement, créer des préjugés et enfermer les individus dans un cercle restreint de possibles, notamment en matière d'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 2016). Les stéréotypes naissent des rapports sociaux et des catégories que ces derniers produisent. Kergoat (2021) s'attache à comprendre le mode de production de ces catégories et leurs variations dans le temps et l'espace. Pour cela, elle étudie dans ses travaux les mécanismes qui font que certaines personnes sont dominées et la façon dont ces processus pourraient être contrôlés.

Révéler ces rapports de pouvoir et de catégorisation ne suffit pas à lutter contre un système de domination d'un groupe sur un autre, car considérer le groupe femme comme un groupe vulnérable alimente le paradoxe qui d'un côté dénonce les injustices et inégalités dont ce groupe est victime tout en validant l'idée de sa subordination. Cette contradiction est, par exemple, explorée dans le champ de la planification urbaine qui a mis en évidence l'absence des femmes dans la conception de l'espace, les reléguant à l'état de « décor » plus que de protagonistes (Tummers, 2015). En riposte, plusieurs programmes européens d'urbanisme¹⁸ mettent en place des stratégies permettant d'inclure aux niveaux décisionnels le point de vue des femmes. Ces dispositifs d'égalité des chances ne se montrent cependant pas adaptés à une évolution pérenne et équitable des conceptions d'aménagements de l'espace public. Ce constat valide l'idée que les lois passées pour établir une parité dans ce domaine, comme c'est le cas en Suède par exemple, ne suffisent pas à changer les pratiques des urbanistes (Larsson, 2006). Tummers (2015) pense qu'il est nécessaire de reconsidérer plus radicalement la relation entre les sphères productive et reproductive et de proposer aux instances d'urbanisme un processus de conscientisation des problématiques de genre par le biais de formations par exemple.

L'aménagement des établissements scolaires est un exemple de la façon dont une discipline comme l'urba-

¹⁵ Les différents courants matérialistes se penchent sur l'exploitation et les hiérarchisations liées au genre dans le travail, l'assignation du corps des femmes à la reproduction, l'homogénéisation d'une « classe des femmes ». « L'appropriation matérielle de la classe des femmes par la classe des hommes doit être pensée comme étant le résultat d'un processus de réduction des femmes à l'état d'objet matériel, qui passe par l'appropriation de leur temps, de leur travail, des soins qu'elles fournissent à autrui, tout comme l'appropriation des produits de leur corps, et de leur sexualité. Cette appropriation d'une classe par l'autre est conceptualisée par Guillaumin par analogie avec la notion d'esclavage sous le terme de « sexage » (Guillaumin, 1992 citée par Lépinard et Lieber, 2020, p. 47).

¹⁶ Écouter l'interview de la sociologue Muriel Darmon à propos de son ouvrage sur la socialisation primaire (2007).

¹⁷ Stéréotype : croyances et représentations partagées concernant les traits de personnalité, de caractère et de comportements attribués à un groupe de personnes, constitués selon la « race », l'âge, le sexe, la classe sociale, et considérés comme étant « naturel » ou « allant de soi ».

¹⁸ *Fair shared cities* mis en place initialement à Vienne en Autriche, *Punt 6* à Barcelone.



nisme reflète et participe à la production des rapports de genre – les aires de vie ne sont pas accessibles à toutes et tous de la même manière (Blidon, 2021). Cette asymétrie de l'appropriation des espaces se construit dès l'entrée à l'école, et s'exprime notamment au travers des enjeux de mainmise et de contrôle de la cour de récréation¹⁹. Cette dernière est découpée en zones et limites en fonction des types d'activités, mais surtout reflète une occupation distincte selon le sexe des élèves : aux garçons le centre et le mouvement, aux filles la périphérie et l'inertie (Delalande, 2006 ; Pasquier, 2010 ; Joannin et Mennesson, 2014 ; Monnard, 2015).

Les rapports de domination ou de contrôle s'expriment dans d'autres sphères et notamment dans les domaines de la santé et de la reproduction. Comme le rappelle Mainsant (2021, p. 309), « il serait vain de vouloir isoler une politique publique qui n'aurait pas d'effet sur les corps ». Poser la question du gouvernement des corps renvoie à l'œuvre de Michel Foucault (1975) sur les rapports entre corps et pouvoir, ou comment l'étatisation du sexe crée des données statistiques, façonne des normes, prescrit des objectifs en matière de santé et de reproduction et légifère sur les relations sexuelles. Vuille (2021) donne l'exemple de la gynécologie, médecine entièrement dédiée aux femmes, pour montrer comment une « science de la femme » ou « théorie de la féminité » consacrée aux organes de reproduction féminins, mais aussi à la « nature » des femmes ou à leur comportement sexuel, s'est constituée graduellement à partir du XVIII^e siècle :

La première formulation explicite de cette science apparaît dans le *Système physique et moral de la femme* (1775) du médecin français Pierre Roussel. Son « système » coordonne le sexe, le corps et l'âme de la femme et dévoile une nature féminine à la fois globale (anatomique, psychologique et morale) et séparée de la nature humaine. La femme est dominée par ses fonctions sexuelles ; la physiologie et la pathologie de son système reproducteur fournissent la clé pour comprendre ses particularités aussi bien spirituelles et intellectuelles que physiques (Vuille, 2021, p. 330).

L'étude scientifique de la féminité a depuis généré une construction culturelle du sexe et une connaissance empirique de la physiologie et de la pathologie féminine qui ont eu pour conséquence de naturaliser les inégalités socialement constituées entre les femmes et les hommes et de légitimer scientifiquement les préjugés sexistes. À la fin du XIX^e siècle, presque l'entièreté du corps féminin est sexualisée, chacun de ses organes, chacune de ses manifestations possède une « essence de la féminité ». Les théories médicales servent donc de justification à la subordination des femmes, à la surveillance et au

contrôle de la reproduction, ainsi qu'à leur éloignement des systèmes ou instances de pouvoir.

Un système patriarcal difficile à détrôner

Dans les démocraties occidentales, les décalages et les incohérences entre les discours d'égalité et l'immuabilité des inégalités et discriminations envers les femmes (Sénac, 2020) « reflètent la coexistence de deux tendances opposées : la flexibilité croissante des rôles masculins et féminins d'une part, la stabilité, voire la rigidité, des identités sexuées d'autre part » (Jami, 2007, d'après Löwy, 2006). Si les femmes ont bien acquis en théorie un niveau de liberté inédit, le maintien des différences entre leur statut et celui des hommes, de l'infériorité des possibilités leur étant réservées n'expose pas qu'un simple « retard », mais bien la persistance d'un système inégalitaire entretenu dans un cadre hétéronormé et asymétrique. Les femmes ont intériorisé les injonctions à devenir mère, à s'épanouir au sein d'un couple hétérosexuel et à prendre en charge les besoins de la famille tout en se conformant à des standards esthétiques la plupart du temps inatteignables.

« Les féministes n'avaient sans doute pas imaginé une société où des femmes libres d'acquérir l'indépendance économique consacraient tant d'argent, de temps et d'énergie à plaire aux hommes... » (Jami, 2007, d'après Löwy, 2006).

Faire réfléchir les adolescentes et les adolescents sur ce mode de construction des inégalités persistantes, et sur des conduites encore trop normatives, fait partie des défis confiés aux dispositifs d'éducation à la sexualité. Comment l'école peut-elle s'emparer d'un sujet si intime et en même temps si politique, à la fois personnel mais central pour accepter l'autre ? Nous nous attachons dans une deuxième partie à questionner les sexualités adolescentes pour mieux saisir les enjeux auxquels fait face l'institution scolaire et les défis qu'elle doit relever.

Sexualités adolescentes

Nous l'avons évoqué dans la première partie, la question de la sexualité humaine dépasse amplement la sphère de l'intime pour s'étendre dans le domaine politique et

¹⁹ Consulter à ce sujet le dossier-ressource : Géographie de l'école, géographie à l'école : [la cour de récréation à l'épreuve du genre au collège](#) (Gilles, 2021).

institutionnel, provoquant au passage maints remous et débats sur la façon dont les unes et les autres doivent s'unir, avoir des rapports sexuels ou se reproduire.

La période de l'adolescence, liée à celle de la puberté, est considérée comme l'âge de l'éveil à la sexualité. Pour encadrer la jeunesse²⁰ dans cette découverte, une éducation sexuelle qui prend des formes variées selon les époques et les enjeux leur est dispensée. Selon certains auteurs-trices, le point commun aux différentes initiatives en direction des jeunes, qu'elles s'inscrivent dans une rhétorique religieuse, sanitaire ou morale, qu'elles concernent les classes bourgeoises ou les classes ouvrières, qu'elles prennent place dans la famille ou dans l'institution scolaire, réside sans doute dans le fait que « les craintes pour les dangers encourus et la volonté de protéger la jeunesse justifient toujours pour les adultes une surveillance de l'accès à la sexualité des jeunes » (Le Mat, 2021, p. 266, citant Blanchard, Revenin et Yvoret, 2010, p. 11).

Définition de la sexualité par l'Organisation mondiale de la santé (OMS)

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. Si la sexualité peut inclure tous ces aspects, tous ne sont pas toujours exprimés ou expérimentés. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels.

L'expression « panique morale²¹ » utilisée par Bozon (2012) désigne la montée d'inquiétude à partir de la seconde moitié du XX^e siècle relative à la sexualité des jeunes, et en particulier aux risques sanitaires (comme les infections sexuellement transmissibles, désormais IST), aux risques sociaux (comme les grossesses non désirées) ou à l'identité sexuée (comme l'homosexualité et la transsexualité). Cette inquiétude n'est pas nouvelle, mais les processus sociaux à l'œuvre touchent des sujets connexes tels que la condition féminine et les inégalités de genre, la notion de responsabilité parentale et individuelle ou encore la gestion des corps par les institutions. La panique morale pose la sexualité comme un

enjeu social et sociétal (Fernandes, 2017).

Cet affolement est-il aujourd'hui toujours fondé ? La jeunesse a-t-elle perdu ses repères sur la question de la sexualité et s'est-elle s'affranchit de tout contrôle ? Que penser des modèles de comportements adultes en matière de sexisme et de harcèlement ? C'est sur ces questions que se penche notre deuxième partie à partir de l'étude des pratiques et représentations adolescentes en matière de sexualité pour ensuite présenter les enjeux de l'éducation à la sexualité dispensée dans les établissements scolaires.

Une socialisation sexuée qui perdure

La prolifération des discours sur la sexualité paraît principalement liée aux préoccupations croissantes des familles et de la société en général à propos de l'autonomie grandissante des jeunes dans leur vie affective et au sentiment d'une perte d'influence des institutions encadrantes, comme l'école ou la religion. L'utilisation exponentielle des technologies d'information et de communications, couplée à l'avènement des médias sociaux et à l'accessibilité facilitée à la pornographie en ligne rend, aux yeux des familles et des médias, les adolescent-es vulnérables face aux risques sanitaires et de violences sexuelles (Bozon, 2012). Si le calendrier des premières initiations sexuelles a en effet évolué depuis les années 1960 dans les démocraties occidentales²², la construction sociale des normes en matière de sexualité reste rigide.

De l'autonomie gagnée au carcan des représentations genrées

Les transformations profondes qui se sont opérées dans le domaine de la famille, du couple et des rapports entre les femmes et les hommes ont impacté l'évolution de la notion d'intimité et des comportements sexuels. L'accroissement des recherches en sciences sociales consacrées à l'étude de la sexualité témoigne de la complexité des questionnements sur le sens de ces transformations. Pour Bozon (2001), il n'existerait pas dans l'espèce humaine de sexualité naturelle, car « la sexualité n'est pas une réalité objective isolable que l'on pourrait rattacher soit à une fonction biologique, soit à une institution sociale chargée de l'administrer ». Rennes (2021) rappelle que la sexualité comprend

l'ensemble des pratiques qui revêtent une signification érotique dans une société et à une époque données, le système politique qui détermine et

20 La notion de jeunesse recouvre généralement différentes phases, périodes de la vie entre l'enfance et la maturité, et divers processus, corporels (puberté) et légaux (seuils de majorité civil, pénal, sexuelle) et est articulée à une notion d'ordre psychosociologique, l'adolescence (Bérard et Sallée, 2021).

21 À lire à ce propos : Panique morale, l'origine d'une expression pour attiser la peur (Leprince, 2021).

22 L'âge médian de la première relation sexuelle est passé de 20 ans en 1960 à 18 ans en 1970 pour les femmes et de 18 ans et demi à 17 ans et demi pour les hommes dans l'ensemble des pays occidentaux. Des années 1980 aux années 2000, peu de variations sont observées avec un âge moyen de 17 et demi pour les deux sexes. Aujourd'hui, l'initiation sexuelle est considérée comme une étape ordinaire de l'adolescence, de plus en plus dissociée d'un projet matrimonial accompagnée néanmoins d'interdits de sexualité prémaritale persistants pour les jeunes filles selon leur milieu social et familial (Maillochon, Ehlinger & Godeau, 2016).



organise ces pratiques en termes de normalité – celles qui ne sont pas normales étant considérées comme déviantes – et enfin, le processus de catégorisation des personnes selon leur orientation sexuelle (p. 18).

La période de l'adolescence marque une étape importante dans la construction des représentations de l'identité de genre et de la sexualité. La socialisation fait émerger les différences sexuelles, les produit et les organise (Burgio, 2021). L'intégration aux groupes de pairs nécessite néanmoins l'adoption d'une série de codes et de comportements qui n'échappent pas aux normes de rôles genrés, que ce soit pour s'en rapprocher ou au contraire les rejeter. Cette dimension sexuelle, liée aux transformations pubertaires, s'incorpore graduellement au développement physique des adolescent·es et participe à l'élaboration de la conscience de soi. La construction d'individus sexualisés passe en effet par le regard des autres – pairs, adultes, parents, experts médicaux ou juridiques – qui jugent et régulent les comportements sexuels en fonction de l'âge, du statut social, et du genre (Gaussel, 2018; Bérard et Sallée, 2021).

L'hypersexualisation correspond au fait d'attribuer un caractère sexuel à un comportement ou un objet qui n'en a pas en soi, par exemple l'utilisation de l'image d'une femme partiellement dénudée et/ou positionnée de façon sexuellement suggestive pour vendre une voiture ou du parfum. L'hypersexualisation des femmes, voire des enfants ou des très jeunes filles, s'exprime :

- par des tenues vestimentaires laissant apparaître une ou plusieurs parties du corps (haut des fesses, décolleté plongeant, haut des cuisses);
- par des transformations ou maquillages du corps (soutien-gorge rembourré, talons hauts, épilation);
- par des postures et comportements suggérant une disponibilité sexuelle (poitrine bombée, bouche entrouverte, déhanchement);
- par des expressions de soumission au contrôle masculin, dans le but de séduire et axés sur la génitalité et le plaisir de l'autre.

L'hypersexualisation, systématiquement appréhendée au féminin aurait une incidence sur les rapports de domination entre les femmes, et hommes et sur les violences sexistes et sexuelles envers les femmes (Richard-Bissette, 2006).

La jeunesse constitue ici « le moment, socialement accepté, d'entrée progressive dans une sexualité considé-

rée comme autonome, au sens où les jeunes deviennent responsables du contrôle de leur corps et de leurs comportements (choix des partenaires, contraceptions, port du préservatif, etc.) » (Bérard et Sallée, 2021, p. 349). Paradoxalement, l'autonomisation de la sexualité et la responsabilisation des jeunes génèrent de l'inquiétude chez les adultes – la panique morale évoquée ci-dessus – qui se manifeste différemment en fonction du genre : « Elle est liée, pour les garçons, à l'idée d'une surconsommation des images pornographiques et, pour les filles, à ce que l'on nomme désormais communément l'« hypersexualisation » ». (*Ibid.*, p. 408.) Dans un rapport du Sénat consacré à cette problématique, Jouanno (2012) relève que l'hypersexualisation est un phénomène sournois qui façonne et conditionne nos codes corporels, sexuels et sociétaux, et devient par là même normale, acceptable.

L'autonomie revendiquée de la jeunesse s'exprime largement dans les tenues vestimentaires, généralement associées à des goûts musicaux, médiatiques ou sportifs qui tiennent une place centrale dans les cultures adolescentes. Les codes vestimentaires des adolescentes jouent un rôle dans la façon dont ces dernières s'approprient la notion de féminité et explorent les limites de la séduction (via divers médias comme les clips musicaux ou les magazines féminins²³). De leur côté, les parents adoptent des pratiques éducatives socialement différenciées face au phénomène d'hypersexualisation : certaines familles valorisent l'appropriation par les filles d'attributs traditionnellement féminins, quand d'autres cherchent à retarder ce moment ou à le contrôler, mais principalement en raison de l'âge et non pas comme rejet des normes dominantes de la féminité. Dans le même temps, l'hypervirilité sur le plan corporel que peuvent démontrer de jeunes garçons n'est quasiment pas débattue dans les médias et ne semble pas inquiéter les professionnels de l'enfance et ni de l'enseignement (Mardon, 2011).

Une enquête de terrain sur les pratiques sexuelles des jeunes Français·es des classes populaires rurales et urbaines menée par Clair en 2012 montre que la sexualité s'exprime dans des rapports sociaux de sexe, d'âge, de classe et de race de façon variable. Elle contribue également à les fabriquer, la plupart du temps sur un mode hétéronormé²⁴. En recourant à ce concept d'hétéronormativité dans son analyse, Clair (2012) tire différentes conclusions : ne pas être conforme aux normes de genre ne touche pas les filles et les garçons de la même façon. Pour les filles, la première cause de bannissement est la suspicion qui pèse sur elles de mener une sexualité sans entraves. Pour les garçons, la première cause de rejet est la mise en doute de leur virilité.

23 « Les recherches féministes s'attachent à dénoncer la dimension mystificatrice du discours sur l'apparence proposé aux « préadolescentes » par les médias et, plus particulièrement, des magazines. Elles insistent sur l'idée d'imprégnation idéologique liée aux médias qui, sous couvert de libération sexuelle et d'épanouissement de soi, prépare en réalité les filles à leur place asymétrique dans les rapports sociaux de sexe (Bouchard et Bouchard, 2005 cités par Mardon, 2011) ». Lire également la thèse de Dumont-Levesque (2021) sur « les discours sur la sexualité, l'alimentation et l'apparence corporelle des adolescentes québécoises durant la décennie 1980 ».

24 On dit d'une société ou d'une pensée qu'elle est hétéronormée quand elle considère que l'hétérosexualité va de soi, qu'elle est l'unique norme de sexualité à suivre, ou comme une orientation sexuelle supérieure aux autres. C'est le cas dans la quasi-totalité des sociétés contemporaines.

Les deux repoussoirs de l'ordre hétérosexuel : la pute et le pédé

«Alors que les garçons doivent faire la preuve continue qu'ils ne sont pas des "pédés", c'est-à-dire qu'ils ont leur place dans le groupe de sexe dominant, les filles sont a priori suspectes d'être toutes des "putes", du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe. Le stigmatisme dans le premier cas est individuel et sert de rappel à l'ordre pour l'ensemble du groupe des garçons : il dessine le périmètre "du masculin" par l'exclusion de quelques-uns. Dans le deuxième cas, le stigmatisme est collectif : il constitue un des ressorts "du féminin", et les filles doivent individuellement faire la preuve de leur capacité à lutter contre leur faiblesse, supposée constitutive de leur sexe. La "nature" (c'est-à-dire l'ordre social) fait les garçons, garçons : les individus homosexuels ou étiquetés comme tels sont contre nature, et pour cela peuvent être durement sanctionnés. La "nature" fait les filles "putes" : pour cela, elles sont méprisées collectivement, valorisées uniquement quand elles échappent à leur stigmatisme [...] elles ont [des] moyens de se faire "respectables" : viriles ou éventuellement religieuses quand elles ne sont pas en couple, amoureuses, obéissantes et fidèles quand elles le sont.» (Clair, 2012, p. 76)

Bérard et Sallée (2021) corroborent l'analyse de Clair en concluant que la sexualité

répond également à des normes sociales qui assignent des rôles sexuels différenciés aux jeunes garçons et aux jeunes filles. Si la sexualité juvénile est le miroir de processus sociaux plus généraux, elle révèle moins la dilution des valeurs morales que la vigueur avec laquelle se reproduisent les différences et les hiérarchies fondées sur une diversité de rapports sociaux : de sexe, mais aussi d'âge, d'orientation sexuelle, de classe et de race (p. 412).

Le processus de socialisation par lequel les filles et les garçons construisent leur identité sexuée est donc complexe comme le rappellent Rouyer *et al.* (2014) : la socialisation sexuée est encadrée d'une part par le modèle de la croyance en la différence naturelle des sexes et, de l'autre, par celui du désir d'égalité entre les femmes et les hommes. Le projet ambitieux de socialiser les individus de façon identique semble loin d'être réalisé.

Entre un désir d'intimité et une «sexualité plastique»

De nombreuses transformations de la sexualité – la conjugalité et les rapports entre les sexes – se sont opérées au cours des siècles dans les sociétés occidentales démocratiques. Giddens (2004) invoque trois éléments constitutifs de ces évolutions : la conquête par les femmes de leur autonomie sexuelle, l'épanouissement de l'homosexualité et «le rôle de la sexualité comme "caractéristique malléable de soi"» ou «sexualité plastique», libérée des exigences de la reproduction (Giddens, cité par Rebreyend, 2005, p. 280). Giddens développe l'idée optimiste – et trop idéaliste selon Jamieson et Wajcman (2010) – que la démocratisation de l'intimité²⁵ et le concept de «relation pure²⁶» pourraient devenir des éléments déterminants pour l'évolution de la vie personnelle et émotionnelle des individus. Bozon (2001) estime que les modes de construction de soi par la sexualité représentent les orientations intimes des personnes – «c'est-à-dire leurs manières élémentaires de se situer et de se connaître à travers la sexualité».

«Sexualité est un nom donné à des constructions sociales, désignant des constellations très diverses de pratiques, d'interactions, d'émotions et de représentations, qui délimitent des territoires de relations d'ampleur plus ou moins grande et donnent lieu à des processus de construction de soi variés. La sexualité peut se vivre ainsi de façon extravertie et visible, ou inversement de manière discrète et secrète. Les individus peuvent valoriser le renouvellement des partenaires ou inversement leur stabilité. La sexualité est appréhendée par les sujets comme une composante intrinsèque de leur personnalité, ou bien comme un attribut ou une propriété des relations qu'ils nouent.» (Bozon, 2001, p. 15)

Depuis l'avènement du numérique, l'exposition de l'intimité, l'extimité²⁷, paraît au cœur des pratiques sociales et interactives des adolescent-es. Que ce soit via l'Internet la téléphonie, ou par le biais d'applications mobiles, elles et ils diffusent des images, des écrits et des discours sur les réseaux sociaux dévoilant ainsi une part de leur intimité. Désir d'intimité, désir d'extimité, les deux sentiments sont étroitement liés. L'extimité permet de dévoiler volontairement des éléments de son intimité tout en gérant le «soi» que l'on présente aux autres, la construction de son image, voire d'une identité fictive (Gaussel, 2018 d'après Tisseron, 2011).

²⁵ L'intimité, ce qui est intérieur, privé et secret, est une réalité vécue et mouvante selon les époques, la culture, le niveau de vie, l'environnement social.

²⁶ « La relation pure est dégagee de tout critère externe : elle existe exclusivement pour les gratifications qu'elle est en mesure d'apporter » (Giddens, cité par Jamieson et Wajcman, 2010). Il s'agit d'une vision novatrice et optimiste des évolutions des rapports sociaux et de genre et de la sexualité qui se traduirait par une plus grande égalité entre les femmes et les hommes.

²⁷ « L'intimité est essentielle à l'être humain, mais ses expressions sont sans cesse modifiées par le désir d'extimité. Celui-ci correspond au fait de déposer certains éléments de notre vie intime dans le domaine public afin d'avoir un retour sur leur valeur. Il est différent de l'exhibitionnisme et du conformisme. Il contribue à la fois à la construction de l'estime de soi et à la création d'une intimité plus riche et de liens plus nombreux. Il tient la clé de l'empathie sur Internet, et celle-ci tient à son tour la clé des pratiques pathologiques. » (Tisseron, 2011)



Parallèlement, l'Internet est devenu le moyen prépondérant pour la recherche d'information sur la sexualité. Une enquête menée en 2018 par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP) sur l'intimité, la sexualité et les enjeux sociaux des usages sexuels d'Internet montre qu'à l'adolescence, et même ensuite, les usages d'Internet en lien avec la sexualité sont pluriels : recherche d'informations (sur la santé sexuelle et le fonctionnement biologique des corps, les relations interpersonnelles, l'orientation sexuelle, les pratiques sexuelles ou encore sur le désir et le plaisir), socialisation sexuelle (discussions «sexuelles» ou sur la sexualité) ou encore pornographie (visionnage, essentiellement) (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2018, p. 2).

Ces usages et les échanges sociaux qui en découlent, sources d'angoisse chez les adultes, relèvent plus d'une production orchestrée d'où émergent de nombreux interdits et des normes que d'une forme d'exhibitionnisme (Lachance, 2016). Les adolescent-es ne dévoilent leur intimité que dans une gestion consciente et stratégique de leur capital social et symbolique. Elles et ils maîtrisent les paramètres de confidentialité de façon bien plus efficace que les adultes, confirment Balleys et Coll (2015) : «Les pratiques de visibilisation et de dévoilement de soi en ligne sont à comprendre comme une façon de faire fructifier le capital social et non pas comme une renonciation inconditionnelle à la vie privée» (p. 2). La sociabilité intime, médiatisée, mobile et multidimensionnelle permet le partage constant d'informations personnelles et le prestige social d'un-e adolescent-e repose sur sa capacité à entrer en relation intime avec autrui (Balleys, 2017). Si les pratiques numériques des adolescent-es diffèrent selon leur sexe ou leur origine sociale, la communication en ligne demeure un élément central de leur sociabilité.

En 2008, l'Institut national de la Santé et de la Recherche médicale (INSERM) et l'Institut national d'Études démographiques (INED) ont publié une grande enquête sur la sexualité en France²⁸. La question des sites de rencontre y était abordée pour la première fois : 10 % des enquêtés reconnaissent fréquenter ces sites, mais surtout près d'un tiers des jeunes de 18 à 24 ans les utilisaient également. Enfin, le groupe où leur usage était le plus important était celui des jeunes femmes de 18 à 19 ans (près de 40 %). (Bergström, 2014)

Depuis une cinquantaine d'années, la régulation de la sexualité des adolescent-es est passée d'un contrôle vertical (institutions, parents) à horizontale (pairs, amis), et même à une forme d'autorégulation ou d'autocensure. En étudiant la façon dont les rapports de genre et de sexe sont exprimés ou contournés par les jeunes sur les réseaux sociaux, Bergström (2020) observe dans ses travaux, portant principalement sur un terrain français, qu'il n'y aurait pas de dérégulation, juste un déplacement des instances de contrôle. Elle présente l'Internet comme un espace de reformulation des normes de genre, voire d'exacerbation des rôles genrés. La sociologue constate la persistance d'un double standard en matière de représentation des sexualités féminine et masculine : celle des femmes est associée à l'affectif plus qu'à l'acte sexuel, de préférence dans un cadre conjugal et à une sexualité rarement considérée comme autonome. Les femmes sont jugées beaucoup plus sévèrement et stigmatisées que les hommes lorsqu'elles multiplient partenaires et expériences sexuelles, et de façon plus marquée si elles indiquent rechercher une relation uniquement pour le plaisir. Elles sont également soumises à une injonction collective forte à l'autocontrôle selon un phénomène ancien, mais persistant que Bergström nomme «la réserve féminine²⁹» et qu'elle considère comme un principe majeur et organisateur de l'hétérosexualité. En conséquence, sur les réseaux sociaux, les jeunes filles affichent une image pudique, refusent les avances explicites et font preuve d'une forme de temporisation des rencontres pour ne pas prendre d'initiative.

Comment la réserve féminine³⁰ s'explique-t-elle sociologiquement ? Selon Bergström, il s'agit à la fois :

- d'un enjeu de «respectabilité» pour les femmes (le statut social des femmes et des jeunes filles se mesure toujours à leur réserve sexuelle) ;
- d'une stratégie féminine pour se créer des marges de manœuvre (une femme qui se montre d'emblée disponible risque d'être perçue comme inconditionnellement disponible) ;
- d'un élément constitutif du jeu de séduction hétérosexuelle : c'est au garçon de prendre l'initiative et à la fille de temporiser. Si elle prend l'initiative, le garçon est déstabilisé, car l'inversion des rôles sexués est pour lui déroutante la plupart du temps. La réserve féminine n'est pas perçue comme une entrave, mais comme une condition du script hétérosexuel (Bergström, 2020a).

Parmi les pratiques d'échanges intimes figure également le *sexting*, ou sextage, partage d'images, de vidéos ou de messages sexuellement explicites par des moyens électroniques. Une enquête en psychologie réalisée par Lippman et Campbell (2014) montre que les adolescent-es étatsunien-nes sextent plutôt dans le cadre d'une relation romantique et/ou sexuelle et ne semblent

²⁸ Enquête réalisée par Bajos et Bozon (2008).

²⁹ La norme de réserve féminine est un code de conduite spécifique aux femmes. Il s'agit du principe selon lequel les femmes et les filles ne sont pas censées avoir les mêmes désirs, la même libido. Cette représentation est devenue une norme voire une injonction.

³⁰ La réserve féminine est liée en filigrane aux violences faites aux femmes, à la crainte des agressions sexuelles. La sexualité peut être le théâtre de violences potentielles pour elles, contrairement à la majorité des hommes (Bergström, 2020a).

pas considérer ce procédé comme un risque, car il est pratiqué par de nombreuses personnes conscientes des conséquences potentielles. La plus grande crainte identifiée est celle du transfert de sextos vers d'autres individus sans le consentement de la personne impliquée, ce qui peut nuire à sa réputation. Ces travaux suggèrent que les normes d'injonction sociale jouent un rôle dans le sextage des jeunes filles, et certaines d'entre elles se sentent poussées à envoyer des sextos si elles veulent plaire aux garçons ou attirer leur attention, sans tenir compte des conséquences possibles. Parallèlement, les réponses des participant·es indiquent qu'un double standard sexuel influence leur opinion sur les adolescentes qui envoient des sextos. Les garçons décrivent les filles qui envoient des sextos comme des « salopes » ou « manquant d'assurance ou de respect envers elles-mêmes », tandis qu'ils qualifient les filles qui n'en envoient pas de « prudes » ou de « coincées ». Le sextage est par conséquent une opération « lose/lose » pour les filles : qu'elles transmettent ou non des sextos, leur comportement est évalué en termes durs et souvent sexistes. Alors que les pratiques de sextage des garçons ne sont pas commentées, les filles sont réduites à des stéréotypes féminins négatifs, qu'elles sextent ou non (Lippman et Campbell, 2014, p. 382).

Ces divers points de vue sur la sexualité des adolescent·es témoignent de faits complexes mêlant intimité, corporéité, altérité et interrogeant les processus au travail dans la construction des identités de genre, des normes sexuelles au sein d'une société et d'institutions politisées. Dire que l'éducation à la sexualité va au-delà d'une démarche individuelle qui pourrait se régler en famille semble manifeste. Elle se transmet de façon informelle, sur et en dehors des bancs de la classe, par la socialisation des enfants et des adolescent·es et les expériences entre pairs. Former des individus à la vie citoyenne et contemporaine dans le domaine de la sexualité fait partie des missions confiées à l'école. Cela nécessite d'investir plusieurs secteurs d'intervention dont le champ biologique et de santé, mais aussi celui du développement psychoaffectif et relationnel, ainsi que le domaine juridique pour la prévention de toutes les formes de violences sexuelles.

Une éducation à la sexualité controversée et empêchée

Il existe une pression constante de la société sur l'institution scolaire pour aborder avec les élèves des pro-

blématiques complexes, rassemblant divers concepts empruntés à des disciplines multiples qui nécessitent des dispositifs spécifiques de types « éducations à » pour leur mise en œuvre : éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé et à la sexualité. Ces dispositifs sont utiles pour étudier les questions socialement vives, ou QSV, et contribuent à faire prendre conscience aux élèves des grandes problématiques actuelles pour les amener à vivre en pleine connaissance de cause (Reverdy, 2015). L'étude de ces QSV a également comme objectif de les rendre responsables et redevables de leurs actions et comportements.

En Europe, l'éducation sexuelle au sein des programmes scolaires a une histoire de plus d'un demi-siècle. Elle a débuté en Suède en 1955, suivie par de nombreux autres pays d'Europe occidentale dans les années 1970 et 1980. L'introduction de l'éducation sexuelle à l'école s'est poursuivie dans les années 1990 et au début des années 2000, d'abord en France et au Royaume-Uni, puis au Portugal, en Espagne, en Estonie, en Ukraine et en Arménie. Les objectifs de l'éducation sexuelle ont évolué en fonction des priorités en matière d'éducation et de santé publique, mais la plupart des éléments clés sont restés les mêmes. Elle a commencé par la prévention des grossesses non désirées (années 1960-1970), puis est passée à la prévention du VIH (années 1980) et à la sensibilisation aux abus sexuels (années 1990), pour finalement englober la prévention du sexisme, de l'homophobie et du harcèlement en ligne à partir des années 2000. Aujourd'hui, l'analyse des normes de genre et la réflexion sur les inégalités entre les sexes sont des éléments importants de l'éducation sexuelle (European Expert Group en Sexuality Education, 2016).

En France, l'obligation d'aborder la sexualité humaine dans les établissements scolaires s'est édiflée progressivement à travers un ensemble de textes officiels à partir de 1973 (Casadepax, 2016). Depuis la loi relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception adoptée en 2001, une information et une éducation à la sexualité doivent être dispensées auprès des élèves dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogènes. Une circulaire publiée en 2003 énonce timidement les modalités de cette éducation en indiquant qu'elle doit s'insérer dans les enseignements, à tous les niveaux et dans les programmes des différents champs



disciplinaires – tels que la littérature, l'éducation civique, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire et la biologie – mais sans mentionner de véritable cahier des charges. De nouveaux objectifs sont fixés par une circulaire parue en 2018, en vigueur à ce jour, qui précise les contenus et les grands principes :

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. (MEN, [2018](#))

L'éducation à la sexualité couvre aujourd'hui trois champs d'intervention :

- le champ biologique : l'anatomie, la physiologie, la reproduction, la puberté, la contraception et l'IVG et les maladies sexuellement transmissibles ;
- le champ psychoémotionnel : l'estime de soi et la confiance en soi, les relations aux autres, les émotions et les sentiments, l'orientation sexuelle, l'identité de genre ;
- le champ juridique et social : les rôles sexués et stéréotypes, le développement de l'esprit critique et d'analyse face à ces problématiques, l'égalité filles - garçons, les discriminations, le sexisme, les phobies LGBTQ+, le harcèlement ; liberté de choix, la notion de consentement³¹, l'éducation aux médias et à l'information (pornographie, publicité, internet et réseaux sociaux), le cyberharcèlement, les lois encadrant la sexualité et la prévention des violences sexuelles et sexistes (MEN, [2018](#)).

Sans revenir sur l'évolution au fil des années des visées et des contenus de l'éducation à la sexualité dans les démocraties occidentales ni sur les diverses controverses qui en ont découlé, nous constatons que de nombreux courants politiques, religieux et mouvements sociaux ont influé sur les valeurs à transmettre via l'éducation à la sexualité (Le Mat, 2018). «Au sein des familles et à l'école, on n'aborde pas la sexualité de la même manière aujourd'hui, à l'ère des médias sociaux, qu'au début de l'épidémie du sida ou lorsque la pilule a été commercialisée» (Porchet, 2021).

Les différents types de discours sur la sexualité témoignent d'une concurrence entre les instances organisatrices des diverses formes du contrôle social de la jeunesse. Définir des comportements sexuels normaux suppose alors le choix d'une instance apte à tenir un discours [or] l'affrontement sur ce point est permanent. Il y a dans la société différentes façons de parler de sexualité et plusieurs types de discours disponibles, formations de compromis et de combat [...]. L'actualité comme les quarante ans d'histoire de l'injonction d'éduquer à la sexualité montrent qu'aujourd'hui la question n'est toujours pas résolue (Casadepax, 2016, p. 167).

Comment aujourd'hui assumer et assurer une éducation à la sexualité, c'est-à-dire donner des repères, des normes, définir des pratiques, des concepts qui feraient consensus au sein de la société ? Les réactions anxieuses des familles, des enseignant-es, des médias et des gouvernements ont souvent eu pour conséquence de réduire l'éducation à la sexualité à des séquences de prévention consacrées aux risques sanitaires (IST, grossesse non désirée) ou sexuels (pornographie, prostitution) basées généralement sur les craintes des adultes plus que sur le questionnement des élèves (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019).

«Une comparaison avec d'autres pays permet de situer cette orientation de l'éducation à la sexualité. Dans les pays du nord de l'Europe, comme en Finlande par exemple (Kontula, 2004), il existe un consensus social autour de l'idée de la sexualité comme élément de bien-être ; l'éducation des adolescents à la sexualité est précoce et progressive, avec un objectif d'égalité entre les sexes, et elle n'implique pas seulement le milieu scolaire. Aux États-Unis, dominant, en revanche, la représentation de la sexualité comme risque, et le consensus sur la nécessité de retarder les débuts sexuels des jeunes (Santelli *et al.*, 2006). Dans ce cadre, la quasi-totalité des écoles secondaires propose un enseignement à la sexualité, mais leur contenu est variable : une minorité présente la contraception et la prévention de manière positive, mais la plus grande part des établissements recommande l'abstinence sexuelle aux élèves.» (Bozon, 2013, p. 100)

Les travaux qui se penchent sur les contenus de l'éducation à la sexualité montrent à quel point le cadre officiel de sa mise en œuvre se réfère peu, en France, à la question de l'égalité entre les sexes et les sexualités,

³¹ Selon la loi visant à protéger les mineurs des crimes et délits sexuels et de l'inceste adoptée en [2021](#), en dessous de 15 ans, tout acte de pénétration sexuelle commis par un adulte sera considéré comme un viol, à la condition qu'un écart d'âge de cinq ans sépare le mineur et le majeur.

ou à la lutte contre les inégalités sociales (Bozon, 2013 ; Le Mat, 2018). Deux problématiques majeures sont à mettre en débat selon Bozon (2001) à propos de la faisabilité de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires³² : la première porte sur la légitimité des acteur·rices et sur celle du contenu de leurs interventions ; la deuxième concerne plus précisément la capacité des intervenant·es à ne pas présenter une perspective unique, celle de l'hétéronormativité et de la conjugalité, mais « à tenir compte de la diversité et de la complexité des orientations intimes, et de ce qu'elles impliquent pour les interactions sexuelles entre partenaires » (p. 6). À partir des trois champs de connaissances et de compétences, définis dans la circulaire de 2018 – biologique, psychoémotionnel et juridique –, nous exposons les enjeux d'une conscientisation des problématiques relatives à la sexualité humaine qui concernent bien sûr les élèves, mais de façon plus globale les adultes impliqués.

La biologie du sexe n'est pas une science neutre

Si l'organisation des trois séances annuelles obligatoires d'éducation à la sexualité est loin d'être respectée par l'ensemble des établissements scolaires, les élèves en revanche suivent toutes et tous des cours de sciences de la vie et de la terre (désormais SVT) sur la reproduction et les fonctions génitales humaines (MEN, 2020). Cette éducation étant inscrite dans le cadre plus global de l'éducation à la santé, une grande partie des contenus sont abordés au prisme des IST et de la contraception. Par l'étude de manuels scolaires de SVT, Devieille (2013) identifie la mention de « sexualité responsable » – consacrée presque exclusivement aux questions de contrôle des naissances – définie de manière hétéronormative, excluant au passage les questions de consentement, de relations de confiance ou encore de violences sexuelles. Les risques d'IST sont évoqués ainsi que les mesures pour les prévenir : éviter les comportements à risque (aucune définition n'est donnée), ne pas multiplier les partenaires sexuels (sans préciser que si les rapports sont protégés, peu importe le nombre de partenaires) et adopter une hygiène intime rigoureuse (là encore, pas de précisions). Cet exemple illustre pour Devieille la façon dont le concept d'hygiénisme, en se substituant à celui de morale sexuelle, détermine ce qu'est une « bonne sexualité » dans une perspective biologiste³³. La chercheuse constate une prédominance du biologisme à l'œuvre dans les manuels de SVT et dénonce une mainmise de cette doctrine dans certaines définitions de la sexualité qui occulteraient toutes autres formes de pratiques sexuelles qui ne seraient pas liées à la reproduction et par conséquent « non naturelles » (Devieille, 2013, voir aussi Ah-King, 2013).

Cette focalisation sur la reproduction renforce également l'idée que la pénétration pénovaginale – un pénis dans un vagin – est synonyme de rapport sexuel et est considérée comme la norme de *facto*. Devieille (2013) rend compte par exemple que, pour un grand nombre d'éducateur·trices sexuelles, seul un rapport pénovaginal compte pour « une première fois » ou « un premier rapport sexuel complet » invalidant au passage auprès des élèves d'autres formes de pratiques de la sexualité, pénétratives ou non, comme la sodomie ou le sexe oral. Cette norme pénétrative hétéronormée est évoquée en filigrane dans tous les contenus de séances d'éducation sexuelle. Cette analyse est partagée par Richard (2019, § 7) pour qui les aspects positifs de la sexualité comme le plaisir ou la diversité des pratiques sont mis de côté :

La sexualité est vue comme essentiellement pénétrative, procréative, potentiellement dangereuse et forcément hétérosexuelle. Les orientations « minoritaires » comme l'homosexualité, la bisexualité ou l'asexualité ont peu leur place et on se limite à la prise de risque qui y est associée. Quant à la question du genre, s'il en est fait mention, c'est d'ordinaire sur un mode binaire en mettant l'accent sur la complémentarité.

Pourtant, le concept de sexualité plastique légitime la recherche de satisfaction sexuelle et établit que non seulement la sexualité ne sert pas qu'à la reproduction, mais qu'elle peut s'exercer hors du cadre conjugal et peut avoir lieu en l'absence de tout rapport sexuel avec autrui (Fernandes, 2017, d'après Bozon, 2009). Baisse de la natalité, développement des méthodes de contraception, fécondation hors sexualité, légalisation de l'avortement, autant d'étapes qui accompagnent la dissociation entre sexualité et procréation.

Le clitoris est l'organe essentiel du plaisir sexuel des femmes. Pourtant, il demeure un organe oublié des manuels scolaires. Selon un rapport sur l'éducation sexuelle rendu public en juin 2016 par le Haut Conseil à l'égalité, un quart des filles de 15 ans ne savent pas qu'elles possèdent un clitoris, et 83 % d'entre elles ignorent sa fonction érogène. Pourtant, elles sont 53 % à savoir représenter le sexe masculin (Azzouz et al., 2019). Pour plus d'information sur cet organe, visionner le documentaire [Clit révolution](#) diffusé sur France TV en ligne.

Du côté de l'anatomie, si les élèves acquièrent par les cours de SVT de bonnes connaissances sur les processus de la reproduction et qu'elles et ils savent situer et

³² Le [texte](#) officiel qui cadre la mise en œuvre des trois séances obligatoires indique qu'à l'école primaire les temps consacrés à l'éducation à la sexualité incombent au professeur des écoles. Ces temps doivent être identifiés comme tels dans l'organisation de la classe et être intégrés aux enseignements. Ils sont adaptés aux opportunités fournies par la vie de la classe ou de l'école. Au collège et au lycée, ces séances relient et complètent les différents enseignements dispensés en cours et sont organisées par une équipe de personnels volontaires et formés (professeurs, conseillers principaux d'éducation, infirmiers, etc.), le cas échéant en lien avec des partenaires extérieurs ayant un agrément national ou académique.

³³ Biologisme : « doctrine visant à démontrer que les phénomènes sociaux (et psychologiques) ont une origine biologique. Appliqué à une vision politique du monde, le biologisme devient une idéologie appréhendant par exemple la sexualité comme naturelle, et liée à la reproduction. L'éducation à la sexualité biologiste s'illustre par une approche unidimensionnelle de la sexualité, que l'on observe dans certains manuels scolaires français de SVT, qui abordent la sexualité par ses mécanismes biologiques et comparent volontiers la sexualité humaine aux pratiques sexuelles animales, évacuant ses dimensions sociale, culturelle, historique, politique, psychologique » (Devieille, 2013, p. 352). Pour Salles-Djelic, il s'agit plus d'un débat idéologique et politique que scientifique (2018).



dessiner les organes génitaux masculins, certains organes féminins, comme le clitoris, sont inconnus ou mal localisés (Devieille, 2013). Par ailleurs, Touraille (2021) explique qu'en français, les mots « homme » et « femme » jouent sur une définition à double face, biologique et sociale. Sur le versant biologique, ils sont parfaitement synonymes des mots « mâle » et « femelle », concepts classificatoires qui font référence à la production d'un type de gamètes, spermatozoïde et ovule. Touraille questionne l'intérêt de catégoriser les individus comme producteurs de gamètes ambulants, c'est à dire uniquement au prisme de la procréation. « Or, voir les organes du sexe sous le seul angle de la procréation conduit à mésinterpréter assez gravement la spécificité même du gonochorisme. » (Touraille, 2021, p. 12)

D'autres spécificités anatomiques sont également interrogées au prisme de travaux anthropologiques. Touraille (2011), par exemple, questionne le dimorphisme sexué de la stature ou encore du système pileux entre femmes et hommes. La chercheuse postule que les représentations de genre du type « les femmes doivent être plus petites que les hommes au sein d'un couple », ou encore « les hommes poilus sont considérés comme plus puissants et virils que les hommes à poitrine glabre », façonneraient les critères du marché matrimonial et par conséquent impacteraient, au fil des siècles, la reproduction génétique des gabarits corporels ou de la pilosité (p. 11).

Avons-nous un sexe ou sommes-nous un sexe ?

« Dans les espèces hermaphrodites – aussi appelées “monoïques” (une maison) chez les plantes –, les deux sexes coexistent chez un même sujet (cas de la majorité des plantes, mais aussi de beaucoup d'espèces animales). En revanche, chez les plantes dioïques (deux maisons), les organes mâles et femelles se trouvent sur des sujets séparés (4 % des angiospermes). Les mots mâle/femelle sont alors employés pour différencier la plante entière [...]. Dans le cas d'arbres comme le ginkgo, les botanistes parlent d'“arbres mâles” et d'“arbres femelles”. Dans la majorité des espèces animales, les “éléments” mâles et femelles se trouvent, comme chez les plantes dioïques, sur des individus distincts. » (Touraille, 2021, p. 6)

Des travaux majeurs en biologie (Fausto-Sterling, 1993, 2012) ou en philosophie (Butler, 2005), réinterroge la dualité des sexes et des genres au-delà de la seule catégorisation binaire (mâle/femelle et masculin/féminin). Par exemple, pour Fausto-Sterling (1993), la catégorisation

biologique en mâle et femelle ne rend pas compte de la variabilité de la répartition des indicateurs biologiques du sexe aux niveaux génétiques, hormonaux, etc. (Rouyer *et al*, 2014). La biologiste dénombre trois sexes supplémentaires au sein d'un continuum dont les extrémités seraient femelle d'un côté, mâle de l'autre³⁴. Butler ajoute qu'il existe plusieurs marqueurs possibles pour définir le sexe d'un individu, parmi lesquels : « ses chromosomes (XX, XY...), ses gonades (testicules, ovaires...), le type de gamètes produits (spermatozoïdes, ovocytes), son anatomie interne (canaux de Wolff, de Müller), son anatomie externe (pénis, vulve...), son profil hormonal (dominance des androgènes, ou des œstrogènes...), ainsi que diverses caractéristiques dites secondaires (comme la taille, la poitrine, etc.) » (Butler, 2005 d'après Charpentier 2021, p. 10). Néanmoins, si ce continuum permet de s'extraire de la dichotomie, il « reproduit potentiellement la bicatégorisation en [l'] ancrant entre deux pôles sédimentés depuis la masculinité jusqu'à la féminité » (Raz, 2021, p. 102).

« Mais comment expliquer que la biologie ait mis un temps fou à concevoir comme normale l'existence d'une pluralité de types sexués ? C'est que l'étude des mécanismes de détermination du sexe a longtemps été influencée par “l'idéologie patriarcale qui imprègne la plupart des sociétés, répond Joëlle Wiels, biologiste, directrice de recherche au CNRS. De la fin des années 1950 au début des années 1990, la biologie – qui n'est pas, et ne sera jamais, un savoir neutre – s'est focalisée sur les gènes impliqués dans la formation des testicules et a totalement ignoré ceux susceptibles d'intervenir dans le développement des ovaires. L'idée a prévalu, jusque récemment, que l'on naît fille à défaut de posséder certains gènes de masculinité, et que le chromosome Y joue un rôle dominant dans la sexualité”. » (Testard-Vaillant, 2016)

La biologie et la génétique montrent aujourd'hui des résultats ambigus qui remettent en cause la conception binaire de la société, postulat plus social que scientifique. Les cellules sexuées existent dans la nature, mais répartir les individus en deux catégories, mâle et femelle, est une pratique réductrice qui ne reflète pas la réalité biologique (les marqueurs biologiques du sexe sont multiples : chromosomiques, gamétiques, hormonaux, somatiques, etc.). La biologie du sexe est plus complexe que la seule division femme/homme et ne justifie pas l'assignation à un groupe particulier.

³⁴ Les travaux d'Anne Fausto-Sterling portent en partie sur l'intersexuation. Dans un article emblématique intitulé *The Five Sexes: Why Male and Female are not Enough*, elle identifie dans cette catégorie au moins trois cas de figure : les hermaphrodites véritables (qu'elle appelle les « herms ») qui possèdent un testicule et un ovaire ; les pseudo-hermaphrodites masculins (ou « merms ») qui ont des testicules et certains aspects de l'appareil génital féminin, mais pas d'ovaires ; les pseudo-hermaphrodites féminins (ou « fperms »), qui possèdent des ovaires et certains aspects de l'appareil génital masculin, mais pas de testicule » (Bailleau, 2017).

La sexualité : entre altérité et estime de soi

La catégorisation des individus en deux groupes, et le déséquilibre des pouvoirs entre femmes et hommes qui en résultent, affectent négativement les relations aux autres, l'estime de soi et impactent le bien-être des filles comme celui des garçons. Définis par l'Organisation mondiale de la santé, les standards de l'éducation globale à la sexualité (désormais EGS) – ou holistique³⁵ – mettent en avant la notion de compétence sexuelle et relationnelle ou affective (*socio-sexual competences*). L'EGS s'inscrit dans le développement des aspects cognitifs, émotionnels, sociaux et interactifs de la sexualité, inhérentes à la sphère plus générale des compétences sociales ou transversales³⁶. Elle s'enseigne par l'explicitation de ce que représente la sexualité chez les humains en apportant progressivement aux enfants et aux jeunes les informations et les repères nécessaires pour comprendre et apprécier leur sexualité, assumer la responsabilité de leur santé et celle des autres (OMS, 2010). Faciliter l'émergence de ces compétences, de la conscience du soi, pour permettre à l'élève de prendre la mesure de lui-même ou d'elle-même et du monde qui l'entoure fait partie des missions de l'école en tant qu'institution socialisatrice (Duru-Bellat, 2015), et est un élément central de l'EGS.

Si l'[infographie](#) du ministère de l'Éducation nationale relative à l'EGS inclut bien un focus sur le champ psychorelationnel – ou émotionnel – en lien avec l'identité sexuée et l'orientation sexuelle, ni le contenu des informations à faire passer ni le type de compétences à développer ne sont mentionnés mis à part l'incitation à un dialogue positif et bienveillant. Ce vide pédagogique en la matière est renforcé lorsque les représentations de la sexualité portées par les parents, les élèves et les enseignant-es freinent la mise en œuvre de l'EGS (Bourven & Hoppenot, 2018), l'éducation à la sexualité se situant plus que d'autres objets entre l'espace classe et l'espace privé des élèves et de leur famille (Gaussel, 2018b). Pour développer des compétences sociosexuelles et l'estime de soi chez les élèves en matière de vie affective, une déconstruction des rôles sexués figés tels qu'ils existent aujourd'hui est nécessaire, car « comment se construire, à ces âges de définition de soi, quand le système de genre durcit toute différence, canalise toute expression personnelle et justifie par l'invocation de la nature toute contrainte sur les choix les plus intimes ? » (Duru-Bellat, 2013, p. 103).

Nous avons vu dans la première partie de ce *Dossier* comment les mécanismes à l'œuvre interfèrent et nuisent à la prise de recul sur ces questions dans la société en général. Ces problématiques, binarité et sexisme, tout

autant prégnantes à l'école sont soit écartées soit traitées de façon superficielle, même dans les programmes d'ESG (Rogow et Haberland, 2005). Par ailleurs, les préjugés ou les attentes genrées que perpétuent consciemment ou inconsciemment certain-es enseignant-es sont susceptibles d'influencer distinctement les échanges avec et entre élèves des deux sexes et de compter sur des comportements perçus comme masculins ou féminins. Ainsi, « les normes de genre peuvent contribuer à assigner, aux enseignants comme aux élèves, des rôles sociosexués à la fois attendus par les uns et performés par les autres : attitude de maternage chez les enseignantes (Rollin, 2012) ou dynamique de séduction entre un enseignant et ses élèves de sexe opposé » (Francis et Skelton, 2001, d'après Richard, 2015).

La promotion du sens critique et la réflexion sur les normes semblent également négligées. Débattre sur la façon dont les individus sont formés, fabriqués, conditionnés socialement et culturellement, comprendre les processus au cours desquels elles et ils intériorisent, incorporent et reproduisent les modes d'expression et d'élaboration du masculin et du féminin dans des contextes sociaux donnés favoriserait une conscientisation de ces problématiques. L'incitation à une réflexion critique sur la socialisation des rôles sexuels pourrait faire évoluer les attitudes et les comportements sexuels (Rouyer *et al.*, 2014) de façon plus pertinente si les personnes impliquées sont formées à cette « invitation au dialogue » que prônent les [textes](#) du ministère.

Groupe académique Éducation à la sexualité de Créteil : <https://twitter.com/EASexCreteil>

Ce groupe d'une quinzaine de membres (infirmier-ères, enseignant-es, chef-fes d'établissements, etc.) de l'Académie de Créteil œuvre depuis 2013 à l'information et à la formation des personnels en matière d'éducation à la sexualité. Leurs actions menées au sein de différents établissements visent à susciter chez les élèves des réflexions quant aux fausses croyances (liées notamment à une méconnaissance du fonctionnement du corps ou des pratiques sexuelles) et aux stéréotypes sexués (accordant aux filles et aux garçons des rôles distincts et complémentaires dans l'exercice de la sexualité) qu'ils-elles peuvent entretenir.

Divers travaux ont montré que la socialisation différenciée de jeunes à l'école interfère avec la mise en place d'une réflexion critique sur la question (Cresson, 2010 ;

³⁵ L'éducation globale à la sexualité permet aux jeunes de prendre des décisions éclairées sur leur sexualité, leur bien-être et leur santé, et de défendre leurs droits dans ces domaines. Elle leur donne les ressources pour le faire sous forme de connaissances, de comportements et de compétences. Tout cela constitue un prérequis pour l'exercice d'une pleine autonomie corporelle, c'est-à-dire avoir le droit de faire ses propres choix en ce qui concerne son corps, mais aussi disposer de l'information permettant de faire ces choix de façon judicieuse (OMS, 2010).

³⁶ Les compétences sociales correspondent à un ensemble de comportements adaptatifs appris et se modifiant avec l'âge (Gaussel, 2018a).



Mieyaa *et al.*, 2012 ; Gresy et George, 2012 ; Duru-Bellat, 2013 ; Mosconi et Marry, 2014 ; Rouyer *et al.*, 2014). À partir d'une enquête, un collectif de chercheur-euses pluridisciplinaire (psychologie sociale, philosophie, sociologie, histoire, sciences de l'information et de la communication, entre autres), menant des travaux sur les modalités de construction des normes amoureuses et sexuelles chez les adolescent-es, a mis en évidence les différentes pratiques concourant à favoriser l'éclosion de comportements sexistes et genrés dans les établissements. Deux constats sont présentés :

- les attendus sociaux selon que l'on soit fille ou garçon sont différents, y compris de la part des adultes, et s'expriment via un système de catégorisation des jeunes filles basé sur le modèle du double standard moral ; ces attendus font porter la responsabilité de relations harmonieuses sur les filles «selon une idéologie de complémentarité des sexes [...], l'institution scolaire valorise ainsi la responsabilisation des filles dans la prévention des violences entre élèves d'une part, et le couple hétérosexuel comme norme des relations amoureuses et sexuelles d'autre part» (Albenga et Garcia, 2017, p. 2).

- la prégnance d'un mode de domination masculine et de contrôle du corps des filles, symbolique ou physique (vêtements, possibilités de déplacements dans l'espace, motricités, etc.) : «L'idée que les hommes répondent à des "pulsions" dont les femmes doivent tenir compte dans chacun de leurs gestes, lorsqu'elles s'apprêtent, lorsqu'elles bougent ou restent immobiles est ainsi une des clés de voute de la socialisation sexuellement différenciée des filles et des garçons à l'école.» (Mercadier *et al.*, 2014, p. 385)

Pour dispenser une éducation à la sexualité, une place importante est donnée aux actrices et acteurs, extérieur-es à l'institution scolaire, mais agréé-es par l'Éducation nationale. Depuis 2006, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC³⁷) sont censés piloter les projets éducatifs et les partenariats dans les établissements du second degré.

Trois associations, trois approches différentes : les exemples du centre de liaison des équipes de recherche sur l'amour et la famille (CLER), du Mouvement français pour le Planning familial (MFPF) et de Couples et Familles.

- Fondée en 1962 et reconnue d'utilité publique en 1977, CLER est une association chrétienne agréée par l'État comme organisme de formation pour le conseil conjugal et familial et porte une vision positive de l'amour et des valeurs humanistes. Elle ne bénéficie

pas de l'agrément de l'Éducation nationale, mais a signé une convention avec le Secrétariat général de l'enseignement catholique en décembre 2009 pour intervenir dans les établissements privés sous contrat.

- Le MFPF est un mouvement national composé de 75 associations départementales organisées en 13 fédérations régionales. Le mouvement est agréé par le ministère de l'Éducation nationale pour intervenir dans les écoles et est reconnu par l'État en tant qu'organisme de formation au conseil conjugal. Le MFPF prône une approche féministe et indique dans sa charte qu'il utilise «l'analyse genrée comme outil d'analyse de la société et non pas uniquement les problèmes spécifiques aux femmes».

- Historiquement, Couples et Familles, issue d'une scission du CLER en 1966, choisit d'être une confédération nationale laïque (le CLER est en revanche rattaché à la Pastorale familiale avec un aumônier et un évêque référent). Couples et Familles est agréée par le ministère de l'Éducation nationale pour intervenir dans les écoles et est reconnue par l'État en tant qu'organisme de formation au conseil conjugal.

Le Mat, qui étudie les controverses qui peuvent en découler, questionne la légitimité et la pertinence des contenus enseignés par ces partenaires. Elle dresse un portrait de trois associations, Le CLER, Couples et Familles et le MFPF (voir encadré) intervenant en milieu scolaire et décrypte leurs façons, parfois contradictoires, de présenter l'ordre sexuel et donc le genre, comme quelque chose de naturel ou non et d'aborder certains sujets comme la sodomie ou le sexe oral. À titre d'exemple, lors d'une intervention organisée par Le CLER, Le Mat (2018, p. 483) note un échange à propos des relations amoureuses : «Les garçons ont juste besoin que la fille se déshabille pour être prêts. La fille a besoin d'autre chose. C'est pas bien ou mal, c'est comme ça». Alors qu'un garçon affirme qu'il s'agit d'un «cliché», l'intervenante l'incite à approuver en public la vision du genre qu'elle défend. L'énonciation des différences entre filles et garçons n'a pas pour but de les rendre visibles pour y réfléchir, mais de les nommer pour les assimiler : «c'est comme ça». À l'opposé, l'éthique du MFPF repose sur des enjeux différents qui ancrent la sexualité dans les rapports sociaux, en lien avec la liberté, et questionnent les normes considérées comme des constructions sociales quand les autres associations ancrent l'ordre hétérosexuel dans la nature. Dans ce système, la sexualité «bonne, normale, naturelle, sacrée» s'oppose à la sexualité «mauvaise, anormale, contre nature, maudite», de façon générale les personnes LGBTQ+.

³⁷ Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) s'inscrit dans le pilotage de chaque établissement scolaire du second degré. C'est une instance de réflexion, d'observation et de proposition qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté et à la santé et de prévention de la violence, intégré au projet d'établissement. Le CESC organise également le partenariat en fonction des problématiques éducatives à traiter (Eduscol, 2021).

Qu'il soit assumé ou inconscient, ce système de classification traverse les discours adressés aux enfants (Rubin 2010, d'après Le Mat, 2018). Devieille considère également que l'éducation à la sexualité « contribue forcément à reproduire ces systèmes de classification et de domination, cristallisant les normes qu'elle ne remet pas en cause » (2013, p. 35).

Dans ton slip!

Dans ton Slip! est une association suisse à but non lucratif créée en avril 2017. Elle s'adresse aux hommes et aux femmes dès 16 ans, sexuellement actif-ves (quel que soit leur sexe, leur identité de genre ou leur orientation sexuelle). Elle s'inscrit dans le cadre et le respect des droits sexuels et travaille en conformité avec les standards d'éducation sexuelle de l'OMS.

CACIS

Le CACIS est une association créée en 1981 à l'initiative d'habitants, d'associations, de travailleurs sociaux et de médecins des quartiers nord de Bordeaux. Dans une démarche d'éducation populaire, elle se donne pour finalités de permettre à toute personne, jeune ou adulte, de trouver les moyens de vivre sa sexualité dans notre société ; d'agir contre toute forme d'exclusion liée à la santé, à la sexualité et au genre. L'association s'adresse à tout public, avec une attention particulière aux jeunes âgés de 15 à 25 ans et aux femmes, y compris en situation de migration, de précarité ou de handicap.

TEL-JEUNES

Tel-jeunes a été créé en 1991 au Québec. Cet espace confidentiel est destiné aux jeunes de 20 ans et moins qui cherchent des informations justes, une oreille attentive, un espace sans jugement. Les services sont gratuits et confidentiels en plus d'être accessibles 24 h/24, 365 jours par année. Depuis ses débuts, Tel-jeunes est venu en aide à quelque 1 800 000 jeunes partout au Québec.

On sexprime

Ce site Internet a été conçu sous l'égide de Santé publique France, établissement public sous tutelle du ministère chargé de la santé. Destiné à toutes et tous, une grande palette de sujets y est abordée – l'anatomie du corps et du sexe, les « premières fois », la puberté, le plaisir, la santé, l'égalité, les droits sexuels – via de courts textes, des tutos, des vidéos, des infographies. Il fournit une liste des sites, numéros et lieu d'accueil pour parler de sexualité.

L'accès aux informations concernant la sexualité est facilité aujourd'hui dans l'espace virtuel et les adolescent-es vont chercher ailleurs des informations qu'elles et ils ne trouvent ni à l'école ni auprès de leur famille. Les représentations, la plupart du temps infondées, de certains parents en matière d'éducation à la sexualité sont en général axées sur la peur de la perte de l'innocence enfantine. Ces arguments sont par ailleurs contredits par le fait que l'éducation informelle à la sexualité s'effectue à tous les niveaux de la socialisation des personnes, que ce soit dans les familles, à l'école ou au travail (Richard, 2018).

Des stéréotypes de genre aux violences sexistes et sexuelles

L'état des lieux du sexisme en France (HCE, 2020) relaye un constat accablant en dépit d'une forte mobilisation de la société civile en 2017³⁸ et institutionnelle en 2019³⁹ : les plaintes déposées ont augmenté de 46 % en 2019. Toutes infractions confondues, 87 % des victimes d'actes sexistes, enregistrées par les forces de l'ordre, sont des femmes et 91 % des mis en cause sont des hommes. L'exploitation et la prostitution des mineur-es prennent pareillement de l'ampleur selon deux rapports récents – une estimation basse compte entre 7000 et 10000 cas. Ces phénomènes concernent très majoritairement les filles entre 15 et 17 ans, parfois 13 ans et moins, en situation de rupture familiale, issues de milieux sociaux variés, souvent en proie au « proxénétisme de cité ». Structuré autour d'une double logique – la promotion de la liberté individuelle d'un côté, celle de la surveillance et du contrôle de l'autre – ce phénomène impulse l'adhésion de ces jeunes filles. En banalisant la prostitution⁴⁰, en légitimant des formes de contraintes et en revendiquant parfois le choix de prostituer leur corps, elles ne prennent pas nécessairement conscience de leur statut de victime (Champrenault, 2021). Parallèlement, ces rapports rapportent que la consommation régulière de pornographie renforcerait les stéréotypes de genre en légitimant des comportements violents à l'égard des femmes et une instrumentalisation du corps féminin en se focalisant sur le plaisir masculin. « Elle met en scène des contenus impliquant des rapports dominants/dominés, des rapports de contrainte, du BDSM (bondage, domination, soumission, sadomasochisme), des simulations de viols sexuels, qui peuvent contribuer à l'édification d'un monde mental saturé en potentiel de violence » (Cole et Fougère-Ricaud, 2021, p. 30).

Au niveau international, l'UNESCO (2021) propose la mise en place d'un nouveau contrat social pour l'éducation qui contient un long paragraphe sur l'omniprésence dans les curricula d'une mise en valeur d'un système idéologique patriarcal – marqué par la prédominance

38 Par exemple avec le phénomène #MeToo, encourageant la prise de parole des femmes afin de dénoncer les pratiques et violences sexistes et sexuelles ordinaires, non prises en compte par la société, originellement lancé par Tarana Burke, une travailleuse sociale de Harlem en soutien aux victimes, repris par la suite par diverses personnalités, aux USA et partout dans le monde par le biais de dénonciation sur divers médias en ligne.

39 Le dispositif « Grenelle contre les violences conjugales » a réuni autour de la table de nombreux acteurs : ministres, parlementaires, élus locaux, administrations, associations, familles et proches de victimes, avocats, médias, professionnels de la santé, du logement, forces de l'ordre avec un l'objectif de prendre des engagements concrets et collectifs visant à agir toujours plus efficacement contre les violences conjugales.

40 En référence à « l'effet Zahia », selon l'association Agir contre la prostitution des enfants (ACPE).



masculine en termes de droits sociaux et de pouvoir – qui continue de nourrir des messages et des schémas de pensée transmis aux enfants et aux jeunes, dans la société ou à l'école.

Or, aussi bien les rôles de genre oppressifs que la discrimination fondée sur le genre sont préjudiciables à l'ensemble de la société. Le principe égalitaire doit donc être inculqué dès le plus jeune âge. Les garçons doivent apprendre le plus tôt possible à agir en faveur de l'égalité des genres et ne pas perpétuer des systèmes familiaux ou sociaux susceptibles de leur procurer des avantages, même discrets, vis-à-vis de leurs sœurs ou des autres filles. En effet, on attend de celles-ci qu'elles assument une part plus importante des responsabilités et des tâches ménagères, ce qui a un impact négatif sur leur participation à l'école et, plus subtilement, contribue à leurs positions subalternes. Les principes de l'égalité des genres doivent s'appliquer uniformément, quel que soit l'environnement de socialisation et d'apprentissage des enfants : à la maison, en classe, dans la cour de récréation ou dans la communauté. La promotion de l'égalité est une tâche collective à laquelle tous doivent concourir. (Commission internationale sur les futurs de l'éducation/UNESCO, 2021)

L'Organisation des Nations unies, qui a adopté en 1993 la déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, définit celle-ci comme tous les « actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée ». Les violences à l'égard des femmes sont constatées dans la sphère privée comme publique et comprennent :

- les violences domestiques (coups, violences psychologiques, viol conjugal, féminicide) ;
- le harcèlement ou agression sexuelle dans la sphère publique (viol, avances sexuelles non désirées, harcèlement dans la rue, cyberharcèlement) ;
- le mariage précoce et forcé ;
- les mutilations génitales féminines ;
- le trafic d'êtres humains (esclavage, exploitation sexuelle).

Ces violences constituent la manifestation la plus aiguë de l'inégalité femme-homme, liées explicitement à la domination des hommes et à la subordination des femmes.

41 Cette notion se définit, selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), comme le droit d'accéder (résumé de la définition de travail adoptée en 2006) : à la santé sexuelle (entendue comme « un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. ») ; à l'information en matière de sexualité et à l'éducation sexuelle ; à la liberté de choix d'avoir ou non des enfants et de décider du moment de leur naissance ; à la liberté de choix en matière de sexualité (respect de l'intégrité de son corps, choix de son ou sa partenaire, d'avoir une vie sexuelle ou non, liberté de se marier ou non et d'avoir des relations sexuelles consenties) ; à la recherche d'une vie sexuelle satisfaisante, sûre et agréable (Séhier, 2019).

Dans ce contexte, faut-il penser l'éducation à la sexualité à partir des droits sexuels des individus⁴¹ ? C'est la question que posent Charmillot et Jacot-Descombes (2018) dans le cadre de débats en Suisse sur les différentes approches de l'ESG, relayés dans les démocraties occidentales. Pour les chercheuses,

un consensus au sein des experts et expertes de l'éducation sexuelle se dessine depuis une dizaine d'années autour des droits sexuels. Celle-ci n'est plus centrée sur la seule transmission des faits biologiques et des messages de prévention, mais considérée dans une visée holistique avec un accent sociétal fort relatif aux valeurs démocratiques du vivre-ensemble (p. 3).

La notion de droits sexuels est fortement corrélée dans les textes institutionnels à l'intégrité corporelle des personnes et à la liberté de chacun-e de faire le choix de son identité sexuelle. Or, ces droits sont fréquemment méprisés, voire violés – il suffit de rendre compte de multiples cas de harcèlement et de violence repérés dans les établissements (France Inter, 2019 ; Marinier, 2020 ; Goyer 2021). Le harcèlement (victimisation scolaire ou *school bullying*) est considéré comme relevant tantôt de sexe, tantôt de genre, ou plutôt comme l'explique Richard (2015), ciblerait des individus qui ne correspondraient pas aux différentes attentes hétéronormatives.

L'exemple du harcèlement sexuel présent sur les médias sociaux montre comment un sexisme ordinaire et banalisé se diffuse au travers des discours d'adolescent-es. Le phénomène nommé *slut shaming*⁴² contribue à perpétuer les représentations genrées et l'idée que des individus peuvent s'octroyer le droit de porter publiquement des jugements discriminatoires envers les jeunes femmes. Cette pratique coercitive participe aux mécanismes de maintien des rôles genrés sexistes et de justification des violences faites aux femmes avec le concept de culpabilisation des victimes d'agressions sexuelles *victim blaming* ou l'attribution de la faute à la victime.

L'espace virtuel offre un moyen pour initier et entretenir le réseau social et les rapports interpersonnels, comme les relations amoureuses et intimes des adolescent-es, mais organise également un lieu d'extension des violences faites aux femmes dans l'espace réel : harcèlement, violences sexuelles et discriminations sexistes (Goblet et Glowacz, 2021). Au travers d'expériences et récits véhiculés par leurs pairs, les adolescent-es intègrent progressivement l'image d'une sexualité normée, genrée, sexiste et homophobe et se conforment aux prescriptions de leur groupe (Miller, 2016).

42 « Le *slut shaming* est défini comme la stigmatisation d'un individu en raison de son apparence sexuée en tant qu'homme ou femme, de sa disponibilité sexuelle perçue ou de ses comportements sexuels réels ou supposés et agit en tant que sanction d'une performance genrée jugée inadéquate » (Almazan et Bain, 2015 ; Armstrong *et al.*, 2014, cités par Goblet et Glowacz, 2021). Le *slut shaming* prend place dans une culture adolescente hétérogène dans laquelle les standards et normes genrés sont coconstruits dans l'action et l'interaction et toujours sujets à la sanction des pairs [...]. Le *slut shaming* est susceptible d'influencer les jugements des jeunes en matière de responsabilisation des victimes (*victim blaming*).

Cyberharcèlement sexuel

« deSHAME » est un projet réalisé en 2017 par l'association britannique Childnet sur le harcèlement sexuel en ligne présente les résultats d'une recherche quantitative et qualitative menée auprès de jeunes de 13 à 17 ans au Danemark, en Hongrie et au Royaume-Uni et visant à fournir un éclairage sur leurs expériences du harcèlement sexuel en ligne.

Le harcèlement sexuel en ligne est classé selon quatre catégories et comportements principaux. Ces comportements sont souvent vécus simultanément et peuvent se superposer à des expériences de harcèlement sexuel hors ligne :

- partage non consensuel d'images et de vidéos intimes ou à caractères sexuels;
- exploitation, coercition, chantage et menaces à caractère sexuel;
- intimidation, humiliation et discrimination à connotation sexuelle;
- sexualisation non désirée (demandes sexuelles importunes, commentaires et contenus sexuels non souhaités).

Ces faits sont à mettre en relation avec le statut social ou capital social acquis par les individus sur les réseaux sociaux : celles et ceux qui agressent virtuellement tentent d'augmenter, en tant que meneur-euses d'un groupe, ce capital et par la même leur position hiérarchique au sein du réseau. Ces interactions apparaissent liées à des « impératifs de négociation du prestige et de popularité entre pairs » (Couchot-Schiex et Richard, 2021). Selon les chercheuses, les mécanismes à l'œuvre s'appuient sur la triade sexe, genre et sexualité, et se déclinent à partir de trois commandements implicites :

- tu t'inscriras clairement dans une des deux catégories de sexe;
- tu mettras en scène ta féminité/masculinité;
- tu respecteras le cadre hétérosexuel.

Sur la base de leur analyse, Couchot-Schiex et Richard (2021) définissent le cybersexisme comme un phénomène relevant d'actes de violence perpétrés dans le cyberespace dans le but d'insulter, d'humilier, d'ostraciser une personne, visant à maintenir les normes de genre relatives aux deux sexes et indiquant à chacun-e la place qui lui est assignée dans ce système.

Ces phénomènes se répliquent et s'amplifient plus largement à l'égard des femmes selon Durif-Varembon et Mercader (2019) qui établissent dans leurs travaux des similitudes entre les processus de violences de genre

en milieu scolaire et ceux des violences conjugales, à tel point qu'il et elle émettent l'hypothèse que ce qui se passe à l'école en constituerait le terreau. C'est en explicitant ce principe d'enfermement de la jeunesse dans l'ordre de genre que l'Éducation nationale doit intervenir et exposer ces rapports de domination (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019). En effet, plusieurs travaux confirment que la façon actuelle de procéder est plus souvent porteuse de valeurs hétéronormées qui contribuent à « fabriquer du genre » (Clair, 2012) que le moyen d'explorer et de déconstruire les normes patriarcales.

- En France, 25 % des écoles répondantes déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance en matière d'éducation à la sexualité, nonobstant leur obligation légale;
- les personnels de l'Éducation nationale sont très peu formés à l'éducation à la sexualité;
- lorsque l'éducation à la sexualité est intégrée à des enseignements disciplinaires, elle est largement concentrée sur les sciences (reproduction) plutôt que d'être intégrée de manière transversale en lien avec la dimension citoyenne et l'égalité filles-garçons;
- lorsque des séances ou actions d'éducation à la sexualité sont menées, cela ne concerne pas toutes les classes du CP à la Terminale, mais en priorité des classes de CM1 et de CM2 pour l'école, des classes de 4^e et 3^e pour le collège, et des classes de 2^{de} pour le lycée;
- les thématiques les plus abordées sont la biologie/reproduction, l'IVG/contraception, le VIH/Sida et la notion de « respect », notamment entre les sexes. À l'inverse, les questions de violences sexistes et sexuelles ou d'orientation sexuelle sont les moins abordées;
- le manque de moyens financiers, de disponibilité du personnel et la difficile gestion des emplois du temps sont perçus comme les principaux freins à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité et, a contrario, la formation est vue comme le principal facteur facilitateur. (Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, 2016).

Le parti pris de réduire l'éducation à la sexualité aux dimensions biologiques et sanitaires ajouté aux frilosités politiques ou autres paniques morales ont contribué à passer sous silence des problématiques fondamentales comme la notion de consentement et de violence dans la sexualité. Il ressort de certaines études qu'un nombre conséquent d'adolescent-es ne savent pas distinguer



une relation sexuelle consentie d'un rapport contraint et abusif (Hawks *et al.*, 2019). En prenant l'exemple du viol, Amsellem-Mainguy et Vuattoux (2019) dénoncent un manque de réalité, ou une forme d'hypocrisie, dans la manière dont les intervenant-es l'abordent en occultant le fait que dans la plupart des cas, « plus une victime connaît l'autre personne, moins la contrainte est susceptible d'être considérée comme un viol dans la mesure où le script s'éloigne du violeur prédateur inconnu » (p. 10). Le consentement revêt plusieurs dimensions qu'il convient d'exposer aux élèves : une dimension individuelle et intime (négociation de soi avec soi selon ce qu'on est prêt à faire ou non), une dimension contractuelle (négociation avec le ou la partenaire) et une dimension collective (faire face aux normes de pression sociale, au chantage). Des entretiens menés avec des adolescent-es par Amsellem-Mainguy et Vuattoux (2019) mettent en évidence cinq variations de rapports sexuels pour lesquels la notion de consentement est centrale :

- les rapports sexuels souhaités (à l'initiative d'ego) ;
- les rapports sexuels acceptés (sur proposition du/de la partenaire) ;
- les rapports sexuels cédés après insistance ou pression sociale (« pour faire plaisir », « pour ne pas s'embrouiller », « c'est normal ») ;
- les rapports sexuels influencés (notamment par des produits psychoactifs) ;
- les rapports sexuels forcés (les « vrais viols »).

Cette variabilité remet en question certaines conceptions libérales de l'*empowerment* qui laisserait penser que les individus ont pleinement les moyens de contrôler leur sexualité, faisant fi des rapports de pouvoirs et des normes de genre qui sont pourtant à l'œuvre. (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019, p. 11)

Pour mieux saisir cette instabilité de la notion de consentement, Garcia explique qu'il existe un continuum entre le meilleur des rapports sexuels et le pire des viols. Bien souvent, il est très difficile de distinguer le fait de refuser (le non catégorique) du fait de ne pas accepter (le faire par politesse) : « Ce n'est pas la même chose d'avoir un rapport sexuel avec quelqu'un qui nous force (physiquement, ou moralement par du chantage), ou de se contraindre un peu » (Garcia, 2021).

Une étude britannique⁴³ sur la façon dont le consentement est abordé par les enseignant-es auprès d'élèves adolescent-es révèle plusieurs points d'achoppement. Tout d'abord, les définitions juridiques du consentement, si elles sont simples à enseigner, ne reflètent pas la réalité des situations vécues par les élèves ; les enseignant-es admettent avoir du mal à transmettre les principes du consentement, en particulier lorsqu'ils sont liés à la dynamique complexe des rapports de pouvoir genrés lors

de relations sexuelles ; elles et ils se sentent mal à l'aise pour animer des discussions sensibles et utiliser les ressources de manière pertinente. Elles et ils sont parfois confronté-es à leurs propres expériences de rapports sexuels non consentis et ne se sentaient pas assez (ou pas du tout) soutenu-es ni formé-es sur ces questions (Bragg *et al.*, 2020). Le rôle des adultes dans la prévention des violences sexistes et sexuelles est pourtant primordial. L'éducation à la sexualité contribue à protéger les enfants/jeunes et doit leur permettre de prendre conscience de l'importance du respect mutuel et du principe d'égalité.

Une enquête sur la violence sexuelle commise à l'égard des enfants et des jeunes réalisée au Québec renseigne une autre facette de l'éducation à la sexualité à partir de l'implantation d'un programme⁴⁴ de prévention de ces violences. Les chercheuses mettent en évidence le fait que la prévention précoce de la violence sexuelle est cruciale au bon développement des enfants d'âge préscolaire. Les programmes doivent impliquer fortement des adultes bien formé-es, d'autant plus s'ils sont à destination de jeunes enfants. Une des limites du programme de prévention constatées par les chercheuses est la surreprésentation des femmes dans les milieux éducatifs de la petite enfance qui induit là aussi une vision genrée et binaire de la société auprès des plus petits (Fortin *et al.*, 2020).

Une des recommandations fréquemment évoquées pour prévenir ces violences est la déconstruction systématique des mécanismes des stéréotypes et des discriminations, comme c'est le cas dans la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes les hommes dans le système éducatif (2019) ainsi que dans un récent rapport de l'Assemblée nationale (Le Bohec et Lebon, 2021). Dans ces publications, il est affirmé que l'éducation à la sexualité devrait participer à l'apprentissage de l'égalité des sexualités, du respect des orientations sexuelles et des identités de genre, et à la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes, et ne pas être réduite aux dimensions physiques et biologiques. Le Défenseur des droits l'énonce tout aussi clairement après l'affaire #MeToo en 2017 :

Le fondement de tout, ce sont les préjugés, les stéréotypes, qui alimentent une mentalité collective persistant à se référer implicitement à une inégalité de nature entre les femmes et les hommes. (...) L'éducation est donc la première et déterminante réponse. En particulier, l'éducation à la sexualité mériterait d'être renforcée (Toubon, 2017).

⁴³ L'éducation aux relations et à la sexualité en Grande-Bretagne est devenue obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans à partir de 2020

⁴⁴ Le programme Lanterne vise à prévenir la violence sexuelle et s'adresse aux enfants d'âge préscolaire ainsi qu'aux adultes qui gravitent autour d'elles et eux. Cette étude vise à recueillir 1) les perceptions des personnes éducatrices concernant l'utilisation des outils pédagogiques du programme auprès des enfants et 2) l'expérience subjective des personnes-ressources qui agissent dans le cadre du programme Lanterne.

Cette focalisation sur les stéréotypes laisse penser qu'ils sont la cause de l'inégalité entre les femmes et les hommes et non pas sa manifestation. Alors que pour Collet (2021), « le genre est un système polymorphe qui refabrique les stéréotypes à mesure qu'il en a besoin » (p. 93).

Une déstabilisation de la société nécessaire

Casadevax (2016, p. 165) pose la question : « Peut-on, à l'école, imaginer et réaliser une éducation à la sexualité ? ». Tout d'abord, l'ancrage persistant de l'éducation à la sexualité dans les dimensions biologiques et sanitaires conjugué avec les mentions des paniques morales a largement participé à dissimuler des problématiques essentielles, comme la notion de consentement et les violences dans la sexualité qui, par ailleurs, ne concernent pas seulement les jeunes. En effet :

Face aux supposés dangers, ce sont les réactions sociales des adultes qui vont avant tout contribuer à stigmatiser les comportements, à construire la période de la jeunesse sexuelle comme une période à « risque » dont seuls les adultes auraient les clés pour « aider » ces jeunes qui seraient en péril, sans toujours le savoir et en avoir conscience [...]. S'opposeraient ainsi une sexualité qui serait exacerbée et marquée par l'insouciance chez les jeunes [...] et une sexualité adulte maîtrisée, dont les risques seraient moindres. Même lorsque le monde sexuel des adultes est mis en cause, comme dans l'affaire Weinstein et avec le mouvement #MeToo qui s'en est suivi à l'automne 2017, c'est sur les jeunes que l'attention est portée (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019, p. 88).

Ensuite, les adolescent·es considèrent que les programmes d'éducation sexuelle sont inadaptés à leurs besoins (Bauer *et al.*, 2020 ; Burns *et al.*, 2019) et expriment la nécessité d'aborder les éléments positifs de la sexualité, comme le plaisir et le partage. Effectivement, la sexualité qui ne serait évoquée que dans le contexte de la reproduction ou sous l'angle des risques aurait des effets néfastes sur leur bien-être (Dudek *et al.*, 2021).

Enfin, l'objectif d'une éducation à la sexualité à la fois pertinente pour les jeunes, légitime et intègre tout en respectant le principe de neutralité défendu par l'institution scolaire semble hors d'atteinte.

Malgré tout, certains travaux récents préconisent un déplacement des efforts qui, s'ils doivent être orientés vers la lutte contre les stéréotypes comme constructions sociales discriminantes, doivent surtout porter sur la mise en évidence des rapports de pouvoir inhérents au genre (Collet, 2021). Comment envisager cela ? À l'issue de ce Dossier, il émerge deux thématiques à mettre à l'étude

selon nous : en premier lieu, la revendication de l'émancipation du corps des femmes ou la réappropriation de leur corps : suite au mouvement #MeToo, la libération de la parole des femmes agressées a révélé au monde que leur corps était considéré comme « à disposition » ; ils sont désirés (hypersexualisation), idéalisés (médias), contrôlés (gynécologie, reproduction), mais aussi convoités, appropriés, voire violentés.

Les acquis de la révolution féministe en termes de libertés conquises et d'égalité revendiquée n'ont pas fait disparaître les mécanismes ancestraux par lesquels les hommes ont pris sur le corps des femmes ; dans le domaine de la sexualité, ces derniers ont pu continuer de se comporter selon les lois séculaires de la domination masculine (Froidevaux-Metterie, 2020, p. 10).

En second lieu, le combat contre les concepts de complémentarité et de catégorisation liée au patriarcat : actuellement, deux mythes entremêlés s'affrontent, celui de l'égalité et celui de la complémentarité femme/homme. Mozziconacci (2017) décèle un dilemme dans la façon de concevoir l'égalité : soit il s'agit d'élever les filles comme des individus, selon le modèle masculin dominant, c'est-à-dire comme des garçons (et dans ce cas-là, qui fait le ménage à la maison et s'occupe des enfants ?) ; soit il s'agit de les élever comme des meilleures femmes, selon un modèle différentialiste et complémentaire persistant. Sénac (2020) estime que pour neutraliser ces contradictions, il faut dénoncer l'existence de résistances structurelles à l'égalité et invoquer la responsabilité d'une République fondée sur un universalisme exclusif et excluant. Mozziconacci renforce cette idée en maintenant que « La transformation doit en effet viser l'éducation dans ses institutions elles-mêmes. En tant qu'elles participent du découpage de l'espace social qui distingue et hiérarchise travail productif et travail reproductif, ces dernières seraient à reconstruire. » (2017, p. 1)

Mais ébranler les fondations des institutions n'est pas sans conséquence : Le Mat (2018) explique que complémentarité et différence sexuelle sont intrinsèquement liées à l'anthropologie chrétienne dans laquelle sexe, genre et sexualité concordent de façon « naturelle » – femme/féminin/hétérosexualité ou homme/masculin/hétérosexualité. Remettre en cause l'un de ces éléments revient à reconsidérer la validité de ces triades et donc la naturalité de l'hétérosexualité. Raz (2021) corrobore ces propos : si la catégorisation par le sexe venait à disparaître, la société dans son entièreté – la filiation, la sexualité, l'identité – serait, certes, déstabilisée, mais viendrait sans doute à bout d'un système binaire hiérarchisé qui soutient la structuration d'inégalités multiples. S'attaquer à tout ce qui fonde les stéréotypes, à la croyance d'une différence fondamentale basée sur le sexe, à la rigidité des normes de genre, à la complémentarité des sexes qui sert à conforter la hiérarchie entre les femmes et les hommes, c'est ça éduquer à la sexualité.



Glossaire⁴⁵

- **Androcentrisme** : une recherche ou une théorie souffre d'androcentrisme lorsque les résultats ou les suppositions découlent d'un référent masculin. La norme masculine devient alors la base de comparaison lors de l'interprétation des résultats.
- **Bicatégorisation par sexe, binarité** : processus par lequel sont créés deux groupes distincts, exclusifs et hiérarchisés selon des attributs biologiques ou physiques.
- **Cisgenre** : se dit d'un individu dont l'identité de genre est en accord avec le sexe indiqué sur son état civil.
- **Double standard** : ce terme est employé pour démontrer comment les normes et les valeurs sont différentes en fonction du sexe. Ce qui est valorisé pour un homme, comme le fait d'avoir de nombreux partenaires sexuels par exemple, est considéré comme honteux voire immoral lorsque l'on est une femme.
- **Drag (*dressed as a girl*)** : désigne des hommes qui se travestissent en femmes et parodient les codes de la féminité.;
- **Féminisme** : concept qui englobe une idéologie et un mouvement sociopolitique fondé sur l'analyse critique des privilèges masculins et de la subordination des femmes dans une société donnée. Le féminisme s'attaque aux mécanismes patriarcaux de l'organisation sociale et des logiques de contrôle.
- **Gonochorisme** : caractéristique des espèces animales (vertébrés) à sexes séparés, chez lesquels les gamètes mâles (spermatozoïdes) et les gamètes femelles (ovules) sont produits par des individus différents (Cnrtl, 2022).
- **Hétéronormativité** : désigne « le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable » (Kraus, 2005, p. 24).
- **Hétérosexisme** : ensemble d'idées et de croyances qui suppose que l'hétérosexualité est la forme « naturelle » de sexualité qui constitue le fondement de la société et qui l'impose comme norme (hétéronormativité).
- **Identité sexuelle ou sexuée** est la résultante de trois composantes : la conviction intime d'être une femme ou un homme ; l'adoption de comportements qui seraient propres aux femmes et aux hommes ; le choix du partenaire sexuel féminin ou masculin. En d'autres termes : identité sexuelle = identité de genre + rôles sexuels ou de genre + orientation sexuelle.
- **LGBTQI+** : Lesbienne, Gay, Bi (sexuel), Trans, Queer, Intersexué, plus toutes autres identités et orientations sexuelles (asexuel, pansexuel, agenre...).
- **Orientation sexuelle** : composante de l'identité sexuelle, elle peut désigner le désir affectif et sexuel, l'attraction érotique pour les personnes de même sexe (homosexualité), de sexe opposé (hétérosexualité) ou indifféremment pour l'un ou l'autre sexe (bisexualité). Elle peut porter sur le comportement sexuel, affectif ou sur l'identité servant à définir subjectivement la personnalité. L'orientation sexuelle et l'identité sexuelle sont des représentations conceptuelles intéressantes pour appréhender la construction individuelle et relationnelle, mais, comme toute représentation, il s'agit d'une création culturelle ([encyclopédie Larousse](#)).
- **Patriarcat** : système de structures et de relations sociales dans lequel les hommes dominent et oppriment les femmes. Il repose sur six structures : l'emploi, le travail domestique, la culture, la sexualité, la violence et l'État. Bien qu'autonomes, elles interagissent les unes sur les autres pour donner lieu à différentes formes de patriarcat, dont le patriarcat privé et public qui constituent les pôles d'un continuum. Le travail domestique est la structure dominante du patriarcat privé, caractérisé par une appropriation individuelle des femmes dans la famille et leur exclusion de l'espace public. L'État et le travail salarié sont les structures majeures du patriarcat public, qui implique une appropriation collective des femmes par leur ségrégation et leur subordination dans la sphère publique.
- **Puberté** : période de changements rapides en termes de croissance et de développement. Le corps tout entier change dans ses proportions et dans sa constitution. Les marqueurs sur lesquels les définitions biomédicales de la puberté se focalisent concernent le développement des caractères sexuels dits primaires et secondaires et l'acquisition des fonctions reproductives, avec la mise en place de cycles réguliers de production de cellules sexuelles (ovules, spermatozoïdes, voir Picand, 2021).
- **Queer** : personne dont l'orientation ou l'identité sexuelle ne correspond pas aux modèles dominants.
- **Rôle sexuel ou rôle de genre** : attributs et comportements définis comme appropriés à un sexe dans une culture donnée, indique la « place » de chacun-e dans la société.
- **Sexisme** : processus discriminatoire par lequel on associe des caractéristiques personnelles et des rôles sociaux spécifiques, de façon arbitraire, rigide, restrictive et répétée, à l'endroit d'un sexe et non de l'autre.
- **Sexualisation du corps** : donner un caractère genré à des parties du corps. Par exemple la peau d'une femme serait différente de la peau d'un homme selon l'industrie de la cosmétique.
- **Trans, transgenre** : personne qui ne se reconnaît pas dans le sexe qui lui a été assigné à la naissance et qui entend d'en changer (Beaubatie, 2021).

⁴⁵ Définitions majoritairement issues de *l'Encyclopédie critique du genre* (Rennes, 2021) et d'un document de cours, *Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité*, rédigé par la psychologue Richard-Bessette (2020)



BIBLIOGRAPHIE

- **Ah-King, M. (dir.)** (2013). *Challenging Popular Myths of Sex, Gender and Biology*. Springer.
- **Albenga, V. et Garcia, M. – C.** (2017). *La sur-responsabilisation des filles dans « l'éducation à la sexualité » : une norme scolaire asymétrique*. De Boeck Supérieur.
- **Albenga, V. et Mozziconacci, V.** (2019). Tous les féminismes sont-ils solubles dans l'éducation ? *Travail, genre et sociétés*, 42(2), 127-146.
- **Amsellem-Mainguy, Y. et Vuattoux, A.** (2018). *L'intimité et la sexualité en ligne à l'adolescence* (n° 17). Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- **Azzouz, B., Sadoudi, O., Pietri, J. et Jah Njiké, A.** (2019). Égalité femmes-hommes : « Nous devons lutter contre l'analphabétisme sexuel ». *Le Monde.fr*.
- **Bailleau, P.** (2017). Les Cinq Sexes. Pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisants, d'Anne Fausto-Sterling. *Actualités en analyse transactionnelle*, 158(2), 76-78.
- **Bajos, N., Bozon, M. et Beltzer, N.** (2008). *Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé*. La Découverte.
- **Balleys, C.** (2017). Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre. *Revue des politiques sociales et familiales*, 125(1), 33-44.
- **Balleys, C. et Coll, S.** (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, (4).
- **Bauer, M., Hämmerli, S. et Leeners, B.** (2020). Unmet Needs in Sex Education-What Adolescents Aim to Understand About Sexuality of the Other Sex. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), 245-252.
- **Beauvoir, S. de** (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- **Bérard, J. et Sallée, N.** (2021). Jeunesse et sexualité. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 403-414). La Découverte.
- **Bereni, L., Chauvin, S., Revillard, A. et Jaunait, A.** (2012). *Introduction aux études sur le genre* (2^e édition). De Boeck Université.
- **Bergström, M.** (2021). Internet. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 394-402). La Découverte.
- **Bergström, M.** (2020). Marie Bergström : Sexualité, couples et rencontres au temps du numérique. ENS de Lyon.
- **Bidet-Mordrel, A., Galerand, E. et Kergoat, D.** (2016). Analyse critique et féminismes matérialistes. Travail, sexualité(s), culture. *Cahiers du Genre*, 4(3), 5-27.
- **Blanchard, V., Revenin, R. et Yvorel, J.-J.** (2010). *Les jeunes et la sexualité*. Autrement.
- **Blidon, M.** (2021). Espace urbain. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 275-285). La Découverte.
- **Bouchard, P. et Bouchard, N.** (2005). *La sexualisation précoce des filles*. Sisyphes.
- **Bourven, M.-H. et Hoppenot, S.** (2018). L'éducation à la sexualité. *Administration Education*, 157(1), 159-162.
- **Bozon, M.** (2001). Orientations intimes et constructions de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité. *Sociétés contemporaines*, 41/42 (1), 11-40.
- **Bozon, M.** (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. *Agora débats/jeunesses*, 60 (1), 121-134.
- **Bozon, M., Baille, R. et Chalier, J.** (2017). Remettre son corps. *Esprit, Juillet-Août*(7), 45-57.
- **Bozon, M. et Rennes, J.** (2015). Histoire des normes sexuelles : l'emprise de l'âge et du genre. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, (42), 7-23.
- **Bragg, S., Ponsford, R., Meiksin, R., Emmerson, L. et Bonell, C.** (2021). Dilemmas of school-based relationships and sexuality education for and about consent. *Sex Education*, 21 (3), 269-283.
- **Brugère, F.** (2012). Sexe, genre et féminisme. *Esprit*, (3), 89-102.
- **Burgio, G.** (2021). Adolescent desires. Between teen dramas, online pornography and sexual fluidity. *Encyclopaideia*, 25 (61), 43-52.
- **Burns, S. K., Hendriks, J., Mayberry, L., Duncan, S., Lobo, R. et Pelliccione, L.** (2019). Evaluation of the implementation of a relationship and sexuality education project in Western Australian schools: protocol of a multiple, embedded case study. *BMJ Open*, 9(2).
- **Butler, J. P.** (2005). *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*. La Découverte.



- **Cadolle, S.** (2011). Les féminismes, ou le débat du sexe et du genre. *Journal français de psychiatrie*, 40(1), 25-30.
- **Casadepax, J.-Y.** (2016). Peut-on, à l'école, imaginer et réaliser une éducation à la sexualité ? *Le Télémaque*, 49(1), 165.
- **Champrenault, C.** (2021). *Rapport du groupe de travail sur la prostitution des mineurs*. Ministère des Solidarités et de la Santé.
- **Charmillot, M. et Jacot-Descombes, C.** (2018). Penser l'éducation sexuelle à partir des droits sexuels. La place des droits dans l'éducation sexuelle en Suisse. *Recherches & éducations*, (19).
- **Charmillot, M., Jacot-Descombes, C. et Földhazi, A.** (2021). *Droits humains et éducation sexuelle : Contexte, perceptions et pratiques*. Éditions IES
- **Charpentier, A.** (2021). La construction sociale du sexe biologique en débat. *Le Philosophoire*, 56(2), 55-82.
- **Chauvin, S. et Jaunait, A.** (2015). L'intersectionnalité contre l'intersection. *Raisons politiques*, 58(2), 55-74.
- **Clair, I.** (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78.
- **Collet, I.** (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? *Mouvements*, 107(3), 84-94.
- **Commission internationale sur Les futurs de l'éducation.** (2021). *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. UNESCO.
- **Couchot-Schiex, S. et Richard, G.** (2021). Cyber-violences de genre. Définir et rendre compte du cybersexisme dans les pratiques numériques adolescentes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62).
- **Court, M.** (2021). Incorporation. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 372-382). La Découverte.
- **Crenshaw, K.** (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (vol. 1989). University of Chicago.
- **Cresson, G.** (2010). Indicible, mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, (49), 15-33.
- **D'Eaubonne, F.** (1978). *Le féminisme ou la mort*. Passager clandestin.
- **Défenseur des droits.** (2019). *Rapport annuel sur les droits de l'enfant 2019, « Enfance et violence : la part des institutions publiques »*.
- **Delalande, J.** (2006). La cour d'école : un espace à conquérir par les enfants. *Enfances & Psy*, 33(4), 15-19.
- **Delphy, C., Molinier, P., Clair, I. et Rui, S.** (2012). Genre à la française ? *Sociologie*, 3(3).
- **Devieille, E.** (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*. [thèse de doctorat. Université de Caen].
- **Dumont-Lévesque, C.** (2021). *Le discours sur la sexualité, l'alimentation et l'apparence corporelle des adolescentes québécoises durant la décennie 1980 : analyse du magazine Filles d'Aujourd'hui*. [thèse de doctorat. Université de Sherbrooke].
- **Durif-Varembont, J.-P. et Mercader, P.** (2019). Les violences de genre à l'école, terreau des violences conjugales ? *Recherches familiales*, 16(1), 117-128.
- **Duru-Bellat, M.** (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 64 (2), 91-103.
- **Duru-Bellat, M.** (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, (130), 13-29.
- **Duru-Bellat, M.** (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, (69), 90-100.
- **Eduscol.** (2021). *Focus : prévention des violences sexistes et sexuelles à l'École*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- **European Expert Group on Sexuality** (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16 (4), 427-431.
- **Fassin, É.** (2006). Le genre aux États-Unis et en France. *Agora débats/jeunesses*, 41(1), 12-21.
- **Fassin, É.** (2011). « Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe », de Gayle Rubin : Gayle Rubin et le sexe radical. *Le Monde.fr*.
- **Fausto-Sterling, A.** (1993). The five sexes. *The Sciences*, 33(2), 20-24.



- **Fausto-Sterling, A.** (2012). *Corps en tous genres : la dualité des sexes à l'épreuve de la science*. La Découverte.
- **Fernandes, A.** (2017). *La sexualité adolescente entre éducation et confiance : expérience et expertise de la sexualité adolescente*. [thèse de doctorat. Université de Lorraine].
- **Fillod, O.** (2014). L'invention de la « théorie du genre » : le mariage blanc du Vatican et de la science. *Contemporary French Civilization*, 39(3), 321-334.
- **Foucault, M.** (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- **Froidevaux-Metterie, C.** (2020). Le féminisme et le corps des femmes. *Pouvoirs*, 173(2), 63-73.
- **Gaard, G.** (2017). *Critical ecofeminism*. Lexington Books.
- **Garcia, M.** (2021). Le consentement, une nouvelle révolution sexuelle ? Avec Manon Garcia. Dans *L'invité(e) des matins*. France culture.
- **Gaussel, M.** (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. ENS de Lyon.
- **Gaussel, M.** (2018 a). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. ENS de Lyon.
- **Gaussel, M.** (2018b). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 126, novembre. ENS de Lyon.
- **Gervet, J.-F.** (2017). La norme du genre et son impact sur la sexualité. *Gestalt*, 51(2), 59-72.
- **Giddens, A.** (2004). *La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*. Rouergue.
- **Gilles, E.** (2021). *La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège*. Géoconfluences.
- **Glowacz, F. et Goblet, M.** (2019). Sexting à l'adolescence : des frontières de l'intimité du couple à l'extimité à risque. *Enfances, Familles, Générations*, (34).
- **Goblet, M. et Glowacz, F.** (2021). Le slut shaming : étude qualitative d'une forme de sexisme ordinaire dans le discours et les représentations d'adolescents. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 8(1), 249-276.
- **Goyer, M.** (2021). Parlons-en : Les violences sexuelles à l'école. *Coup de Pouce*.
- **Gresy, B. et Georges, P.** (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Inspection générale des affaires sociales.
- **Guillaumin, C.** (2002). *L'Idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Gallimard.
- **Gygax, P., Gabriel, U. et Zufferey, S.** (2019). Le masculin et ses multiples sens : *Savoirs en prisme*, (10), 57-72.
- **Haraway, D. J.** (2006). *Primate visions : gender, race, and nature in the world of modern science*. Routledge.
- **Hawks, L., Woolhandler, S., Himmelstein, D. U., Bor, D. H., Gaffney, A. et McCormick, D.** (2019). Association Between Forced Sexual Initiation and Health Outcomes Among US Women. *JAMA Internal Medicine*, 179(11).
- **Hoquet, T.** (2016). Rêver le monstre d'une langue sans genre. *Critique*, 827 (4), 319-333.
- **Jami, I.** (2007). Ilana Löwy, L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité. *Genre & Histoire*, (1).
- **Jamieson, L. et Wajcman, J.** (2010). *Anthony Giddens et l'intimité : La structuration oubliée*. La Découverte.
- **Jaunait, A. et Matonti, F.** (2012). L'enjeu du consentement. *Raisons politiques*, n° 46 (2), 5-11.
- **Joannin, D. et Mennesson, C.** (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du Genre*, 56(1), 161-184.
- **Kergoat, D.** (2021). Penser la complexité : des catégories aux rapports sociaux. *La Pensée*, 407(3), 127-139.
- **Klein, V.** (1946). *The Feminine Character: History of an Ideology*. Routledge.
- **Kock, M.** (2016). Le plaisir féminin, c'est comme le reste, ça s'apprend. *Slate.fr*.
- **Kontula, O.** (2004). *Reproductive health behaviour of young Europeans: The role of education and information*. Council of Europe.
- **Lachance, J.** (2016). Le corps en images des adolescents hypermodernes. *Corps*, (14), 41-47.
- **Laqueur, T. W.** (1992). *La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en occident*. Gallimard.



- **Le Bohec, G. et Lebon, K. (2021).** *Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les stéréotypes de genre.* Assemblée nationale.
- **Le Mat, A. (2018).** *Parler de sexualité à l'école : Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée.* [thèse de doctorat. Université de Lille].
- **Le Mat, A. (2021).** Éducation sexuelle : Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 265-274). La Découverte.
- **Lépinard, É. et Lieber, M. (2020).** Conclusion/Cinquante ans de recherches sur le genre. *Reperes*, 111-112.
- **Leprince, C. (2021).** «Panique morale» : l'origine d'une expression pour attiser la peur. *France Culture*.
- **Lippman, J. R. et Campbell, S. W. (2014).** Damned If You Do, Damned If You Don't...If You're a Girl: Relational and Normative Contexts of Adolescent Sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371-386.
- **Mainsant, G. (2021).** Gouvernement des corps : Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 309-319). La Découverte.
- **Mardon, A. (2011).** La génération Lolita. *Réseaux*, 168-169(4), 111-132.
- **Marinier, F. (2020).** Les violences sexistes arrivent aussi en primaire et au collège. *Slate.fr*.
- **Mead, M. (1935).** *Sex and Temperament in Three Primitive Societies.* William Morrow and co.
- **Mercader, P., Lechenet, A., Durif-Varembont, J.-P., Garcia, M.-C. et Lignon, F. (2014).** *Pratiques genrées et violences entre pairs.* Université de Lyon.
- **Mieyaa, Y., Rouyer, V. et Blanc, A. le. (2012).** La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1).
- **Mijatović, D. (2020).** Une éducation sexuelle complète protège les enfants et contribue à rendre la société plus sûre et inclusive. *Carnet des droits de l'homme.* Conseil de l'Europe.
- **Miller, S. A. (2016).** «How You Bully a Girl» : Sexual Drama and the Negotiation of Gendered Sexuality in High School. *Gender & Society*, 30(5), 721-744.
- **Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018).** Circulaire n° 2018-111 du 12-9-2018 relative à Enseignements primaire et secondaire : l'éducation à la sexualité.
- **Ministère des Solidarités et de la Santé. (2021).** Rapport du groupe de travail sur la prostitution des mineurs.
- **Monnard, M. (2016).** Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *Espaces et sociétés*, 166(3), 127-145.
- **Mosconi, N. et Marry, C. (2014).** *Genre et éducation. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 443-455). Dunod.
- **Mozziconacci, V. (2017).** *Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ? Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution* [thèse de doctorat. Université de Lyon].
- **Myles, D. et Blais, M. (2021).** Dix petits hacks Tinder : les algorithmes au service d'une économie spéculative des rencontres amoureuses et sexuelles. *tic&société*, 15(1), 97-125.
- **O'Brien, J. (2009).** *Encyclopedia of Gender and Society.* SAGE Publications.
- **Pasquier, G. (2010).** Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 60-71.
- **Porchet, L. (2021).** Introduction. Dans *Droits humains et éducation sexuelle : Contexte, perceptions et pratiques.* Éditions IES.
- **Pudlowski, C. (s. d.).** *Écoutez le podcast Ou peut-être une nuit.*
- **Raz, M. (2021).** Bicatégorisation. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 95-104). La Découverte.
- **Rebreyend, A.-C. (2005).** Anthony Gliddens, La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, (22), 280-282.
- **Rennes, J., Achin, C., Andro, A., Bereni, L., Jau-nait, A., Greco, L., Lagrave, R.-M. et Rebucini, G. (2021).** Introduction. La chair des rapports sociaux. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 13-35). La Découverte.
- **Reverdy, C. (2015).** *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. Dossier de veille de l'Ifé*, n° 100. ENS de Lyon.



- **Richard, G. (2018).** Perspectives théoriques pour une définition des études sur le genre, les sexualités et les normativités. *Revue Jeunes et Société*, 3(1), 4-20.
- **Richard, G. (2019).** *Hétéro, l'école?* Les éditions du Remue-ménage.
- **Richard-Bessette, S. (2020).** *Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité.*
- **Rogow, D. et Haberland, N. (2005).** Sexuality and relationships education: toward a social studies approach. *Sex Education*, 5(4), 333-344.
- **Rollin, Z. (2012).** Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue ». *Genre, sexualité & société*, (7).
- **Romano, H. (2019).** *Harcèlement en milieu scolaire.* Dunod.
- **Roudinesco, É. (2007).** Robert Stoller : le fantasme mis en actes. *Le Monde.fr*.
- **Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Blanc, A. le. (2014).** Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, (187), 97-137.
- **Rubin, G. (2014).** *Surveiller et jouir : Anthropologie politique du sexe.* Epel Editions.
- **Salles-Djelic, M.-L. (2018).** Un nouveau biologisme, version 3.0. *The Conversation*.
- **Santelli, J., Ott, M. A., Lyon, M., Rogers, J., Summers, D. et Schleifer, R. (2006).** Abstinence and abstinence-only education: A review of U.S. policies and programs. *Journal of Adolescent Health*, 38(1), 72-81.
- **Scott, J. W. (2002).** L'énigme de l'égalité. *Cahiers du Genre*, 33(2), 17-41.
- **Scott, J. W. (2017).** *Joan Wallach Scott (historienne) : « Comment je suis devenue une historienne féministe ».* Institut Émilie du Châtelet.
- **Testard-Vaillant, P. (2016).** Combien y a-t-il de sexes ? *CNRS Le journal*.
- **Toubon, J. (2017).** Après l'émotion de « l'affaire Weinstein », il est plus que temps de changer les mentalités. *Le HuffPost*.
- **Touraille, P. (2005).** *Dimorphismes sexuels de taille corporelle : des adaptations meurtrières : les modèles de la biologie évolutive et les silences de l'écologie comportementale humaine.* [thèse de doctorat. EHESS].
- **Touraille, P. (2011).** L'indistinction sexe et genre, ou l'erreur constructiviste. *Critique*, 764/765(1), 87-99.
- **Touraille, P. (2021).** Mâle/femelle. Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 432-446). La Découverte.
- **Tummers, L. (2015).** Gender stereotypes in the practice of urbanism. *Travail, genre et sociétés*, 33(1), 67-83.
- **Vuille, M. (2021).** Gynécologie : Dans *Encyclopédie critique du genre* (p. 329-339). La Découverte.
- **Welzer-Lang, D. (2021).** Le double standard asymétrique. Dans J.-P. Filiod (dir.), *Des hommes et du masculin* (p. 127-146). Presses universitaires de Lyon.



Dossier de veille de l'ifé

VEILLE ET
ANALYSES

Pour citer ce dossier :

Gaussel M. (2022). **Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école).**

Dossier de veille de l'IFÉ, n°140, mars. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/140-mars-2022.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Fenoglio Prisca (2022). **Numérique en éducation : aller au-delà des mythes.**

Edubref, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

➔ <https://edupass.hypotheses.org/2227>

Fenoglio Prisca (2021). **Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales.**

Dossier de veille de l'IFÉ, n°139, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/139-octobre-2021.pdf>

Ravez Claire (2021). **L'Éducation nouvelle : une mosaïque centenaire.**

Dossier de veille de l'IFÉ, n° 138, juin. Lyon : ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=138&lang=fr>

Anne-Françoise Gibert (2021). **Privatisée, marchandisée : l'école archipel.**

Dossier de veille de l'IFÉ, n° 137, mai. Lyon : ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=137&lang=fr>

Gaussel Marie (2021). **Croyances et connaissances pour enseigner.**

Edubref, mars. Lyon : ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mars-2021.pdf>

Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>



© ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE DE LYON



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
VEILLE ET ANALYSES