



Education sexuelle
Planning familial
Conseil en périnatalité
Consultation conjugale
et de sexologie
Centre Lavi

QUESTIONS D'INTIMITÉ

PROFA,

DES PROFESSIONNELS

AVEC QUI PARLER

MAIS QUE PEUVENT-ILS BIEN SE RACONTER PENDANT LES COURS D'ÉDUCATION SEXUELLE ?

Une analyse qualitative des questions posées
par les élèves de 8ème et 9ème année
lors des cours d'éducation sexuelle

Profa Service d'éducation sexuelle

Monique Weber, Brigitte Juillerat et Natanaëlle Perrion

Table des matières

1.	PREFACE	3
2.	INTRODUCTION.....	4
2.1.	CONTEXTE DE LA RECHERCHE	5
2.1.1.	<i>Buts et missions du Service d'éducation sexuelle (SES) de PROFA</i>	5
2.1.2.	<i>Les mandats de santé publique</i>	6
2.2.	MISE EN PERSPECTIVE DE L'ANALYSE : LA DEMARCHE DE GEORGES FAVEZ	7
3.	MÉTHODOLOGIE.....	8
3.1.	RECOLTE DES QUESTIONS.....	8
3.2.	REMARQUES PRELIMINAIRES SUR LES QUESTIONS : QUESTIONS DE FORME.	8
3.3.	CLASSIFICATION SELON LES THEMATIQUES.....	9
3.4.	CLASSIFICATION SELON LE TYPE DE QUESTIONS.....	9
3.5.	LIMITES.....	10
4.	ANALYSE GLOBALE : CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PANEL	12
5.	ANALYSE PAR THÉMATIQUES	14
5.1.	RELATION A SOI.....	14
5.1.1.	<i>A la recherche d'une norme</i>	14
5.1.2.	<i>Richesse sémantique et nécessité d'acquisition d'un vocabulaire adéquat</i>	15
5.1.3.	<i>La masturbation.....</i>	16
5.1.4.	<i>En résumé</i>	17
5.2.	RELATION A L'AUTRE	18
5.2.1.	<i>La boîte à outils de la relation sexuelle</i>	19
5.2.2.	<i>Pratiques sexuelles: fellation et sodomie... : "Est-on obligés de pratiquer le cunnilingus et la fellation?"</i>	20
5.2.3.	<i>La virginité</i>	23
5.2.4.	<i>L'homosexualité.....</i>	23
5.2.5.	<i>En résumé</i>	24
5.3.	SE PROTEGER	25
5.3.1.	<i>Reproduction et contraception : où l'on apprend que la chaise est un contraceptif à ses heures... ..</i>	25
5.3.2.	<i>« Quand une fille baise elle tombe forcément enceinte oui ou non ? » ou quelques considérations sur le savoir populaire</i>	26
5.3.3.	<i>Le sida et les IST.....</i>	27
5.3.4.	<i>Le préservatif.....</i>	28
5.3.5.	<i>En résumé</i>	29
5.4.	SEXE ET SOCIETE	30
5.4.1.	<i>Le viol</i>	30
5.4.2.	<i>La pornographie ou « Est-ce que quand les femmes normales atteignent l'orgasme, crient-elles aussi comme dans les films ? »</i>	31
5.4.3.	<i>En résumé</i>	33
5.5.	DIVERS.....	34
6.	BILAN GÉNÉRAL ET CONCLUSION: DES JEUNES CURIEUX ET INQUIETS ?	34
7.	BIBLIOGRAPHIE.....	36
8.	ANNEXES	37
8.1.	CATEGORIES	37
8.2.	GRAPHIQUES RECAPITULATIFS	39

1. PREFACE

Questions d'adolescents - dans le cadre de l'éducation sexuelle : des espaces de parole pour comprendre

Nous avons passé, en l'espace d'une ou deux générations, d'une société où le sexe était tabou - c'est-à-dire quasi indicible - à une société qui « affiche » la sexualité à l'envi sur les différents supports à notre portée : affiches, films, clips, internet, portables... souvent dans le but de faire vendre.

Si la sexualité se montre, cela ne veut pas dire que toutes les difficultés à dire, à parler soient résolues. Le rôle du Service d'éducation sexuelle est d'informer et de faire comprendre, d'accompagner les enfants et les jeunes dans un apprentissage nécessaire pour leur vie personnelle. L'éducateur en matière de sexualité devient de plus en plus un « ordonnateur » d'informations : donner l'information adéquate et la restituer dans un contexte éthique, culturel ou de choix personnel.

Cet accompagnement commence dès la petite enfance avec les habitudes propres aux différentes cultures et styles de familles. Arrivés à l'école, les enfants découvrent les différences entre eux et leur vie en commun ouvre la porte à des apprentissages socialisés.

Au sein de l'école, le parcours de l'éducation sexuelle se décline en différents moments qui ont tous leur « coloration » et qui forment un fil rouge d'interventions à travers toute la scolarité. A la fin de leur parcours, les enfants devenus adolescents se sont familiarisés avec la venue des formatrices en santé sexuelle dans la classe. Ils témoignent, par leurs questions, qu'ils comprennent l'utilité de ce moment particulier volé au quotidien du travail en classe et l'utilisent, semble-t-il, à bon escient.

Le libellé des questions montre à la fois leurs compétences dans l'utilisation d'un vocabulaire relatif à la sexualité, leur intérêt, leur curiosité mais aussi leur maladresse et les lacunes dans leurs informations. C'est un point de départ

important pour aller à leur rencontre et élaborer des prestations qui ne soient pas déconnectées des réalités actuelles.

Notre ambition - modeste - serait que chaque élève puisse disposer de 10 périodes d'éducation sexuelle pendant sa scolarité obligatoire, sous des formes adaptées à son âge :

- **programme « petite enfance »** (école enfantine ou 1^{ère} année primaire) : centrée autour de l'identité (être un garçon - être une fille), rudiments de vocabulaire et approche de la prévention des abus sexuels ;
- **programme de l'enfance** (3-4^{ème} année scolaire) : les bases de l'éducation sexuelle ;
- **programme de l'enfance suite** (6^{ème} année scolaire) : reprise des éléments de base et accent mis sur la puberté ;
- **interventions à l'adolescence** (8^{ème} et/ou 9^{ème} année) : 2 interventions groupées ou séparées permettant d'aborder les questions de prévention (contraception, infections sexuellement transmissibles) et les débuts de la vie sexuelle.

Le cadre général de ces interventions est résumé dans deux documents : « Mission et objectifs » et « Quels contenus pour l'éducation sexuelle ? » qui figurent sur notre site www.profa.org

Au fur et à mesure des contacts, les élèves sont mis en confiance. Ils savent que le travail d'éducation sexuelle se fait sur une base interactive et que leurs préoccupations pourront s'exprimer dans le cadre de la classe, ou s'il s'agit d'une question plus personnelle, auprès de la formatrice. Les jeunes sont aussi informés que des informations utiles et fiables sont à leur disposition sur le site www.ciao.ch et que les centres de Planning familial

sont accessibles dans les différentes villes du canton pour prendre en charge des problématiques personnelles.

L'éducation sexuelle a aussi pour mission de sensibiliser les jeunes à leur futurs contacts avec le monde médical afin qu'ils puissent utiliser les ressources mises en place par la société (consultations de santé sexuelle, gynécologiques, de santé des adolescents...).

Nous avons eu la chance de réaliser ce travail d'analyse dans le cadre d'un stage de fin d'études universitaires (licence en Sciences sociales) avec la collaboration de Mme Natanaëlle Perrion. Cette étude, avec les réserves qui la caractérisent, apporte un éclairage intéressant sur le style et le contenu des interrogations des jeunes en fin de scolarité dans les cours d'éducation sexuelle.

Elle répond aussi à une légitime curiosité des adultes éducateurs qui se posent souvent la question : mais que peuvent-ils se raconter pendant les cours d'éducation sexuelle ?

Nous remercions chaleureusement Mme Natanaëlle Perrion pour la finesse et la pertinence de ses analyses, et aussi tenons à témoigner du plaisir que nous avons eu à travailler avec elle dans le cadre de ce stage.

Nous souhaitons que vous puissiez partager ce plaisir et le prolonger à travers la lecture de son texte.

Monique Weber–Jobé,
adjointe pédagogique
Service d'éducation sexuelle
Fondation Profa

2. INTRODUCTION

C'est depuis 1969 que des cours d'éducation sexuelle sont proposés aux élèves scolarisés dans le canton de Vaud par la fondation Profa. Conçus pour accompagner les élèves tout au long de leur développement, les cours sont dispensés en classes enfantines, puis en 4^{ème} (9-10 ans), en 6^{ème} (11-12 ans) et enfin en 8^{ème} ou 9^{ème} année (14-16 ans). Depuis leurs débuts, les cours sont donnés dans l'**intimité** d'une classe, hors du cadre familial, l'enseignantE étant également absentE¹. Dès lors, ce moment offert aux

élèves leur appartient. Le fil rouge des cours d'éducation sexuelle est en effet construit autour des questions que les élèves posent à la formatrice². Ces quelques heures partagées ne laissent donc quasi aucune trace écrite, la mission de ces cours étant notamment d'« offrir des espaces de parole pour mieux choisir ».

¹ Ce principe de « neutralité de l'intervenantE » est un des piliers de la philosophie du service qui se positionne comme relais à l'éducation parentale et scolaire : « A cause de l'interdit de l'inceste, bien des thèmes liés à la sexualité ne sont pas des sujets dont on parle facilement en famille ». De même, les enseignantEs jouent eux aussi une sorte de rôle parental vis-à-vis des élèves et c'est pour cela même

qu'il est préférable qu'unE intervenantE externe anime le cours d'éducation sexuelle. En effet, il est souvent plus facile de confier ses préoccupations à une personne dont on a l'assurance de ne plus la revoir, qu'à l'enseignantE qui évalue le travail et vit au quotidien avec sa classe. (Lignes directrices : 3)

² Nous tenons à féminiser autant que faire se peut notre texte, cependant, étant donné que l'équipe de formatrices du Service d'éducation sexuelle de Profa n'est actuellement constitué que de femmes, nous emploierons le féminin...En attendant les vocations masculines !

Or, beaucoup de personnes, dont des parents, souhaiteraient en savoir un peu plus sur ce qu'il se passe pendant ces cours et plus particulièrement dans les classes d'adolescentEs : quelles sont les préoccupations, les désirs, les peurs qu'ils et elles expriment lors de ces quelques heures ? Quels indices nous laissent-ils pour mieux les comprendre, nous qui n'assistons pas à leurs discussions ?

Ces interrogations, cette envie de « regarder par le trou de la serrure » sont légitimes. Les indices pour y répondre sont rares, mais on peut malgré tout en trouver quelques-uns. Ce sont entre autres, ces fameuses questions que les élèves ont remises à la formatrice pendant les cours. Questions qui ont servi d'amorce à la discussion pendant deux, voire quatre heures. Afin d'en garder une trace, une des formatrices du Service d'éducation sexuelle de Profa, Madame Brigitte Juillerat, a pris l'initiative de les récolter et de les retranscrire sur un fichier informatique, et ce pendant plus de deux ans. C'est ce corpus de questions posées par des élèves de 8^{ème} - 9^{ème} année scolaire (14-16 ans) qui sera à la base de notre étude.

Au cours de ce travail, nous allons passer en revue les principales préoccupations exprimées dans ce contexte par les élèves. Nous analyserons plus en profondeur quelques-unes d'entre elles. Afin d'étayer nos propos, nous nous appuyons sur des auteurEs spécialistes de l'adolescence pour apporter un éclairage plus psychologique et qualitatif à notre approche. Au final, nous espérons que cette étude nous permettra de nous rendre compte de l'importance de ces cours qui répondent véritablement à une demande des jeunes, ainsi qu'à un certain besoin, comme nous le verrons.

2.1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2.1.1. Buts et missions du Service d'éducation sexuelle (SES) de PROFA

Pour percevoir au mieux les enjeux et finalités qui sous-tendent cette recherche, il

nous semble primordial de contextualiser le travail effectué par les formatrices. Ce dernier est en effet basé sur un important travail réflexif amorcé dès les débuts par les pionniers et pionnières de l'éducation sexuelle dans le canton de Vaud (c'est entre autres le docteur Charles Bugnon) et sans cesse renouvelé par les équipes suivantes.

En voici les lignes principales, décrites par Charles Bugnon :

« *(Etre à l'écoute des écoliers), c'est ce que nous tentons de faire en fondant toujours notre discours sur les concepts que les élèves nous fournissent en nous posant leurs questions. Nous essayons dans nos dialogues de clarifier un peu les idées provenant de l'avalanche de notions dispensées par les médias, l'école, les copains. Nous ne craignons pas de « revenir » sur les mêmes thèmes, nous ne nous effrayons pas du fait que les élèves vont souvent répéter après notre passage : « on n'a rien appris ! ». Nous espérons seulement avoir modifié leurs conceptions dans un sens d'une plus grande cohérence. Nous espérons que le « savoir » que nous leur avons dispensé leur permette d'utiliser ce qu'ils ont appris, de le mobiliser pour résoudre les problèmes que pose la vie, la vie sexuelle tout particulièrement ». Charles Bugnon, cité par Mayor, 1992 : 153-154.*

Derrière ces cours, se trouve donc toute une philosophie d'intervention propre à Profa. Cette dernière est décrite dans « *Mission et objectifs de l'éducation sexuelle à Profa* »³. Nous allons la résumer ici en quelques lignes.

➤ Mission

Dès ses débuts, le Service d'éducation sexuelle de Profa s'est assigné une double mission : d'une part « travailler pour » et d'autre part « lutter contre ». Ou exprimé d'une autre manière, faire à la fois :

- un travail **éducatif** : « *informer, faire réfléchir, contribuer à permettre des prises de conscience pour qu'enfants et adolescentEs développent une meilleure*

³ Disponible sur le site Internet de Profa www.profa.org

estime d'eux-mêmes et des comportements responsables dans le domaine de la vie affective et sexuelle » ;

- un travail **préventif** : des grossesses non désirées, du VIH sida, des IST (infections sexuellement transmissibles), des abus sexuels, de l'influence de la pornographie.

Comme nous le verrons, ces deux « piliers » de l'éducation sexuelle se retrouvent dans les questions posées par les élèves.

➤ Objectifs

Au cours de l'analyse, nous aurons aussi l'occasion de montrer en quoi certains objectifs de Profa peuvent être illustrés. Ces objectifs généraux sont, entre autres :

- « *(La) contribution à l'apprentissage d'un langage permettant de parler de sexualité* ».
- « *(L'instauration) dans les groupes (d') un climat permettant d'aborder non seulement des questions scientifiques, mais aussi les problèmes relationnels, affectifs et éthiques* ».
- « *Aider les adolescentEs à mieux vivre les transformations de leur corps pour qu'ils puissent acquérir une plus grande confiance en eux-mêmes* ».
- « *Favoriser chez les jeunes le développement de leur sens critique face aux différents modèles de comportement que suggèrent les médias afin de promouvoir une plus grande autonomie face à ces sollicitations* ».

Cette énumération est loin d'être complète, mais elle permet toutefois de donner quelques balises à notre travail.

➤ Démarche d'intervention

Comme évoqué dans l'introduction, la démarche privilégiée est généralement celle-ci : les cours d'éducation sexuelle ne sont pas donnés dans une optique de « simple dispensation d'informations : ils constituent avant tout un espace dans

lequel les jeunes sont invités à parler de leurs opinions, de leurs émotions, de leurs relations avec les personnes de l'autre sexe, de leurs projets. Ainsi l'animateur en éducation sexuelle invitera, la plupart du temps, les jeunes élèves rencontrés à exprimer leurs préoccupations à travers une liste de questions qui seront posées en début de session et qui fourniront la trame de la discussion durant les quatre heures qui suivent ». (Michaud, 1991 :1)

Ces quelques remarques préliminaires nous permettent de poser le décor et de mieux comprendre le cadre dans lequel se déroulent les cours. Cependant, avant de passer à l'analyse proprement dite, il semble nécessaire de consacrer encore quelques lignes d'introduction pour présenter les mandats de santé publique qui sous-tendent les informations transmises par les formatrices lors de leurs interventions. En effet, les formatrices⁴ doivent faire en sorte de répondre à une double demande lors des cours : d'une part « aller chercher les jeunes là où ils se trouvent », avec leurs préoccupations (ce qui est possible grâce au système des questions) et d'autre part, répondre aux mandats de santé publique en transmettant les messages préventifs qui y sont liés.

2.1.2. Les mandats de santé publique

Les cours d'éducation sexuelle dispensés par Profa sont financés par le canton de Vaud, et plus particulièrement par le Département de la santé et de l'action sociale, dont la commission cantonale de prévention fait partie. Le mandat est défini dans un document s'intitulant : « *Cadre cantonal pour la promotion de la santé et la prévention 2002-2007* ».

⁴ Les formatrices suivent pendant 2 ans une formation conduisant à un titre de diplôme de formation continue (*diploma of advanced studies DAS*) en santé sexuelle et reproductive délivré conjointement par les Universités de Genève (Faculté des sciences de l'éducation) et de Lausanne (Faculté de biologie et de médecine) et de la HES-SO (Haute Ecole de travail social de Genève)

Les publics cibles sont les élèves des classes enfantines, les 4^{ème}, les 6^{èmes}, ainsi que les 8^{ème} - 9^{ème} années.

Les actions à poursuivre dans le domaine de l'éducation sexuelle sont définies comme suit :

« Assurer une information et une écoute aux élèves des établissements scolaires du canton par rapport à leurs besoins dans le domaine de la **sexualité**, des **maladies sexuellement transmissibles**, de la **contraception** y compris la **pilule d'urgence** et les **interruptions de grossesse**, le cas échéant les orienter pour une prise en charge ». (Cadre cantonal... 2002 : 30)

Quant à la prévention du **VIH/ sida**, Profa est cité comme partenaire pour les actions de prévention générales auprès des jeunes, dans le cadre des cours d'éducation sexuelle, car « *les dangers d'un abandon des mesures préventives par les jeunes restent présents* ». (ibid : 32)

Dès lors, ces différentes thématiques appartenant à la dynamique « *lutter contre* » sont systématiquement abordées pendant les cours d'éducation sexuelle même si, comme nous le verrons plus loin, elles ne semblent pas constituer la préoccupation majeure des élèves de 8^{ème} - 9^{ème} année.

2.2. MISE EN PERSPECTIVE DE L'ANALYSE : LA DEMARCHE DE GEORGES FAVEZ

Pour compléter cette introduction, il nous semble judicieux de mentionner une démarche de recherche analogue à la nôtre, sur laquelle nous nous appuyons pour notre analyse. En 1971, Monsieur Georges Favez, animateur en éducation sexuelle chez Profa, prit l'initiative de récolter et d'analyser les questions posées par les jeunes garçons à qui il donnait les cours d'éducation sexuelle. Publiée dans le bulletin n°6 de Profa, son enquête eut des échos très positifs, si bien que l'expérience fut reconduite en 1973, auprès des jeunes filles cette fois. Les résultats présentés

sont intéressants à bien des égards : ils donnent un aperçu de certaines préoccupations des jeunes de l'époque, cela permettant d'étudier l'évolution, les modifications, les constantes jusqu'à nos jours. Nous tenterons quelquefois de faire le lien entre notre analyse et celles faites il y a trente ans, toutefois sans avoir la prétention de faire une comparaison fine et exhaustive⁵.

⁵ Celle-ci n'étant pas forcément aisée ou possible étant donné que la méthode de classification des données récoltées diffère grandement de la nôtre. Cependant quelques parallèles sont tout à fait possibles et pertinents

3. METHODOLOGIE

3.1. RECOLTE DES QUESTIONS

La matière première de ce travail est un panel de 1243 questions récoltées pendant les cours d'éducation sexuelle. Les élèves concernés étaient scolarisés dans des établissements du canton de Vaud, soit en 8^{ème} soit en 9^{ème} année (donc âgés de 14-16 ans environ), et de tous niveaux scolaires (VSB, VSG, VSO, classes spéciales)⁶.

La démarche est quant à elle toujours la même : la formatrice propose aux élèves de se mettre en petits groupes de trois ou quatre, par affinité, et de lister par écrit leurs questions. Ces dernières ne sont jamais individuelles, (à la différence des questions posées sur le site Internet www.ciao.ch)⁷, et naissent généralement d'une discussion entre les élèves, parfois d'un débat. Les questions sont ensuite rassemblées, regroupées par thématiques et servent de fil rouge à la présentation de la formatrice.

Nous constatons donc que les cours d'éducation sexuelle partent des besoins et des interrogations des bénéficiaires, et qu'ensuite, l'animatrice a la difficile mission de tisser des liens entre les diverses thématiques et d'amener les élèves à réfléchir aux thèmes qu'ils n'ont pas abordés spontanément.

⁶ VSB : voie secondaire baccalauréat (niveau supérieur permettant de faire une maturité)

VSG : voie secondaire générale (niveau intermédiaire permettant de faire un diplôme)

VSO : voie secondaire à option (niveau permettant de faire un apprentissage ou une école professionnelle)

⁷ Le site Internet www.ciao.ch est un site interactif destiné aux jeunes. Ces derniers y ont la possibilité de poser leurs questions et de recevoir une réponse personnalisée dans les trois jours suivants. Les thématiques traitées sont diverses et vont de la sexualité, aux drogues en passant par les questions de la violence, de la famille, des amiEs, etc ...

3.2. REMARQUES

PRELIMINAIRES SUR LES QUESTIONS : QUESTIONS DE FORME

Avant de présenter les critères de classification utilisés, il est intéressant de se pencher brièvement sur la forme des questions, car cette dernière nous paraît être particulière aux cours d'éducation sexuelle, comme une brève comparaison avec les questions posées sur site Internet www.ciao.ch nous le montrera.

Les questions posées dans les classes sont formulées de manière très succincte, l'ellipse étant d'ailleurs fréquente⁸. Les questions tiennent en une phrase et demandent des renseignements très précis, souvent techniques et impersonnels. Elles commencent généralement par « *Pourquoi...* », « *Comment...* », « *Est-ce que...* », ou encore « *Combien...* », « *Quelle est la taille, la grandeur, la profondeur, la moyenne...* ». On trouve aussi parfois des questions qui cherchent à vérifier une information dont la certitude ne les convainc pas entièrement. En effet, plusieurs fois on peut repérer la formulation « *c'est vrai que... ?* », comme on peut le remarquer dans la question suivante : « *Est-ce que c'est vrai que ceux qui ont un petit nez ont un petit zizi, et par rapport à la grandeur du corps ?* ». Nous constatons ici la nécessité d'avoir unE interlocuteur adulte, neutre, à qui l'on ose poser de telles questions, auxquelles les amiEs sont souvent bien peu capables de répondre sans perpétuer des croyances populaires. Car il faut avoir à l'esprit à ce sujet que la première source d'information à cet âge, c'est les pairs ! (Le Garrec, 2006)

Ces quelques remarques nous invitent à nous intéresser aux questions posées sur le site www.ciao.ch Une brève analyse révèle en effet un tout autre type de questions. Ces dernières sont formulées

⁸ Il semble toutefois que, de manière générale, l'ellipse est très courante quand il s'agit d'aborder des sujets liés à la sexualité

généralement en un texte structuré, racontant une histoire, évoquant une problématique précise qui touche à la vie personnelle du ou de la jeune. Elles commencent très souvent par un pronom personnel (« je, nous, mon copain »,...); elles utilisent fréquemment des compléments circonstanciels de temps et de lieu. Généralement, le ou la jeune demande des solutions à un problème personnel, cherche à se faire rassurer, cherche des informations qu'il ou elle ne peut pas trouver en discutant avec ses amiEs. Nous constatons que ce service propose une aide beaucoup plus individualisée. Il constitue un pendant nécessaire aux cours d'éducation sexuelle qui permet une réflexion collective et touche une très grande partie des élèves du canton de Vaud.

3.3. CLASSIFICATION SELON LES THEMATIQUES

Afin de mettre en exergue un maximum de dimensions lors de l'analyse, nous avons opté pour une classification selon deux critères : les thématiques et la nature des questions.

La classification selon les thématiques a été possible grâce à une réflexion préalable sur les contenus et les incontournables des cours d'éducation sexuelle. Pour ce faire, nous avons confronté les principales thématiques repérées pendant le déroulement des cours auxquels nous avons assisté - six en tout -, les objectifs du SES, ainsi que les classifications déjà faites par d'autres chercheurs et chercheuses (Picot, 1994), (Stagnara, 1992), (Tremblay, 1998).

Nous sommes finalement arrivés à une classification de cinq composantes principales : Relation à soi, Relation à l'autre, Reproduction et Protection, Sexe et société et enfin, Divers. Chaque sujet principal a été ensuite subdivisé en thématiques, elles-mêmes divisées en sous-thématiques, permettant une analyse fine par catégorie (chapitre 5). Cependant, afin de proposer une analyse plus globale, nous avons aussi réalisé une analyse générale grâce à une présentation des thématiques principales (sous-thématiques

agrégées) (chapitre 4). Une présentation synthétique de la classification se trouve en annexe 8.

3.4. CLASSIFICATION SELON LE TYPE DE QUESTIONS

Une répartition des questions en fonction des thématiques s'est rapidement avérée insatisfaisante, cette dernière ne permettant pas de faire émerger les différents niveaux d'interrogations. En effet, toutes les questions ne sont pas posées de la même manière, toutes ne recherchent pas le même type d'information. Par exemple, dans une même thématique - le pénis - nous pouvons repérer des questions demandant seulement un renseignement (« *C'est comment les zizis ?* ») et d'autres demandant à la fois un renseignement technique et une information sur une norme, comme « *Ma bite mesure 3 cm, c'est normal ? Combien doit mesurer le pénis d'un homme normal ?* ».

Pour dégager ces différents niveaux de questions, nous avons opté pour une classification des questions selon trois types. Ces catégories sont inspirées de la classification proposée par Véronique Dreyfuss Pagano dans l'ouvrage collectif « *La sexualité adolescente en questions* ». Au chapitre IV, elle propose une analyse des questions posées sur le site www.ciao.ch grâce à une classification « *selon deux critères conjoints, les thèmes abordés et la nature des questions* ». Nous avons repris le concept général (*questions techniques, existentielles, existentielles à tendance normative*) tout en l'adaptant à notre analyse. En effet, les questions diffèrent sensiblement de celles posées sur [ciao.ch](http://www.ciao.ch) (thématiques et contexte). Il nous semblait judicieux de créer une nouvelle catégorie, celle de *questions techniques normatives*. Cette dernière nous permet de mettre en exergue une dimension particulièrement importante à l'époque de l'adolescence : la recherche d'une norme par rapport à laquelle se situer.

Voici une brève description de ces catégories :

➤ Les questions techniques

Celles-ci demandent un renseignement précis, relativement technique.

Exemples : « *Comment se forme le sein ?* », « *Ça fait mal, la première fois qu'on baise ?* », « *Quand la miss se crispe, on reste coincé, que faut-il faire ?* ».

➤ **Les questions techniques normatives**

Ce type de questions ressemble beaucoup aux questions techniques, mais on trouve en plus l'idée de la recherche d'une norme.

Exemples : « *Quelle est la norme d'un pénis ?* », « *Quelle est la profondeur moyenne d'un vagin ?* », « *Quel est le pourcentage de gens qui se masturbent ?* »

À ce sujet, Dr P.-A. Michaud, médecin spécialiste des adolescentEs au CHUV⁹, remarquait déjà en 1980 que les questions demandant si « *C'est normal de...* » étaient très fréquentes. Il propose l'interprétation suivante : « *Encore une fois, je suis frappé par l'impact des schémas dans la vie réelle et imaginaire des adolescentEs. Il existe de nombreux canaux par lesquels s'exerce l'influence de ce que j'appellerais une pression sociale : mass médias, en particulier la télévision, revues, journaux et périodiques pour jeunes et adultes, etc. Les groupes de jeunes véhiculent, eux aussi, un fatras d'idées reçues parfois franchement erronées* ». (Michaud, in Bulletin Profa 1981 : 5) Nous aurons l'occasion d'étudier ce phénomène plus en avant au chapitre 5.1.

➤ **Les questions existentielles**

Ce sont les questions d'ordre plus général, où l'on perçoit une recherche de sens.

Exemples: « *Pourriez-vous m'expliquer le syndrome de la quarantaine, est-ce à cause de la ménopause qu'un homme trompe sa femme avec une autre ?* », « *Pourquoi les garçons ne sont-ils pas sensibles, ils regardent*

juste l'aspect physique ? », « *Qu'est ce qu'on doit faire si quelqu'un a eu un problème et qu'on le sait et qu'il nous a demandé de ne rien dire ?* ».

Cependant, gardons-nous bien d'opérer une classification stricte, car comme le relève si justement Véronique Dreyfuss Pagano : « *(...) en matière de sexualité, la frontière entre questions techniques et questions existentielles s'avère mouvante. La plus technique des questions anatomiques a presque toujours des racines dans le vécu de celui qui la pose. En d'autres termes, il y a toujours un motif en deçà de la question et même ce que l'on pourrait considérer comme de la simple curiosité se trouve rattaché pour des raisons diverses, à un contexte d'où la psychologie n'est pas absente, puisque la sexualité est avant toute chose une expérience existentielle* ».

3.5. LIMITES

Avant de passer à l'analyse proprement dite, il faut mentionner deux limites à notre analyse. La première concerne sa portée et la seconde est une remarque d'ordre méthodologique.

Concernant les limites de la recherche, nous pouvons relever que faire une analyse de ces questions nous renseigne sur beaucoup de dimensions, mais, et il faut en être conscient, de manière limitée. En effet, si ces dernières sont un reflet de certaines préoccupations des adolescentEs, elles ne sont en aucun cas le miroir qui nous renverrait directement l'entier de leurs questionnements.

La structure même du cours y est pour quelque chose. Le fait de parler de sa propre intimité au sein même de la classe induit certainement un type de questions. C'est-à-dire que ce seront surtout des questions techniques qui seront favorisées et moins des questions sur un vécu personnel, une histoire en cours. En effet, l'école est généralement considérée par les élèves comme un lieu d'apprentissage, d'acquisition de nouvelles connaissances et peu comme un lieu de partage d'expériences intimes.

⁹ Michaud a travaillé comme formateur dans le cadre des cours d'éducation sexuelle au début de sa carrière. Sa thèse de médecine est consacrée à « quelques aspects de la sexualité des adolescents de 16-19 ans dans le canton de Vaud ». (Lausanne, Faculté de Médecine, 1977)

Nous pouvons de plus nous interroger au sujet de la désirabilité sociale dans la rédaction des questions. En effet, nous pouvons poser l'hypothèse que les jeunes comprennent très vite ce qu'on attend d'eux et qu'ils posent les questions qu'ils pensent qu'on aimerait qu'ils posent, ou encore, qu'ils posent quelquefois des questions dans le but de provoquer l'animatrice, d'essayer de la déstabiliser en parlant très crûment de certaines choses. Cette attitude peut être provoquée par l'effet de groupe. Ces cas permettent de relativiser l'analyse des questions qui ne sont pas nécessairement révélatrices de tous les questionnements des adolescentEs d'aujourd'hui. L'analyse présentée ici a pour tâche de mettre en exergue les principales interrogations qui émergent dans un contexte bien précis et particulier : les cours d'éducation sexuelle.

Enfin, comme le remarque justement Michaud, « *Les adolescentEs ont tous une relative difficulté à conceptualiser leurs sentiments ou leurs interrogations et la mise en forme sur le papier en est d'autant plus difficile pour eux. Le lecteur doit être conscient du décalage qui peut exister entre la question telle qu'elle est posée et la préoccupation de son auteur. Nous avons tous vécu comme animateur, la reformulation progressive d'une question jusqu'à ce que s'en dégage une signification parfois éloignée de ce que nous imaginions au départ* ». (Bulletin Profa, 1981 : 4)

Nous pouvons conclure que les questions analysées ici sont un reflet des questions posées lors des cours d'éducation sexuelle, et en aucun cas un catalogue exact de toutes les questions que se posent les adolescentEs.

Concernant la remarque d'ordre méthodologique, il faut avoir conscience du caractère non définitif du classement des questions dans les catégories. En effet, certaines questions posées comprennent souvent plusieurs thématiques en lien. Il est parfois difficile de déterminer dans quelle catégorie les classer. Dans ce panel, par exemple, nous trouvons de très nombreuses questions concernant le fait d'avoir des relations sexuelles pendant les menstruations. Nous pouvons tout aussi bien classer ces questions dans la catégorie « *règles* » que dans la catégorie « *relation sexuelle* » (dans ce cas, nous avons opté pour la seconde). Un choix a dû être parfois opéré, mais toujours en essayant de se demander ce que l'élève cherchait à savoir en posant sa question et quelle était sa préoccupation de base. A ce titre, nous avons classé à deux reprises les questions, selon des critères différents (cf. supra). A chaque fois, les résultats finaux ne divergeaient que très peu, ce qui semble un relativement bon indicateur de la justesse du classement.

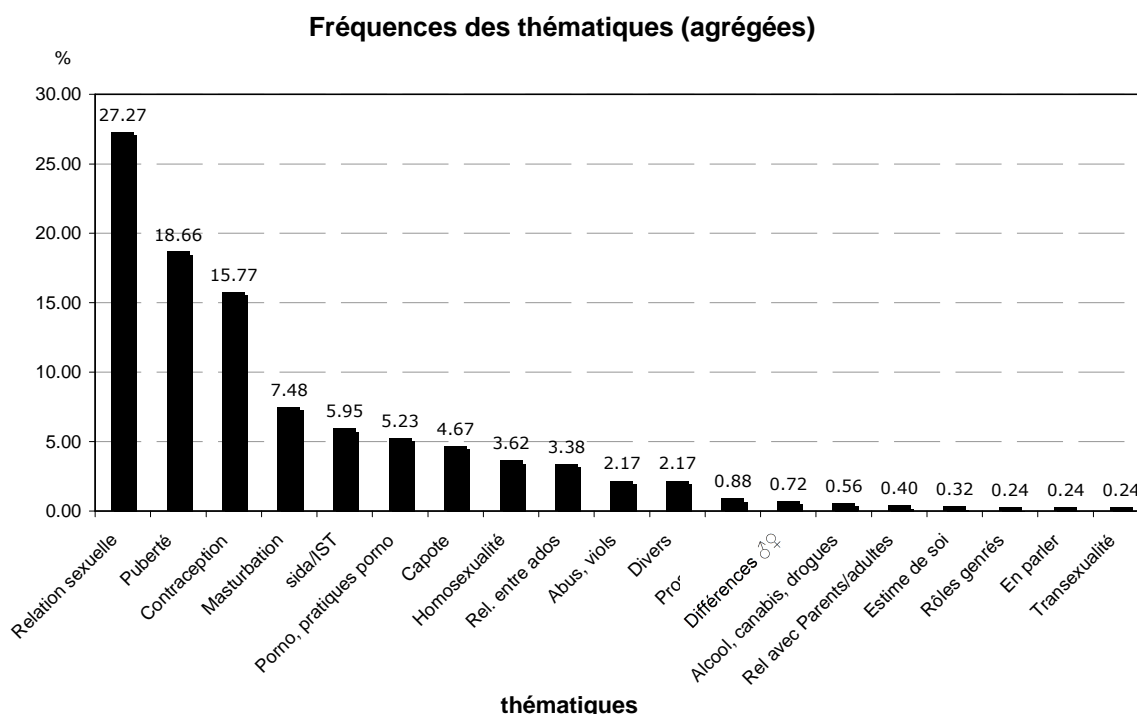
De plus, les questions à partir desquelles nous avons travaillé, ont été récoltées par une seule animatrice. Il existe peut-être un biais, non vérifiable ici. Nous pouvons en effet nous demander si la personnalité de la formatrice peut parfois influencer les questions posées par les élèves de par son attitude ouverte ou distante par rapport à tel ou tel domaine. Cependant, cela ne devrait pas être le cas, étant donné que les formatrices ont reçu une formation leur permettant d'aborder le plus librement possible tous les sujets liés à la sexualité. Le seul moyen d'infirmer ce biais serait de reconduire l'étude avec un panel constitué par une autre formatrice, et d'opérer ensuite une comparaison.

4. ANALYSE GLOBALE : CARACTERISTIQUES GENERALES DU PANEL

Quelles sont les questions les plus fréquemment posées, quels sujets interpellent particulièrement les adolescentEs, quelles thématiques les laissent indifférentEs, du moins pendant les cours d'éducation sexuelle ?

C'est à ces questions relativement générales que nous allons tenter de

répondre ici, et ce, grâce à un graphique mettant en exergue la fréquence d'apparition des thématiques. Afin d'éviter un foisonnement de catégories qui rendrait la lecture peu aisée, nous avons opté pour un regroupement par sous-thématiques.



Graphique 1

Les résultats obtenus mettent en évidence deux dimensions : d'une part, la diversité et la richesse des thématiques attestées par les questions, et d'autre part, un intérêt marqué pour certains sujets plus particulièrement.

Tout d'abord et comme on peut s'y attendre, la **relation sexuelle**, fréquemment considérée comme promesse de

plaisir « absolu », parfois tant espérée, mais aussi souvent source de questionnements et d'appréhensions, occupe le devant de la scène avec presque un tiers des questions posées. La moyenne d'âge lors de la première relation sexuelle des adolescentEs suisses étant à 17 ans environ (SMASH 2002), on peut aisément imaginer que ces jeunes de 14-16 ans sont très curieux de

ce nouveau monde qui s'ouvre lentement à eux.

La **puberté** fait par ailleurs aussi naître beaucoup d'interrogations : taille des seins, du pénis, profondeur du vagin, éjaculation. Toutes ces transformations du corps sont à la source de nombreuses interrogations et plus particulièrement, comme on le verra dans le chapitre 5.1 au sujet de la « normalité » de ces modifications.

Troisième principale préoccupation, la **contraception** concerne environ 15% des questions posées (environ une sur six), c'est dire si les jeunes sont généralement conscientEs des risques de grossesse inhérents à toute relation sexuelle. A l'inverse, il est intéressant de remarquer que les questions relatives aux **IST** et au **sida** représentent une proportion moindre, avec seulement 6% de questions à ce sujet. Plusieurs interprétations à cet écart sont possibles. Tout d'abord on peut poser l'hypothèse que le risque de la grossesse semble plus « concret » et visible que celui d'une IST ou du sida et qu'il préoccupe plus les adolescentEs. En effet, la menace d'une grossesse est généralement une dimension qui perdure tout au long de la vie du couple, personne n'étant à l'abri d'une erreur de contraception, la pression sociale étant de plus elle aussi très forte. A l'inverse, les IST et le sida peuvent sembler un problème réglé, une fois le test de dépistage fait ou que la relation dure dans le temps. De plus, souvent les jeunes considèrent que si le ou la partenaire semble être en bonne santé, le préservatif ne s'impose pas, et risque même d'être le signe d'un manque de confiance (Le Garrec, 2006). Nous pouvons de plus émettre l'hypothèse que les élèves des cours d'éducation sexuelle ont également des craintes de contracter une IST ou le sida, mais que le faible nombre de questions concernant ces deux thématiques et plus particulièrement concernant le sida, s'expliquerait plutôt par un sentiment de « *surinformation quant à ce virus* » (ibid : 35)¹⁰. Nous

¹⁰ Et effectivement, lorsque nous avons assisté à certains cours, quand la formatrice demandait s'ils et elles avaient besoin d'informations concernant le sida, les élèves répondaient généralement par la

approfondirons cette problématique au chapitre 5.3.

Arrivés à ce point de notre analyse, nous constatons que le fait de partir des questions des élèves permet de toucher un grand panel de thématiques relatives à la sexualité. Cependant, il s'avère indispensable d'attirer leur attention sur des thématiques qui les préoccupent moins de prime à bord, mais dont la connaissance est capitale pour envisager une sexualité à moindre risques. Dans une telle situation, la formatrice doit déployer une grande conviction préventive pour aborder ces sujets dont les jeunes n'ont pas forcément envie d'entendre parler. Nous pouvons donc déjà relever le fait que les formatrices se trouvent à la conjonction de deux demandes différentes qui ne se recoupent pas forcément : la première émanant des élèves eux-mêmes, et la seconde des mandats de santé publique. Une grande partie de leur savoir faire réside en la capacité de faire coïncider ces attentes parfois antithétiques. Nous approfondirons cette dimension au chapitre 5.3.

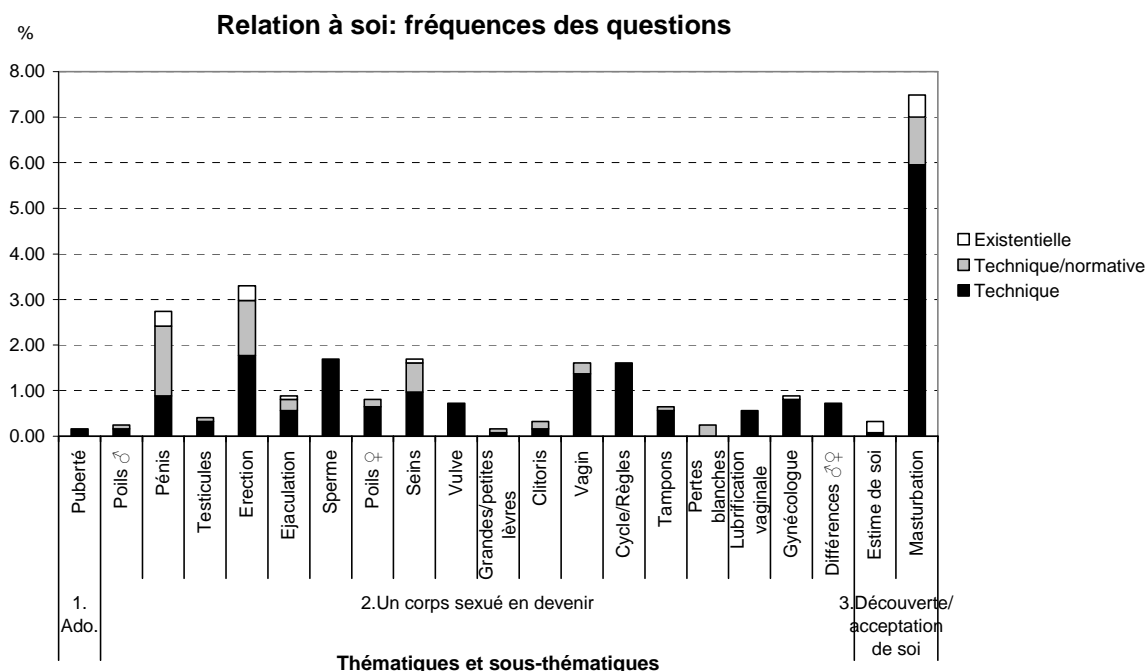
négative. Cependant, il s'avérait rapidement que les connaissances étaient souvent lacunaires et qu'une information approfondie était nécessaire

5. ANALYSE PAR THEMATIQUES

Ces remarques faites, passons maintenant à une analyse plus détaillée des questions posées. Nous procéderons par l'étude successive des cinq sujets de questions (cf. chapitre 3.3) : *Relation à soi*, *Relation à l'autre*, *Comment se protéger*, *Sexe et société*, et enfin, *Divers*.

5.1. RELATION A SOI

Les questions classées dans ce sujet sont liées à la puberté, aux transformations du corps et à la masturbation, cette dernière étant considérée comme une découverte de son propre corps et du plaisir que ce dernier peut éprouver.



Graphique 2

Une brève analyse de ce tableau fait émerger deux remarques : la première est l'importante proportion de questions de type « *Technique normative* » et la seconde concerne l'importance prise par la catégorie « *Masturbation* ».

5.1.1. A la recherche d'une norme

Dans quels domaines les jeunes sont-ils plus particulièrement à la recherche

d'une norme par rapport à laquelle se mesurer, se rassurer au moment du passage du « *détroit de la puberté* » ? (Tremblay, 1998). Comme on l'imagine, c'est dans les questions liées au **pénis** - sa taille, sa grosseur - à l'**érection** - sa durée, sa distance, la quantité de sperme - aux **seins** - leur taille, leur croissance - aux **pertes blanches** - et enfin, à la **masturbation** - pourcentage de jeunes qui se masturbent - qu'on retrouve des demandes de ce type.

Les adolescentEs qui posent ces questions sont en pleine puberté, vivent des changements dans leur corps ainsi que dans leur statut social. Ils et elles atteignent enfin le moment où la sexualité génitale (et non seulement pulsionnelle) (Bonnet, 2003) leur est accessible (du moins théoriquement puisque la majorité sexuelle est fixée à 16 ans). On ne s'étonnera donc pas du grand nombre de questions sur les transformations de leur corps, et plus particulièrement sur le degré de sexualisation de ce dernier, qu'ils et elles cherchent à évaluer au travers d'indicateurs précis et normatifs : taille du sexe, longueur du pénis, etc. Véronique Dreyfuss Pagano affirme que : « (...) dans toutes les questions concernant la taille du pénis ou des seins, il apparaît que les questionneurs assimilent taille et sexualisation. Virilité et féminité sont évidemment en cause, la question apparente n'étant d'ailleurs souvent qu'un prétexte, masquant une angoisse autrement plus fondamentale ». (Dreyfuss Pagano, 1996 : 94)

Avant d'aller plus loin, analysons deux de ces cas de recherche de norme concernant le pénis, puis l'érection.

Les questions au sujet du pénis sont généralement liées à la recherche d'une taille standard à laquelle se comparer. Falardeau explique le besoin d'avoir des repères à ce sujet de la manière suivante : « Les garçons s'inquiètent de la taille de leur pénis parce qu'ils pensent que le succès de la relation sexuelle est fonction de cette taille, erreur largement répandue dans plusieurs médias, par les blagues entre copains et par la pornographie ». (Falardeau, 1994 : 84)

Quant à l'éjaculation, Dreyfuss Pagano apporte une esquisse de réponse en ces termes : « Le fait que l'érection ou la non érection soient des réactions indépendantes de la volonté pure, plonge l'adolescent dans un sentiment d'insécurité, de précarité et met en cause sa virilité et son libre arbitre. De même, le mécanisme de l'éjaculation est investi d'un grand poids symbolique. Petits, les garçons jouent à celui qui fera pipi le plus loin et, plus âgés, ils déplacent cela sur la distance d'éjaculation. Dans les deux cas, il s'agit bien sûr d'une évaluation (souvent

compétitive) de la puissance. On perçoit qu'il y a de l'angoisse de la part des questionneurs en particulier celle de ne pas être « dans la moyenne ». (ibid : 95)

La question de la norme est une dimension transversale de notre étude. En effet, nous la retrouverons notamment dans les questions liées à la relation sexuelle et aux pratiques sexuelles. L'analyse de cette dimension faite dans ce chapitre est incomplète et sera enrichie au fil des chapitres suivants.

5.1.2. Richesse sémantique et nécessité d'acquisition d'un vocabulaire adéquat

Lors de l'analyse du panel, nous avons constaté une grande richesse au niveau du vocabulaire servant à désigner les parties génitales.

Par exemple les termes usités pour parler du sexe de la femme¹¹ sont : *vagin* (22 fois), *trou(s)* (12 fois), *sexe* (5 fois), *clitoris* (5 fois), *vagin* (confusion avec la vulve) (5 fois), *chatte* (= vagin) (6 fois), *chatte* (= vulve) (2 fois), *moule* (2 fois), *grandes lèvres* (2 fois), *zizi des femmes* (1 fois), *con* (1 fois), *foufoune* (1 fois), *micro vagin* (1 fois) et *utérus* (1 fois). Nous constatons deux choses : tout d'abord la non exactitude des termes employés par les jeunes pour parler de cette partie du corps féminin. En effet, le mot *chatte* désigne tantôt la vulve, tantôt le vagin. De même, le terme *vagin* n'est pas toujours utilisé de manière heureuse, particulièrement quand il définit en fait la vulve. Deuxièmement, force est de constater l'absence du mot *vulve* lui-même, alors qu'il est le terme communément accepté dans le langage médical et scientifique. Si cela ne pose pas de problème dans la vie courante et les échanges entre adolescentEs, il peut s'avérer toutefois utile de posséder les mots « exacts » pour en parler avec unE adulte, et particulièrement avec unE médecin. Nous retrouvons donc ici un des objectifs des cours d'éducation

¹¹ La même analyse peut être faite pour les termes désignant le sexe masculin : *pénis* (18), *bite* (16 fois), *sexe* (13), *zizi* (5), *boules* (3) *micropénis* (1) *queue* (1), *tour Eiffel* (1), *gland* (1), *testicules* (1), *burnes*

sexuelle (cf. chapitre 2.1.1) : « *(La) contribution à l'apprentissage d'un langage permettant de parler de sexualité* ». Ce besoin a d'ailleurs été une des priorités pour le Dr Bugnon, comme nous le révèle Jean-Claude Mayor dans son ouvrage retraçant la vie du médecin. En effet, quand la fondation Profa demande à ce dernier de participer au projet d'éducation sexuelle, « *le (Dr Bugnon) a déjà remarqué, en face des problèmes sexuels, la pauvreté du langage, presque son inexistence. En pratique, dans la vie quotidienne, il y a pour ces choses trois langages. Le langage grivois, largement utilisé dans les « histoires drôles », dans les revues de bas étage, le langage médical, inutilisable parce que hors de portée du commun des mortels; le langage théologique, aimable, discret et d'une parfaite imprécision. De langage commun, point. Le Dr Bugnon se dit que la première chose à faire, pour véhiculer l'éducation sexuelle, c'est de créer un vocabulaire qui puisse être utilisé et compris par chacun* ». (Mayor, 1992 : 152) Ces quelques exemples, qui pourraient être étendus à tous les domaines de la sexualité, mettent en avant l'actualité de cette nécessité de formation déjà identifiée quasi 40 ans plus tôt !

5.1.3. La masturbation

Venons-en maintenant à la deuxième dimension repérée au début de l'analyse du graphique : la masturbation. Au premier regard, nous sommes frappés par l'ampleur des questions sur cette thématique. Il est cependant important de relativiser cette importance. En effet, cette catégorie est très homogène et ne comporte pas de sous-catégories (comme c'est le cas par exemple pour l'anatomie masculine et féminine). On aurait pu en créer (par exemple, masturbation masculine, masturbation féminine, masturbation à deux, masturbation avec des sex toys), cependant cela ne nous a pas semblé apporter beaucoup à l'analyse et c'est ainsi que toutes les questions se retrouvent dans une seule et même catégorie. Sur l'ensemble, les interrogations relatives à la masturbation représentent environ 7.5% des 1243

questions, ce qui reste relativement important, au vu du nombre de thèmes abordés par les élèves.

On pourrait croire ce sujet tabou, mais ce n'est pas le cas, en tout cas pendant les cours d'éducation sexuelle. Cette thématique semble avoir « toujours » intéressé les adolescentEs. Déjà dans les années septante, Georges Favez relevait un grand nombre de questions à ce sujet. Si on fait une moyenne du pourcentage des questions posées par les jeunes hommes (1972) et les jeunes filles (1974), on remarque que 3,4 % des questions posées en tout concernaient la masturbation. De nos jours, on constate une augmentation des questions à ce sujet. Faut-il en conclure que la pratique est plus fréquente ou alors qu'il y a une plus grande liberté d'expression à ce sujet? Nous ne pouvons malheureusement nous prononcer sur ce point. Cependant il nous semble qu'une grande différence entre les deux époques concerne la masturbation féminine. En effet, en 1974, les formatrices relevaient que « *les filles paraissent plutôt intéressées par le phénomène en général ou concernant les autres – garçons, célibataires, etc. – qu'impliquées personnellement* ». (Bulletin Profa, 1981 : 98) A l'inverse, les questions posées entre 2002 et 2006 laissent apparaître que les jeunes filles osent parler de leurs pratiques masturbatoires et, généralement, les assument.

Remarquons enfin qu'un grand nombre de questions posées concernent les risques de la masturbation. Les vieilles croyances visant à condamner l'onanisme n'existent heureusement plus comme elles existaient à d'autres époques. Favez cite à ce sujet quelques croyances courantes en des « effets secondaires » dans les années septante : « *arrêt de la croissance physique ou psychique, mauvais développement des organes génitaux, homosexualité, trouble de la relation sexuelle, (...) hernies* ». (Bulletin Profa, 1981 :52) Ces croyances qui peuvent sembler insolites de nos jours ont néanmoins été remplacées par d'autres peurs : risques de « *dégâts de santé* », « *risques d'infection* », « *risques de lésion internes* » ou encore « *risques pour le gland* ».

De plus, on remarque que de nombreux jeunes s'interrogent sur le côté « bien » versus « mal » de cette pratique : souvent ils demandent si c'est « mal », « malsain », ou encore « honteux ». A ce propos, Favez fait la remarque suivante : « Pour moi, la surprise, car surprise il y a, provient de ceci : lorsqu'on parle de la masturbation avec une classe d'adolescentEs, on a presque toujours l'impression que cette pratique est reconnue, anodine, admise. En revanche, les questions écrites paraissent dominées par l'inquiétude. Cette même inquiétude s'exprime dans l'entretien dès qu'il est confidentiel ». (ibid : 52) Nous pouvons avancer à ce propos l'hypothèse que parfois les jeunes manquent de repères quant à cette pratique, la société dans laquelle ils grandissent ne leur donnant pas toujours de messages clairs à ce propos. On l'a vu, souvent ils et elles se demandent si cette pratique est normale, dangereuse ou honteuse. On peut d'ailleurs relever que la recherche d'une norme à ce sujet est fréquente, comme on peut le voir avec le pourcentage de questions *techniques normatives* de cette catégorie. Les jeunes demandent en effet

fréquemment quel pourcentage d'adolescentEs se masturbent, si les filles et les garçons le font et quelle est la moyenne d'âge, etc ...

Ainsi, comme l'affirme Gloor, professeur de sexologie, il semble qu'une discussion en classe lors des cours d'éducation sexuelle permet de démontrer que « toute une série de craintes sont fantasmatiques et peuvent être peu à peu atténuées. (...) craintes (...) d'anomalies : l'enfant se demande s'il est le « seul » à ressentir certaines émotions, à remuer certaines idées plus ou moins obsédantes, ou à se livrer à certains actes (par exemple la masturbation) ». (Bulletin Profa, 1970 : 15)

Cependant, il semble important de mettre aussi en évidence le fait que pour de nombreux jeunes, la masturbation est vue comme positive, comme une entrée dans la sexualité. En effet, la masturbation est aussi parfois vue comme un préliminaire à la relation sexuelle. On trouve de nombreuses questions demandant si les sensations éprouvées sont les mêmes que lorsqu'on fait l'amour, si c'est mieux ou moins bien ...

5.1.4. En résumé

La relation à soi

Nous avons constaté dans cette première partie que les questions concernant les bouleversements liés à la puberté sont légion.

Les adolescentEs sont en effet très préoccupéEs par les modifications de leurs organes sexuels, signes visibles de leur féminité (resp. de leur masculinité). Pour vivre ces changements, les jeunes recherchent des normes auxquelles se référer, se rassurer. Souvent, c'est aussi dans un esprit de vérification du degré de sexuation de leur corps qu'ils en demandent. C'est pourquoi on trouve autant de questions de type « Techniques normatives ».

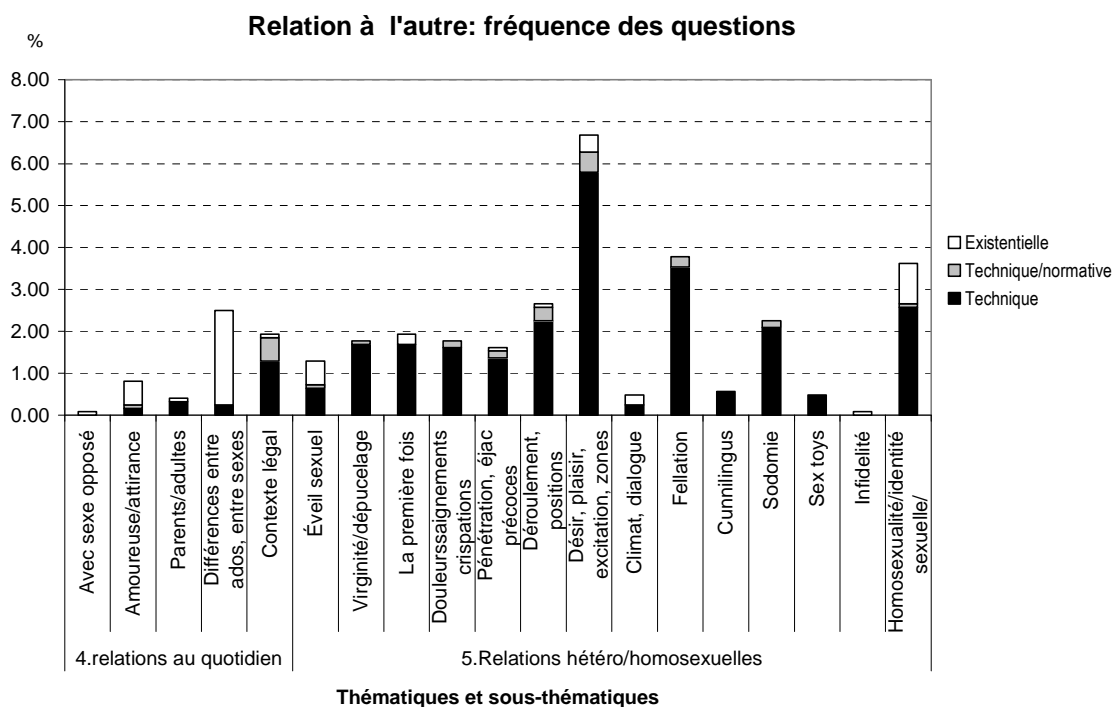
Deuxièmement, nous avons constaté une richesse sémantique quand il s'agit de désigner les parties intimes de l'homme et de la femme. Cela n'empêche toutefois pas des lacunes quant à l'acquisition d'un langage plus « neutre » et scientifique pour en parler, notamment avec le corps médical, d'où la nécessité des cours d'éducation sexuelle pour transmettre ce vocabulaire.

Enfin, nous avons analysé l'importance de la catégorie « Masturbation ». Nous avons constaté une sorte de polarisation dans les questions posées : d'un côté, on relève l'expression d'inquiétudes liées à cette pratique et de l'autre, on perçoit une curiosité liée à la découverte du plaisir sexuel, souvent considérée comme une sorte de prélude à la relation sexuelle. De plus, nous avons avancé l'hypothèse d'une féminisation de cette pratique ou du moins de son expression.

5.2. RELATION A L'AUTRE

Ce chapitre regroupe toutes les questions qui concernent le lien de l'adolescentE avec le monde qui

l'entoure, et plus particulièrement les questions liées à la relation amoureuse et la relation sexuelle, qu'elle soit homo- ou hétéro- sexuelle.



Graphique 3¹²

Pour l'analyse de ce graphique, nous allons étudier plus en détail quatre dimensions. Nous commencerons tout d'abord par la **nature des questions** posées. En effet, on constate que les questions sont souvent très *techniques*,

relativement peu *techniques normatives* et pour certaines thématiques, très *existentielles*. Nous essayerons d'expliquer ce phénomène, notamment en analysant l'importance donnée à la dimension du plaisir dans les questions posées par les adolescentEs. Nous enchaînerons avec la question des **pratiques sexuelles**, et plus particulièrement de la fellation et de la sodomie, qui semblent aussi susciter un grand intérêt. Pour terminer, nous ferons quelques succinctes remarques au sujet des questions liées à la **virginité** et à l'**homosexualité**.

¹² Dans la catégorie « éveil sexuel », nous avons classé les questions concernant les baisers, le flirt, etc. Concernant les pratiques sexuelles, nous avons fait le choix de mettre les catégories *fellation*, *cunnilingus* et *sodomie* dans relation sexuelle tandis que les autres pratiques sexuelles, telles que pénétrations multiples, fist fucking, etc. ont été classées dans *pratiques pornographiques*, et ce dans le but d'essayer de rendre le plus possible compte de l'influence de la pornographie, comme nous le verrons au chapitre 5.4.

5.2.1. La boîte à outils de la relation sexuelle

Si on observe ce tableau, on constate que les questions de nature technique sont légion, hormis en ce qui concerne les différences entre filles et garçons et l'homosexualité. La relation sexuelle (et tout ce qui gravite autour) serait perçue comme quelque chose de très technique, comme un savoir-faire à acquérir. Cette prévalence de questions techniques permet de mettre en miroir la quasi absence de questions liées à l'aspect relationnel de l'aventure amoureuse. Nous avons en effet été surprisEs de constater le peu de questions concernant l'amour, les sentiments, l'approche amoureuse, les débuts de la relation, les baisers et le flirt. Une rapide analyse du contenu des questions nous a révélé que pas plus de six questions (sur 1243) évoquaient directement et de manière explicite les sentiments dans une relation amoureuse.

Face à ce double constat - d'une part la prédominance de questions très techniques sur l'acte sexuel et d'autre part la difficulté d'exprimer des situations impliquant des sentiments - nous avons identifié deux analyses complémentaires :

➤ La première consiste à poser l'hypothèse que les cours d'éducation sexuelle ne sont pas perçus par les élèves comme le lieu pour parler de ces dimensions relationnelles. Evoquer devant la classe ses émotions, son ressenti personnel, reviendrait à trop s'exposer et se dévoiler. Il serait par conséquent plus facile de se réfugier derrière des questions très techniques, sur l'acte sexuel, les positions, etc. Deux remarques de Favez à ce sujet illustrent cette hypothèse : « *Il me semble que les garçons s'expriment en général avec beaucoup de retenue sur le baiser, probablement parce qu'il comporte pour eux une forte charge affective. Je crois comprendre, à travers les questions et les réactions des adolescentEs, qu'ils voient dans le baiser un engagement sentimental qui les trouble souvent davantage que les plus audacieuses de leurs caresses* ». (ibid,14) L'interprétation donnée par Favez nous permet d'expliquer en

partie cette absence de questions liées aux sentiments. Cependant, il est important de préciser qu'à l'époque où ce dernier fait ces remarques, les questions relatives aux sentiments, bien que peu fréquentes, sont beaucoup plus nombreuses que celles que l'on trouve dans notre panel. Il semble que cette difficulté à parler des sentiments se soit renforcée au cours des décennies. Cette tendance peut être expliquée entre autre par l'hypothèse d'une évolution profonde de notre société, comme nous allons le voir plus loin.

➤ Une deuxième analyse possible consiste en la prise de considération, non pas du contexte du cours d'éducation sexuelle, mais du contexte développemental lors duquel ces interrogations émergent : l'adolescence et la puberté. Ces deux périodes sont généralement caractérisées par une grande curiosité : « *Ils veulent savoir « comment cela marche », comment cela doit se passer, en quoi consistent les rôles sexuels stéréotypés, la place et les tâches de chacun dans le courtoage et la relation* ». (Mounir, 1997 : 661)

De plus, on l'a vu au chapitre précédent, la recherche de normes auxquelles se référer fait partie intégrante de cette période charnière. Les normes concernant la sexualité imprègnent la majorité des adolescentEs. Il faut donc se demander quel est le contenu de ces normes ainsi que leur(s) provenance(s).

Concernant le contenu, les questions posées nous révèlent une véritable préoccupation en ce qui concerne la quête du plaisir et de l'orgasme. C'est comme si la perspective de ressentir du plaisir occultait toutes les autres dimensions de la relation sexuelle. Les questions-types concernant l'orgasme sont les suivantes : « *L'orgasme, c'est quoi exactement?* », « *Quel est l'orgasme le plus fort, la femme ou l'homme?* », « *Entre l'orgasme clitoridien et l'orgasme vaginal, lequel est le plus intense et comment les obtenir?* », « *A partir de la combienième fois faire l'amour devient agréable pour une fille?* ». Le plaisir semble donc être très souvent perçu

comme la finalité unique de la relation sexuelle¹³. Une telle vision de la sexualité sous-entend par conséquent la recherche de techniques pour atteindre le but fixé, ce qui explique en partie la prééminence des questions de type technique.

Une des origines probables de cette norme prônant la performance dans les relations sexuelles se trouve dans la multitude des messages promouvant le sexe comme une prouesse, dont la finalité est rarement d'ordre relationnel. C'est notamment les messages véhiculés par les magazines pour jeunes, à l'instar de *Bravo, Girl, Jeune et jolie, 20 ans, Max ou encore FMH*, par certaines campagnes publicitaires, ainsi que par les films pornographiques. L'analyse de ce phénomène peut être élargie à toute notre société contemporaine. C'est la démarche proposée par Xavier Deleu dans son ouvrage traitant du « *Consensus pornographique (2002)* ». En effet, selon lui, « *notre consensus pornographique, c'est l'idéologie de la transparence, du tout dire, de tout montrer, du toujours plus. C'est cette crudité du langage des émissions radio ou télé, des chansons ou des discussions populaires. Cette ambiance visuelle hyperérotisée, qui n'est plus seulement suggestion, mais exhibition agressive d'images sexuelles. Cette presse récréative, ces publicités ou cette littérature romanesque qui recyclent les clichés du cinéma X, cette imagerie télévisée pseudo-intimiste qui rassemble des contemporains, bref tous ces archétypes de la modernité sexuelle auxquels nous sommes contraints à force de surmédiatisation* ». (Deleu, 2002 : 13)

Les jeunes doivent faire face à des messages qui souvent corroborent leur ressenti, leurs pulsions sexuelles naissantes, auxquelles ils et elles cherchent à donner un sens. Or, toutes ces sources d'informations évoquent très peu le sens profond de la **relation** sexuelle, tout en faisant passer d'autres messages, qui ont une influence non

¹³ Ce que nous cherchons à mettre en exergue ici est la prédominance et l'importance prise par ces questions. Il est clair que la recherche du plaisir fait partie **des** finalités de toute relation sexuelle. Cependant, les questions posées ici laissent transparaître une sorte d'**obsession** dans la quête de ce plaisir

contestable sur une grande partie des adolescentEs. Les propos de Mounir, chercheur et responsable de l'éducation sexuelle au Service de la santé et de la jeunesse du canton de Genève, vont dans ce sens : « *il y a dans nos sociétés occidentales comme une sorte de perversion du sens sur fond commercial qui est distillée par les canaux de la mode, du cinéma, des médias, de la bande dessinée ou des cassettes auxquelles de plus en plus de jeunes ont accès, en forme d'éducation sexuelle implicite* ». (Mounir, 1997 : 661)

L'analyse de ces questions nous permet de mettre en exergue l'impact sur les jeunes de ces messages véhiculant une éducation sexuelle implicite. Nous allons voir dans la suite de notre analyse que ces représentations sont actives dans bien d'autres domaines de la sexualité, à commencer dans les pratiques sexuelles.

5.2.2. Pratiques sexuelles : fellation et sodomie... : « Est-on obligés de pratiquer le cunnilingus et la fellation ? »

Nous avons mis en évidence l'importance prise par l'éducation informelle et les possibles liens de son influence sur l'imaginaire sexuel des adolescentEs. Nous aimerions élargir l'analyse en nous concentrant sur deux pratiques sexuelles qui semblent préoccuper particulièrement les jeunes pendant les cours d'éducation sexuelle : la fellation et la sodomie.

Pour introduire cette partie, nous laissons la parole à Catherine Blanc, sexologue : « *Il y a quelques dizaines d'années, il fallait embrasser un garçon ou une fille pour ne pas avoir l'air bête devant les copains ou les copines; il y a quelques années, il fallait coucher, peu importait le désir pourvu que la chose soit faite; aujourd'hui, les jeunes gens se sentent devoir tout faire, tout essayer, tout vivre d'une sexualité guidée par le regard et le discours des autres, et non par leur désir,(...). La sodomie en fait banalement*

partie mais aussi, par exemple, les pratiques buccogénitales (fellation et cunnilingus). Il me semble très important que chacun veille à son bien-être personnel et ainsi ne s'engage pas, ou pas plus vite qu'il ne le désire, dans des jeux sexuels qui, pour un temps ou pour longtemps, n'évoquent rien pour soi si ce n'est un irrespect de sa personne». (Blanc, 2004 : 59)

Cet extrait nous permet de relever à nouveau l'importance prise par l'éducation implicite dans nos sociétés, idée défendue aussi par Marzano, auteure d'une étude sur l'influence de la pornographie chez les adolescentEs : « *Depuis quelques années, les jeunes gens sont soumis à un flux constant de représentations de plus en plus explicites. Ce sont des stéréotypes et des paradigmes pornographiques qui les assaillent* ». (Marzano, 2005 : 21)

Concernant notre analyse, on peut relever une évolution des questions à ce sujet depuis les années 1970. On ne trouve aucune question concernant cette thématique dans le corpus de questions des jeunes filles, tandis que chez les garçons, Georges Favez relève que « *les adolescentEs citent rarement les pratiques bucco-génitales. Lorsque cela arrive, c'est souvent sous l'influence de la pornographie* ». (Bulletin Profa, 1981 : 21) Quant à la sodomie, inutile de préciser qu'on ne trouve aucune question à ce sujet. L'évolution jusqu'à nos jours est donc remarquable au sens où un nombre important de questions est lié à la fellation (3,78%) et à la sodomie (2,25%).

De plus, le registre des questions de notre panel diffère de celui des questions posées dans la thématique « relation sexuelle ». En effet, dans cette dernière catégorie, nous avons relevé un grand nombre de questions liées à l'orgasme et au plaisir. Or, ces dimensions s'effacent au profit du langage de la crainte et de la contrainte dans les questions liées à ces deux pratiques sexuelles citées ci-dessus. Voici un échantillon de questions :

- « Quand on fait une fellation pis que le mec met son sperme dans notre bouche, **faut** cracher ou avaler ? », « Quelles parties du pénis **devons-nous** lécher pour que les garçons

bandent ? », « A quel âge on se fait sucer ? », « J'ai connu une fille, j'ai voulu lui faire une sodomie. Elle n'a pas voulu. Que faire pour qu'elle accepte ? »

- « Est-ce que ça **fait mal** de se faire enculer ? », « Est-ce que ça **fait du bien** quand un garçon nous éjacule dans la bouche ? », « Ça **fait mal** si on éjacule dans le postérieur d'une fille ? »

Notre analyse portera sur deux aspects principaux : tout d'abord sur les causes possibles de la prévalence du langage de la contrainte puis, dans un second temps, nous essayerons d'expliquer le pourquoi d'une telle proportion de questions liées à ces sujets, d'abord concernant la fellation, puis la sodomie.

Concernant le langage de la contrainte, il est intéressant de relever l'asymétrie qui existe dans la fréquence des questions concernant la fellation (3,78%) et celle concernant le cunnilingus (0,56%) qui est pourtant le pendant de la première pratique. On peut poser l'hypothèse qu'une grande partie des jeunes filles semble avoir assimilé que le rôle attendu d'elles est de pratiquer la fellation, tandis que la réciproque n'existe presque pas. (Deleu, 2002) Une analyse en terme de genre serait très intéressante, cependant nous n'en avons pas la place ici. Relevons cependant, à la suite de Véronique Dreyfuss Pagano, que le langage de la contrainte est particulièrement présent lorsqu'il s'agit de ces pratiques : « (...) *Certaines questions concernant en particulier la fellation et la sodomie sont plus ambiguës (que celles concernant des viols, abus sexuels). Mais, comme nous pourrions le voir, très vite leur formulation fait apparaître un problème sous-jacent : celui de la contrainte (au nom de l'amour réciproque le plus souvent). A notre avis, il s'agit aussi d'une forme d'abus mais qui dit moins son nom : dans ce cas, celui qui envoie sa question est le plus souvent celui qui voudrait exercer une contrainte et plus rarement celui ou celle qui en est l'objet* ». (Dreyfuss Pagano, 1998 : 82) Cette observation concerne les questions posées sur le site Internet www.ciao.ch,

cependant, il nous semble qu'elle met en lumière la dimension de contrainte que nous relevons aussi dans les questions de notre panel. Toutefois, remarquons que les questions posées dans les cours d'éducation sexuelle semblent provenir des personnes qui subissent cette contrainte, c'est-à-dire des filles.

Si l'on en vient maintenant à la seconde partie de notre analyse, nous pouvons émettre cette hypothèse : le fait que les adolescentEs posent autant de questions à ces sujets est certainement un signe de l'évolution des pratiques sexuelles, ou du moins de leurs représentations de plus en plus banalisées. C'est notamment le cas pour la **fellation**, dont le nombre de questions y relatives est particulièrement élevé. Ces dernières sont souvent relativement proches d'une perspective de mise en pratique. On trouve de nombreuses questions demandant quels sont les risques d'infection, de blessures avec les dents ou les appareils dentaires. C'est aussi dans ce sens qu'on peut interpréter la très grande fréquence de questions demandant quel est le goût de sperme. A ce propos, Deleu parle de « *consensus fellatoire* » : « *sans nier la dimension atemporelle et l'universalité des pratiques sexuelles (...) la fellation est l'objet d'un engouement sans pareil, d'un consensus sans précédent. Nous assistons à une mutation générale dans le faire et le vouloir sexuel (...). La fellation est « tendance ». Sexualité ludique, safe, light, les pratiques génito-buccales emplissent l'imaginaire amoureux européen. Elles sont un fait social incontestable* ». (Deleu, 2002 : 5) De plus, en évoquant l'évolution historique de cette pratique jadis réprimée et aujourd'hui banalisée, l'auteur arrive à la conclusion de sa démocratisation : « *Après les couples illégitimes et émancipés, les couples mariés, les milieux populaires urbains et les couples pré-nuptiaux s'initient aux amours orales* ». (ibid : 62) Il semble donc pertinent d'affirmer que toutes ces questions sur la fellation ne sont pas anodines et sont un signe de l'évolution des comportements sexuels, qui se sont modifiés, notamment sous

l'influence des différents médias¹⁴ comme on le verra au chapitre 5.4.

Si l'on s'intéresse maintenant aux questions relatives à la **sodomie**, nous constatons que le niveau des questions diffère par rapport à la fellation. En effet, la grande majorité d'entre elles demandent si la sodomie est une pratique qui est douloureuse (ou respectivement si elle procure du plaisir) et si les filles « aiment ça ». Les questions cherchent moins des renseignements techniques (comme dans le cas de la fellation) qu'un sens à donner à cette pratique : si la sodomie ne procure pas de plaisir, pourquoi serait-elle pratiquée ? Or, il est probable que pour un grand nombre d'adolescentEs, le plaisir associé à cette pratique n'est pas une évidence incontestable. A ce propos, Véronique Dreyfuss Pagano fait la même remarque concernant les questions sur la sodomie posées sur le site www.ciao.ch : « *En ce qui concerne la sodomie, il est frappant de constater que le vocabulaire qui apparaît dans ces questions est souvent celui de la peur, de la souffrance et du dégoût, associé également à celui de la contrainte. Plusieurs questions concernent bien davantage la souffrance infligée à l'autre que son plaisir : « Comment lui faire moins mal » et non pas « Comment lui faire plaisir ». Or cette souffrance ne semble pas inspirer du plaisir à celui qui l'inflige. « Alors où est donc l'intérêt d'une telle pratique si aucun des deux partenaires n'y trouve son compte ?* ». (ibid : 86) La réponse se trouve peut-être dans l'influence des films pornographiques et l'imaginaire médiatique qui portent aux nues cette pratique, présentée comme signe de la libération sexuelle et assimilée au même titre qu'une mode.

Nous arrivons aux mêmes conclusions que celles tirées de l'analyse des questions liées à la fellation, à savoir que, d'une part ces questions sont le reflet d'une évolution des pratiques sexuelles

¹⁴ A ce sujet Deleu relève qu'« *il ne se passe pas un mois sans que le mensuel 20 ans n'y fasse allusion sous quelque forme que ce soit. C'est bien le consensus pornographique médiatique et sa fascination pour l'oralité qui donnent sa valeur euphorique à une pratique sexuelle hier cachée et avant hier dévalorisée* ». (ibid : 55)

et, d'autre part, que cette évolution est en grande partie due à une influence croissante des différents médias auxquels les jeunes ont un large accès. Laissons le mot de la fin à Mounir, qui résume cette évolution en ces termes : « *L'évolution des pratiques sexuelles parmi les jeunes comme l'augmentation de la fréquence de la bisexualité ou de la sodomie par exemple, quoique non problématiques en elles-mêmes, peuvent être néanmoins lues comme des signes d'une transmission des messages et du sens de l'éducation sexuelle sociale implicite* ». (Mounir, 1997 : 661)

5.2.3. La virginité

Premièrement, il est important de définir la virginité au sens où elle est entendue par les adolescentEs de cet échantillon. De manière générale, elle est associée à la présence intacte de l'hymen, le fait de perdre sa virginité étant quant à lui associé aux saignements lors du premier rapport sexuel. Selon les adolescentEs, un rapport sexuel est généralement défini par une pénétration vaginale. (Le Garrec, 2006 : 30) L'idée de virginité est généralement cristallisée dans la *présence* ou *absence* de cette membrane dont toute jeune fille serait dotée à sa naissance (ce qui n'est cependant pas toujours le cas). Le dépucelement n'est donc pas forcément associé à la relation sexuelle. En effet, des jeunes filles pensent parfois que le fait de mettre un tampon peut leur faire perdre leur virginité, car cela risque de déchirer l'hymen (« *Quand on met un tampon est-ce que c'est la même chose que faire l'amour et qu'on peut perdre notre virginité ?* »). Il en va de même pour la masturbation (« *Peut-on perdre notre virginité en se doigtant ?* »). A l'inverse, une relation sexuelle avec pénétration vaginale n'est pas forcément considérée comme une perte de virginité si le « signe-preuve » pourpre n'apparaît pas (« *Si une fille fait l'amour pour la première fois et elle saigne pas, est-elle toujours vierge ou pas ?* »). Les jeunes filles considèrent qu'elles portent en elles une preuve de l'état de leur vie sexuelle, et souvent, on trouve

des questions donnant l'impression que cette membrane peut les trahir, révéler des choses sur elles qu'elles aimeraient à juste titre taire.

Les personnes susceptibles de découvrir à leur insu si elles possèdent ou non encore cette membrane sont d'une part le/la gynécologue (« *Est-ce que le gynécologue te dévierge ?* », « *Est-ce que le gynécologue peut voir si on a fait l'amour ?* ») et d'autre part le partenaire sexuel.

Nous pouvons ainsi conclure que l'amalgame entre hymen et virginité est toujours d'actualité et que cela est parfois ressenti comme une forme de contrôle possible sur la sexualité des jeunes filles. L'éducation sexuelle a encore beaucoup à faire à ce sujet pour libérer l'esprit des jeunes gens de ces représentations.

5.2.4. L'homosexualité

Pour terminer cette partie, nous souhaitons ajouter quelques remarques concernant les questions liées à l'homosexualité. Comme on peut le constater, dans ce domaine, les questions techniques prédominent.

On trouve quelques questions de jeunes s'interrogeant sur l'orientation sexuelle de manière générale (« *A partir de quel âge se manifestent les premiers signes de nos préférences sexuelles ?* ») ou alors très personnelle (« *Je me sens très attirée par une fille de la classe, mais je ne sais pas quoi faire. Aidez-moi, je suis moi-même une fille ?* »). La peur d'être homosexuelle est relativement présente dans les questions de ce type (« *C'est grave de s'habiller en fille ?* »), (« *Est-ce que si quelqu'un regarde les hommes tout nus il va être homosexuel ?* »). De plus, on relève aussi de nombreuses questions de recherche de sens, demandant pourquoi ce type de sexualité existe (« *L'homosexualité est-ce normal ?* »), (« *Pourquoi y a-t-il des pédés et des lesbiennes dans le monde ?* »). Ces questions de type existentiel représentent environ un tiers des questions à ce sujet.

A l'inverse, les questions techniques reflètent certaines préoccupations des adolescentEs qui s'interrogent généralement sur le déroulement des relations

sexuelles de cette partie de la population. Relations sexuelles parfois encore taboues et qui diffèrent du modèle dominant de la relation hétérosexuelle, largement exhibée dans notre société. Voici quelques exemples : « *Est-ce que les pédés peuvent aussi faire l'amour par devant ?* », « *Comment font les homosexuels pour coucher ensemble ?* », « *Comment les lesbiennes font des bébés à poil ?* ».

Pour conclure, nous constatons très peu d'homophobie ouvertement déclarée (à l'exception d'une ou deux questions marginales), ce qui est plutôt réjouissant.

Cependant, un large effort un niveau du vocabulaire semble encore d'actualité, les adolescentEs employant encore malheureusement trop souvent le terme « pédé » dont la signification étymologique n'a rien à voir avec l'homosexualité. De plus les questions relatives à une recherche de sens face à cette orientation sexuelle démontrent que bien des choses sont encore à faire pour améliorer les représentations liées à cette population, à l'instar de ce jeune qui demande : « *Pourquoi on dit que l'homosexualité est une honte pour l'église ?* ».

5.2.5. En résumé

La relation à l'autre

Dans cette seconde partie nous avons eu l'occasion d'analyser quatre dimensions différentes.

Tout d'abord nous avons constaté la prééminence des questions techniques en ce qui concerne le déroulement de la relation sexuelle. Cette importance a été expliquée par le contexte même des cours d'éducation sexuelle qui favorisent les questions plus anonymes et générales, la classe n'étant pas un lieu d'intimité personnelle. Puis, nous avons avancé l'hypothèse de l'importance prise par la recherche d'une norme permettant d'atteindre un savoir-faire dans la relation sexuelle, savoir-faire nécessaire pour atteindre l'orgasme, finalité principale de la relation sexuelle chez une grande partie des jeunes. Nous avons de plus relevé une grande importance de l'éducation sexuelle implicite, éducation réalisée par les médias, les films pornographiques, Internet, etc.

Dans un second temps, nous avons analysé les pratiques sexuelles que sont la fellation et la sodomie. A nouveau, nous avons relevé l'importance prise par l'éducation sexuelle implicite qui prône de telles pratiques et les banalise. Il est apparu une grande évolution des pratiques entre les questions posées dans les années 1970 et notre panel, les jeunes d'aujourd'hui affirmant couramment avoir ou envisager des relations orales et/ou anales, ce qui n'était pas le cas jadis. De plus, le langage de la contrainte et de la peur est lui aussi très présent.

Plus loin, nous avons étudié la virginité et ses représentations chez les jeunes. Il s'est avéré que cette dernière est bien plus étroitement associée à l'hymen et son état (intacte ou déchiré), qu'à la première relation sexuelle. Déchirer son hymen en se masturbant, en faisant du sport ou en utilisant des tampons hygiéniques correspond pour beaucoup de jeunes filles à une perte de virginité. A l'inverse, une première relation sans saignement, ou alors une sodomie, n'impliquent pas vraiment une perte de virginité. La virginité est une dimension qui semble très importante pour une grande partie des jeunes filles, tandis que la réciproque ne l'est pas pour les jeunes hommes, ou du moins, n'est pas verbalisée pendant les cours d'éducation sexuelle.

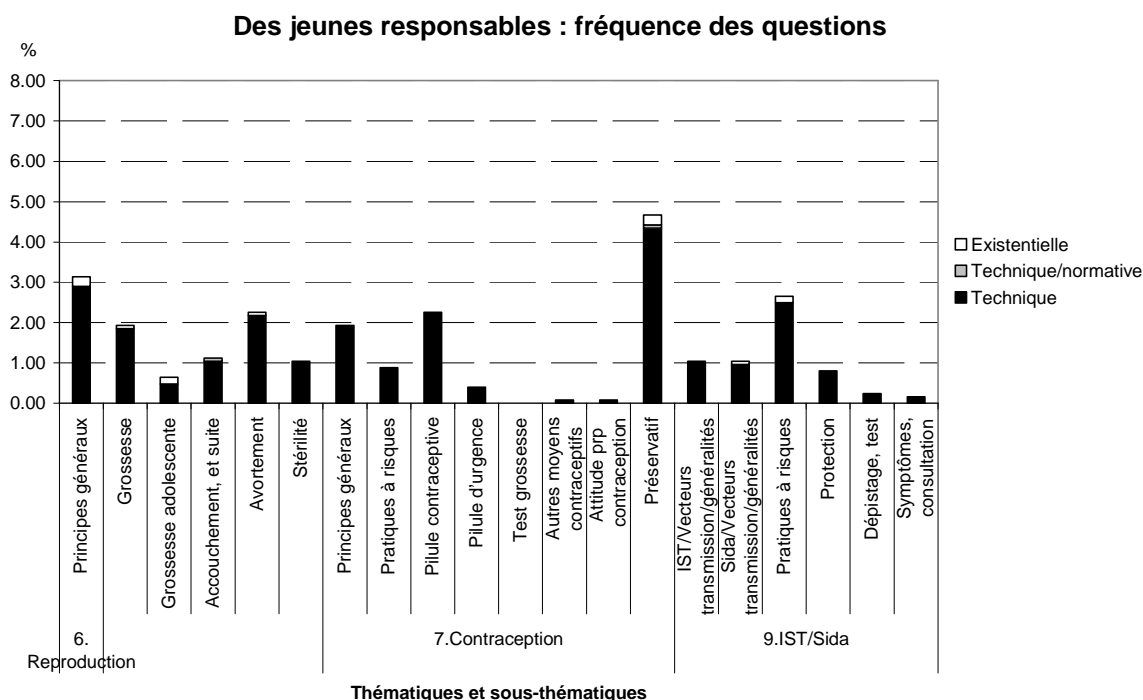
Enfin, nous avons évoqué l'homosexualité et relevé deux principales dimensions. D'une part, on trouve plusieurs questions de jeunes s'interrogeant sur leur propre orientation sexuelle, et d'autre part, on distingue de nombreuses questions concernant les pratiques homosexuelles. Nous avons posé l'hypothèse d'une difficulté de représentation et de compréhension de ce type de relation en raison de la pauvreté des modèles homosexuels positifs présents dans notre société. Cette curiosité n'est pas négative et permet, il nous semble, de jeter des ponts pour une meilleure compréhension et acceptation.

Ce deuxième chapitre nous a permis de mettre en exergue l'importance d'un dialogue entre jeunes et adultes, afin de poser des balises, des repères autres que ceux du monde de la pornographie (éducation implicite) pour ces adultes de demain. Nous approfondirons encore cette dimension au chapitre 5.4.

5.3. SE PROTÉGER

Passons maintenant au volet « prévention » des cours d'éducation sexuelle. Les questions posées sont, comme on le constate, presque toutes de « Type technique ». Cela peut être interprété de manière positive : le peu de

questions existentielles concernant le sida, les IST et la contraception est potentiellement un signe de la reconnaissance de la nécessité de s'en protéger. On ne demande plus pourquoi il est nécessaire de se protéger, mais comment.



Graphique 4

Dans ce chapitre, nous commencerons par quelques remarques sur les questions concernant la reproduction, puis nous analyserons successivement les thématiques de la contraception, des IST/sida et enfin du préservatif.

5.3.1. Reproduction et contraception : où l'on apprend que la chaise est un contraceptif à ses heures...

Tout d'abord, nous remarquons une certaine ignorance des mécanismes de reproduction et du cycle féminin. Les questions sont parfois étonnamment naïves pour des jeunes de cet âge,

d'autant plus si on les met en rapport avec d'autres questions sur les pratiques sexuelles. Voici quelques exemples : « *Comment les spermatozoïdes deviennent des bébés ?* », « *Un homme peut-il avoir un bébé comme dans le film Junior ?* ». Une explication possible à cette hétérogénéité dans le niveau des questions est le développement pubertaire et psychologique non homogène des élèves des différentes classes. En effet, il est fréquent de trouver réunis dans une même classe des élèves du même âge civique (au sens où l'entrée dans une classe ne se décide généralement pas en fonction du développement de l'enfant mais en fonction de son année de naissance)

mais dont le développement psychoaffectif n'est pas le même¹⁵. Une autre hypothèse à vérifier serait que ces jeunes soumis à un fort matraquage médiatique sur certains sujets (liés à la sexualité et aux pratiques sexuelles) sont très informés dans certains domaines, et moins dans d'autres.

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence une forte curiosité quant aux pratiques sexuelles des personnes homosexuelles. Il est intéressant de relever que cette curiosité se retrouve pour les femmes enceintes. De très nombreuses questions demandent si ces dernières sont abstinentes, si on peut leur faire l'amour, si elles peuvent « recevoir une pénétration »¹⁶.

5.3.2. « Quand une fille baise, elle tombe forcément enceinte oui ou non ? » ou quelques considérations sur le savoir populaire

On trouve de nombreuses questions liées à la grossesse pendant l'adolescence, la **peur d'être enceinte** étant sous-jacente à un très grand nombre de questions. Cette peur est l'expression d'un risque dont les jeunes ont une conscience aiguë, et qu'ils cherchent à gérer, avec les moyens qu'ils ont à leur disposition. Pour apprivoiser une situation nouvelle, inconnue, mais

¹⁵ On peut lire à ce sujet l'article de Martin Kohli, « Le parcours de vie comme institution sociale », dans lequel il parle de la « construction légale et administrative de la démarcation par l'âge ». « Pour ce qui est de la « découverte sociale » de l'enfance et de la jeunesse comme âge de la vie propre, séparée de la vie des adultes (...), elle est évidemment normalisée et soumise à la chronologie par le système scolaire avec sa gradation très fine, et par ses démarcations légales de toutes sortes : responsabilité civile, pénale, participation politique. Le code Napoléon fut d'ailleurs le premier à introduire des démarcations par âge précises ». (Kohli, 1989 :39)

¹⁶ Remarquons que cette curiosité pour les sexualités autres qu'adolescentes se retrouve aussi dans des questions sur la sexualité des personnes handicapées et des personnes âgées. C'est un peu comme s'il leur était difficile de concevoir que d'autres personnes que les adolescentEs puissent avoir des relations sexuelles épanouissantes

aux conséquences potentiellement redoutables, quoi de plus humain que la recherche de « règles » par rapport auxquelles se référer. Ce corpus de règles visant à mettre en avant des attitudes considérées comme favorables pour l'évitement d'une grossesse peut être désigné par le terme de *savoir populaire*.

R. Massé, chercheur canadien en anthropologie de la santé, définit les sources de ce savoir comme étant au nombre de trois : les savoirs de source « **non professionnelle** » (« *croyances ou conceptions véhiculées à travers les discussions, les conversations courantes quotidiennes des membres du réseau social* »), les savoirs de source « **professionnelle** » (« *les croyances et les modèles explicatifs transmis par les médecins ou les thérapeutes professionnels des divers médecines officielles ou parallèles* ») et enfin, les savoirs de source « **idiosyncrasique** » (« *les croyances que génère l'individu lui-même à travers ses propres expériences et ses propres observations* »). (Massé, 1995 : 250)

Si l'on analyse les interrogations des élèves à ce sujet, on peut mettre en évidence de nombreuses questions cherchant à vérifier la véracité des « règles à suivre » dont la source varie. Par exemple, nombreuses sont les questions concernant un savoir de source non professionnelle. Ces questions demandent une validation ou une invalidation d'une croyance véhiculée souvent par les pairs. Voici quelques exemples : « *Quand on le fait sur une chaise, on peut tomber enceinte ?* », « *Est-ce vrai que si on baise 5 jours après les règles on ne tombe pas enceinte ?* », « *Peut-on tomber enceinte en avalant du sperme ?* », « *Est-ce possible de tomber enceinte, même si on n'a pas fait l'amour avec un homme et si oui comment ça se passe ?* »¹⁷. Ces croyances peuvent sembler insensées d'un point de vue médical, cependant, elles font sens pour ces jeunes, et ne sont aucunement irrationnelles. En effet, Massé affirme que dans nos sociétés, la culture médicale se

¹⁷ Cette question fait peut être aussi allusion aux techniques de reproduction assistée

pose en référent pour juger de la rationalité de tel ou tel propos. Cependant, le chercheur invite à « reconnaître que l'individu, qui doit agir tout en ne disposant que d'informations incomplètes, ne peut évoluer que dans le cadre d'une rationalité¹⁸ limitée ». (ibid : 264) Les échanges, discussions entre amiEs, les émissions TV, les messages préventifs, etc. permettent l'élaboration d'un savoir qui n'est pas constant, mais sans cesse renouvelé.

Les cours d'éducation sexuelle sont le lieu permettant l'élaboration d'un nouveau savoir, le « **savoir négocié débattu** ». (ibid : 253) En effet, la confrontation des connaissances des élèves et de ceux de la formatrice, dépositaire du savoir médical, va permettre de remodeler le savoir initial des adolescentEs, d'où l'intérêt certain de la méthode des questions-réponses, permettant de partir des connaissances des élèves pour au besoin les rendre adéquats.

Voilà pour ce qui est lié au savoir populaire¹⁹. Cependant, nous avons aussi remarqué que de très nombreuses questions révèlent tout simplement d'un **manque important d'information** concernant les moyens de contraception, la manière de se les procurer, leur utilisation, les comportements à avoir en cas d'échec de contraception, mais aussi concernant la pilule du lendemain, l'avortement et les délais légaux. Ces très nombreuses questions démontrent que les jeunes sont peut-être au courant de nombreuses choses, mais qu'une éducation sexuelle explicite et qu'une prévention passant par une information claire et appropriée restent d'actualité et demeurent primordiales.

5.3.3. Le sida et les IST

Nous avons constaté au chapitre 4. le faible intérêt des jeunes pour ces

questions. Une étude plus détaillée des sous-thématiques IST/Sida dans le graphique n°4 met en évidence une concentration des questions dans une catégorie, celle de *pratiques à risques*. On y repère principalement une demande d'information quant aux risques associés aux pratiques sexuelles comme la fellation (« *Est-ce que c'est possible d'avoir le sida par fellation ?* »), et de manière plus résiduelle la sodomie (« *Est-ce qu'en enculant une fille je peux avoir le sida ?* ») et le cunnilingus.

Si l'on analyse les questions relatives au **sida**, on remarque qu'une grande partie d'entre elles demandent des informations sur les moyens de transmission, les questions concernant souvent des « situation limites » à l'instar de ces jeunes qui demandent « *Peut-on avoir le sida si on a pas de sperme ?* », « *Si on a la langue coupée et que notre partenaire aussi et lui a le sida est-ce qu'on le chope ?* », « *Est-ce que le sida se transmet aussi en cas de stérilité de la femme ?* ».

Si l'on s'intéresse maintenant aux questions concernant les **IST**, nous constatons que globalement ces dernières sont peu connues des jeunes. Ils en parlent de manière générale, sous le dénominateur commun de maladies sexuellement transmissibles²⁰.

Les deux seules maladies explicitement citées sont la syphilis (« *C'est quoi la syphilis ?* ») ainsi que la mononucléose (« *La maladie qui se transmet par la salive...* »). De manière générale, les autres questions demandent « *Quelles sont les MST à part le sida ?* ». Nous constatons une demande d'information à ce sujet, ce qui est corroboré par le rapport sur les pratiques sexuelles des élèves scolarisés dans le Valais romand. (Le Garrec, 2006) En effet, si la majorité des jeunes interrogés estime en savoir suffisamment sur le sida, des informations complémentaires sont désirées au sujet des IST²¹.

¹⁸ La rationalité est définie comme "(reposant) (...) sur un calcul par lequel l'individu évalue l'efficacité de diverses solutions, et qui maximise les bénéfices et minimise les coûts pour l'atteinte d'un objectif. Or la rationalité humaine est une rationalité limitée, qui est restreinte par de multiples contraintes cognitives et symboliques" (ibid.: 273).

¹⁹ Une analyse similaire peut être faite concernant les croyances liées à la pilule, son efficacité, ses effets secondaires...

²⁰ On notera la modification du vocabulaire en cours (on parle actuellement d'IST), modification non encore adoptée par la population non médicale

²¹ « Bien que plus des deux tiers des personnes ayant répondu au questionnaire estiment en savoir assez en matière de risques liés à la sexualité, 24,7 % de notre population désirerait en savoir davantage sur les

5.3.4. Le préservatif

Pour terminer ce chapitre, analysons maintenant les questions relatives à la capote, grande préoccupation des jeunes. Nous avons relevé six grands types de questions :

- 1) Les **questions générales** sur les préservatifs, (goûts, couleurs, tailles, où les acheter) : « *Pourquoi y a t-il différents parfums de préservatifs ?* »
- 2) Les questions liées à des **croyances** : « *Est-ce vrai que le préservatif casse l'ambiance ?* », « *C'est vrai que faire l'amour avec une capote, c'est comme manger un Sugus avec l'emballage ?* »
- 3) Les questions relatives à son **emploi**, (quand ? pendant la fellation ? les risques de rupture...) : « *Est-ce qu'un préservatif se colle sur le gland une fois usagé ?* », « *Si avec un préservatif on a environ 95% de chances de ne pas avoir d'enfant est-ce qu'avec 2 on augmente les chances ?* », « *Si on met un sac en plastique autour du pénis, ça peut remplacer la capote ?* »
- 4) Les questions en lien avec **les IST, le sida et les grossesses**
- 5) Les questions en lien avec le **relationnel** : « *Quand on fait l'amour est-ce qu'on doit aider le mec à enfiler le préservatif ?* »
- 6) Les questions sur la **symbolique** du préservatif qui à la fois permet et empêche la vie : « *Si on fait l'amour avec une capote et qu'on veut avoir un enfant, il faut faire comment, il faut enlever la capote alors on va attraper le sida, expliquez!* »

Nous constatons que, globalement, les jeunes ont intégré les messages préventifs concernant le préservatif. Ils et elles se demandent comment l'employer, quelle protection des IST et du sida il leur offre. Malgré tout, certaines croyances quant aux « effets secondaires » du préservatif (baisse des sensations, inefficacité) sont encore très présentes et il est donc important d'insister sur ces dimensions pendant les cours d'éducation sexuelle.

Cependant, un bémol s'impose : si les jeunes semblent avoir compris qu'ils devaient idéalement employer le préservatif lors de toute relation sexuelle avec unE nouveau/ nouvelle partenaire et qu'ils semblent s'en préoccuper, il n'est pas assuré qu'au moment de passer à l'acte ils mettront ces grands principes en pratique, comme l'illustre cette question : « *J'ai une copine qui a fait l'amour sans mettre de préservatif (ce qui est très grave) mais elle n'est pas tombée enceinte ni attrapé de MST, comment est-ce possible ?* ».

Terminons avec ce qu'on pourrait appeler le « paradoxe du préservatif ». A la différence de la pilule qui ne protège que des grossesses non planifiées, le préservatif, lui, fait office de double protection, à la fois contre les IST (dont le sida) et des grossesses. Ce double statut est perçu de deux manières par les jeunes. D'une part, c'est le moyen de contraception/protection le plus cité dans les questions, car peu difficile d'emploi, peu cher et relativement sûr. D'autre part, cette double fonction pose quelquefois des problèmes de sens aux jeunes, qui ne saisissent pas toujours les limites de son emploi. En effet, le sida est souvent vu comme une menace permanente, « *Sommes-nous obligés de faire le test après une longue relation ou doit-on se protéger à vie ?* ». De nombreux jeunes ne semblent pas avoir saisi la limitation des risques une fois le statut sérologique du partenaire connu. Deux conséquences doivent dès lors être mises en exergue : d'une part, le risque d'un arrêt du port du préservatif sans avoir fait le test une fois que la relation est stable, ou alors un non usage justifié par le fait que le ou la partenaire semble en bonne santé. Les limites sont dans ce cas trop floues et mal définies. (Le Garrec : 90 et suivantes) D'autre part, plusieurs questions expriment une difficulté à faire cohabiter deux représentations antithétiques du sperme²², à la fois vecteur de vie (d'où le préservatif comme contraceptif) et potentiellement vecteur de mort (d'où le préservatif comme protection du sida).

infections sexuellement transmissibles autres que le sida ». (Le Garrec, 2006 : 36)

²² Et dans une moindre mesure des sécrétions vaginales

Concluons avec V. Courtecuisse qui résume de manière intéressante les enjeux de la prévention des risques liés à la sexualité : « (...) *le découpage en « patchwork » de l'information préventive*

demeure une absurdité. Elle risque notamment d'entraîner beaucoup de confusion dans les esprits ». (Courtecuisse, 1992 : 72)

5.3.5. En résumé

Se protéger

Dans cette partie, les principales dimensions relatives aux mandats de santé publique ont été analysées, c'est-à-dire la contraception, la protection des IST et du sida.

Nous avons tout d'abord mis en évidence le fait que les adolescentEs basent leurs actions sur un corpus de savoirs, sorte de code de conduite sensé permettre d'éviter les grossesses et les infections sexuellement transmissibles. Ce savoir est un savoir populaire, ou profane, qui est constamment réélaboré, réactualisé par les pairs, les médias, l'éducation implicite et explicite, d'où l'importance des cours d'éducation sexuelle dans ce processus.

Puis, nous avons étudié les questions relatives au sida et aux IST. Nous avons constaté que le sida est particulièrement associé aux pratiques sexuelles et que l'information à ce sujet reste nécessaire, certaines questions révélant des connaissances très lacunaires. Quant aux questions relatives aux IST, nous avons principalement soulevé le besoin accru d'informations à ce sujet, les IST étant de manière générale trop peu connues.

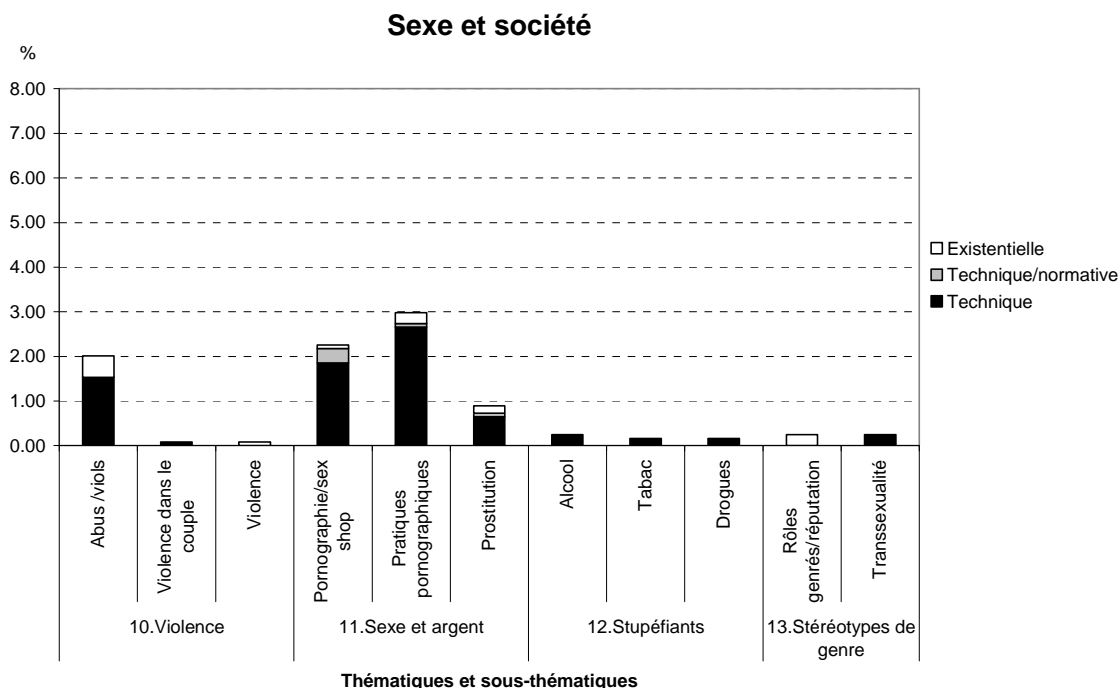
Enfin, nous avons étudié les questions relatives au préservatif. Si ce dernier semble être rentré dans les mœurs, il est apparu que des croyances négatives étaient encore d'actualité. De plus, nous avons remarqué un certain flou dans la représentation des cas où un préservatif était absolument nécessaire et dans ceux où il ne l'est pas, cela risquant de compromettre son usage dans les cas où il s'avère effectivement nécessaire.

Pour conclure, il semble important de réaffirmer l'importance des cours d'éducation sexuelle notamment concernant ces sujets. Bien des questions laissent transparaître une demande importante d'informations, que ce soit au niveau de la contraception ou de la protection des IST / sida. De plus, bien que l'intérêt pour ces dernières questions soit limité, il est important que la formatrice aborde ces questions et amène les élèves à une réflexion à ce sujet.

5.4. SEXE ET SOCIETE

Le chapitre Sexe et Société met en évidence les grands questionnements concernant la violence sexuelle, qu'elle

soit une menace réelle (comme le viol) ou une violence visuelle (comme dans le cas de la pornographie).



Graphique 5

5.4.1. Le viol

Les questions sur le viol expriment généralement :

- 1) une incompréhension face à ce phénomène « *Est-ce qu'on viole quelqu'un par méchanceté ?* »
- 2) une demande de définition/circonscription: « *Si on dit non à un garçon et qu'il ne se retient pas, est-ce un abus ?* », ou encore
- 3) une mise en situation : « *Comment peut-on retrouver un bon contact avec l'adulte qui nous a touchés et avec nous-mêmes ?* ».

Cependant, quelques questions ne remettent pas en cause cette pratique

et sont quelque peu inquiétantes : « *Si on tourne une fille et qu'elle est d'accord et qu'après elle porte plainte, il se passe quoi ?* » ou encore « *Que faire lorsqu'on se sent attiré par un aspect interdit comme la pédophilie ?* ».

On constate que les jeunes posent des questions au sujet de violences susceptibles de les concerner directement, comme le viol ou la pornographie. Les violences domestiques et la prostitution les touchent de manière moins directe (pour la plupart en tout cas), ce qui explique ces différences dans la répartition des fréquences.

5.4.2. La pornographie ou « Est-ce que quand les femmes normales atteignent l'orgasme, crient-elles aussi comme dans les films ? »

La pornographie est de plus en plus présente dans notre environnement quotidien, de manière codée comme dans les publicités, les magazines ou de manière beaucoup plus explicite à l'instar des films pornographiques. Les adolescentEs ne sont pour le moins pas épargnéEs. En effet, selon l'étude Smash réalisée en 2002, ce ne sont pas moins de la moitié des adolescents de 16 à 20 ans qui ont été exposés à de la pornographie sur Internet sans le vouloir. Or, l'impact d'un film X n'est pas le même sur unE adolescentE que sur un enfant. Selon G. Bonnet, l'enfant regarde ces images au travers de son filtre pulsionnel et par conséquent, les déforme, les interprète, et au final joue un rôle actif envers elles. « *L'adolescent les regarde au contraire comme une anticipation de la sexualité génitale à laquelle il est en train d'accéder et il est porté à leur donner une place excessive. Etant lui-même extrêmement préoccupé de son corps, de ses organes en plein développement, de la façon de les utiliser et d'en tirer un maximum de jouissance, il apprécie énormément ces représentations directes et immédiates qui viennent anticiper les possibilités du moment* ». (Bonnet, 2003:138)

Dès lors, il n'est pas étonnant qu'un aussi grand nombre de questions à ce sujet soit posées à la formatrice lors des cours. Par exemple, les pratiques sexuelles les intriguent particulièrement. Cela est compréhensible si l'on s'en réfère à X. Deleu : « *Voir, croit-on, c'est savoir. Aussi ces représentations (dans les films pornographiques) de plus en plus violentes servent-elles d'outils d'intelligibilité de la sexualité. (...) Aujourd'hui les vidéos X servent aux ados à découvrir la gymnastique du coït. (...) Floués, abusés prisonniers des images, les plus jeunes voient dans le X la restitution de l'acte sexuel dans sa plus parfaite vérité, sa réplique filmée, l'émanation authentique du réel absolu et non la contrefaçon caricaturale de la réalité, l'hypertrophie anatomique, la*

falsification optique du génital, un leurre en trompe l'œil ». (Deleu, 2002 : 118) Cette difficulté à prendre de la distance avec les images vues se retrouve dans le panel de questions analysées au travers de deux catégories de questions : les questions liées aux produits pornographiques eux-mêmes et les questions liées aux contenus de ces produits.

Si l'on fait une brève présentation de la première catégorie de questions, nous constatons que nombreux sont les élèves qui considèrent la pornographie comme un outil d'apprentissage par mimétisme. Souvent ils et elles demandent si c'est la réalité qui est représentée dans ces films : « *Est-ce que les films pornographiques ne sont pas à la base pour que les jeunes apprennent la sexualité?* », « *Est-ce que les films pornos sont instructifs* » et enfin, « *Dans les films pornos est-ce que les acteurs le font vraiment ou y a-t-il des trucages ?* ». De plus, l'intérêt de tels films est aussi constitué par l'excitation qu'ils produisent sur la personne qui visionne ces images. Cette excitation, parfois non maîtrisée, est souvent interrogée et remise en question : « *Est-ce normal de se sentir excitée en voyant un film porno (sexe sans sentiments et plus ou moins brutal) ?* », « *Pourquoi jute-t-on quand on voit des films pornos?* » et encore « *Si les films pornos ne nous font rien, ça veut dire quoi ?* ». Ces quelques exemples pour illustrer les propos de Deleu.

L'analyse du contenu des produits à caractère pornographique peut être faite de la manière suivante : nous avons tout d'abord relevé plusieurs questions demandant la définition d'une pratique. Les termes qui demandaient à être définis sont les suivants : éjac-face, tantrisme, nécrophilie (« *Comment appelle-t-on une personne qui couche avec un mort* »), partouzes (« *Peut-on faire l'amour à plusieurs et à combien ?* »), zoophilie, triple et quadruple pénétration et bondage. Dans cette thématique, la pénétration multiple ainsi que les partouzes récoltent le plus de questions. Une deuxième catégorie de questions rassemble les questions qui sont plus « concrètes », qui demandent si c'est faisable « dans la réalité », et comment cela est-il réalisable :

« Est-ce qu'une fille de 14 ans peut recevoir une double pénétration ? », « Est-ce qu'on peut mettre sa bite dans le nez de sa partenaire ? », « Pourrait-on commencer avec une pénétration anale, ensuite faire une pénétration vaginale et ensuite revenir à la pénétration anale ? ».

Cependant, l'imaginaire pornographique qui imprègne ces questions soulève de nombreuses interrogations beaucoup moins techniques. Elles concernent les sensations liées à ces pratiques et plus particulièrement la douleur : « Quand on se fait **défoncer**, est-ce que ça fait **mal**, est-ce que ça **saigne**, et si on saigne, on fait quoi ? », « Que **ressent** une femme qui se fait pénétrer par le vagin, le cul et la bouche ? », « Est-il **désagréable** pour une fille de **subir** un fist fucking ? », « Est-ce que les femmes **crient** beaucoup quand on les encule ? ».

Cette douleur, à laquelle les jeunes tentent péniblement de donner un sens, fait écho à des représentations très machistes de la relation sexuelle. Que répondre à la provocation de ce jeune qui lance : « Les femmes se font faire des *liftings*, des liposuccions, des césariennes, s'épilent les sourcils, se mettent des anneaux à l'estomac et quand on veut les sodomiser elles disent que ça fait mal ? ». D'autres ne sont d'ailleurs pas en reste : « Est-ce qu'on peut sentir, en sodomisant et niquant une **femelle**, la bite de l'autre mec ? ». La soumission de la femme à l'homme pose elle aussi des questions : « Pourquoi les garçons **aiment-ils** gicler leur liquide sur le corps des filles ? », « Est-ce que les femmes ou les hommes préfèrent être **soumis** ? ». Cette dimension de violence est particulièrement présente dans les films pornographiques, comme le soulève Stéphane Bourgoïn à ce propos : « Aujourd'hui, ce que l'on voit dans l'immense majorité des cassettes X, ce n'est pas une femme et des hommes qui font l'amour, mais des hommes qui exercent un pouvoir absolu sur une femme, qui la contrôlent totalement pour s'en servir comme bon (leur) semble. Le plus dangereux, c'est que ces films nous laissent comprendre que la femme trouve un réel plaisir à être soumise et humiliée ». (Bourgoïn, cité par Bonnet, 2003 : 145)

La consommation de pornographie par les adolescentEs n'est pas un phénomène banal. On est en droit de s'interroger sur les conséquences à long terme de cet intérêt croissant. Nous n'avons pas la prétention de livrer une étude complète du phénomène, cependant, Bonnet nous propose quelques pistes d'analyse. Celui-ci estime que du moment que ce besoin de consommation de pornographie est limité dans le temps, qu'il ne dure pas et qu'il ressemble à un rite d'initiation, ce n'est pas trop grave, « ce qui est le cas, semble-t-il, de la moitié de la population adolescente ». Cependant, concernant les jeunes qui finissent par ne plus pouvoir s'en passer, Bonnet décrit le phénomène suivant : « ils n'accèdent pas à la *généralité*, ils sont pris dans la sexualité d'un Autre, d'un modèle imaginaire à qui ils ont remis les clés de leur accès au plaisir (...). (...) Même là où l'aliénation n'atteint pas de telles proportions, elle laisse toujours des traces. L'adolescent est en effet à la recherche de modèles identificatoires, surtout quand il s'agit des pratiques sexuelles qu'il découvre avec une appréhension que l'on imagine aisément. Les schémas que lui offrent les films pornographiques ont l'avantage d'être simples, directs, ils lui proposent des recettes infaillibles auxquelles il aura tendance à faire entièrement confiance sans la moindre critique. Or, nous allons voir qu'ils l'engagent dans une ornière dont il ne lui sera pas aisé de se dégager, qu'il soit garçon ou fille ». (Ibid : 138-139)

Cependant, il serait faux de croire que tous les jeunes adhèrent à ces représentations et qu'ils ne les remettent jamais en question. De nombreuses questions demandent à l'adulte présent comment se positionner par rapport à ces images, comment la société les juge. La recherche d'une norme est également présente ici : « Les partouzes sont-elles légales ? », « Est-ce normal de faire de l'échangisme ? », « Est-ce normal de mater des films et des journaux de Q ? ».

En guise de conclusion, nous pouvons mettre en exergue l'importance des films pornographiques dans l'imaginaire sexuel des adolescentEs qui ont posé ces questions. Très souvent, on perçoit de manière sous-jacente la recherche d'un sens, d'une norme qui permette de se

situer par rapport à ces images si troublantes. De même, on pourrait interpréter certaines questions relativement provocantes, comme une recherche de prise de position de la part de l'adulte interlocuteur pendant ces cours. En effet, notre société ne donne que peu de messages quant au sens à donner à ces images, sinon qu'il faut les consommer. Une position claire des adultes est donc souhaitable, car si ce n'est pas le cas, c'est en quelque sorte cautionner ce déferlement d'images. C'est ce qu'affirme Bonnet quand il parle de duplicité : « *il existe dans la pornographie un double langage, une sorte de duplicité perverse ; c'est particulièrement évident quand on interroge les jeunes et les adultes sur ce sujet très délicat de l'impact des images pornographiques : les premiers donnent souvent l'impression d'être consentants, alors qu'ils ne le sont pas au*

fond d'eux-mêmes – première duplicité – tandis que les adultes réagissent souvent violemment, alors que dans la vie courante ils font comme si cela n'existait pas et témoignent même par certaines de leurs attitudes d'une complicité étonnante – deuxième duplicité, inversée cette fois ». (Bonnet, 2003 : 56)

Dès lors, il semble essentiel d'ouvrir des espaces de parole à ce sujet, afin de permettre aux uns et aux autres d'exprimer leurs points de vue, leurs appréhensions et leurs interrogations.

En bref, la nécessité de développer un sens critique chez les jeunes (et les moins jeunes) face aux comportements suggérés par les différents médias, prend ici tout son sens. Et c'est justement un des objectifs principaux des cours d'éducation sexuelle.

5.4.3. En résumé

Sexe et société

Dans cette partie, nous avons principalement cherché à mettre en lumière l'importance et l'influence de la pornographie dans l'imaginaire sexuel des adolescentEs. Ils et elles sont particulièrement marquéEs par la vision des différentes pratiques sexuelles possibles, ainsi que par les rapports de domination qui sont (ré)actualisés au travers de ces films. La dimension de la douleur est elle aussi très présente.

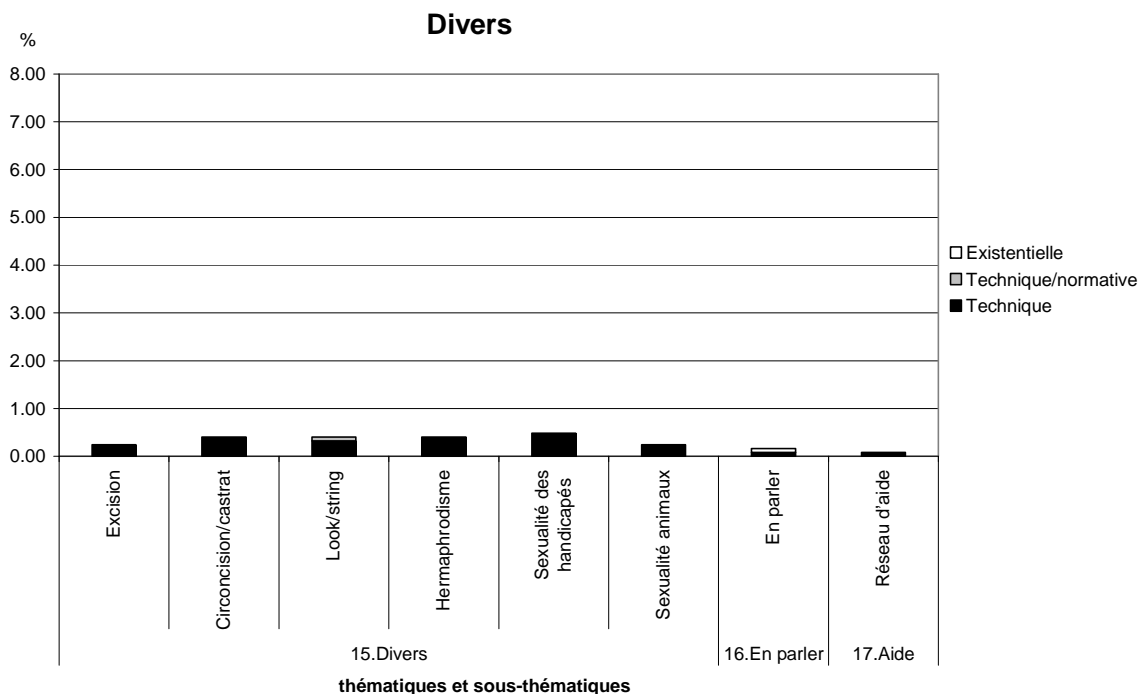
Le recours à ce type d'images s'explique principalement par le besoin des jeunes d'avoir des modèles identificatoires concernant les pratiques sexuelles. Cependant, la pornographie s'érige trop souvent en modèle normatif que les jeunes ont bien de la peine à remettre en question. Les conséquences sur leur propre sexualité sont parfois non négligeables.

Pour terminer, nous avons tenté de mettre en évidence le rôle que devraient jouer les adultes dans cette quête de sens, ainsi que l'importance des cours d'éducation sexuelle dans une optique permettant le développement du sens critique des élèves.

5.5. DIVERS

Notre analyse touche à sa fin. Avant de conclure, il est intéressant de prendre connaissance du dernier graphique

comprenant toutes les questions « résiduelles ».



Graphique 6

Le présent tableau contient les nombreuses catégories de questions minoritaires, concernant des thématiques déjà plus éloignées de la sexualité elle-même. Nous souhaitons juste mettre en

exergue à ce propos la diversité des sujets de questionnement des jeunes qui ne sont de loin pas centrés que sur la thématique de la relation sexuelle au sens strict.

6. BILAN GENERAL ET CONCLUSION : DES JEUNES CURIEUX ET INQUIETS ?

Nous voici donc arrivés au terme de notre périple. Nous avons tour à tour découvert l'impatience de ces jeunes de vivre leur propre sexualité, mais aussi leurs appréhensions face aux questions liées à la contraception et à la protection des IST/sida. Nous avons été les témoins des si nombreuses interrogations posées lors du passage du « détroit de la puberté ». Passage unique pour chacun, mais parfois tellement nouveau, que la recherche d'une norme sur laquelle

s'appuyer est très présente. Par ailleurs, nous avons aussi rencontré des questions révélant une grande préoccupation, recherchant une aide pour donner un sens au monde dans lequel ces jeunes évoluent. C'est notamment le cas des questions liées à la pornographie et à l'homosexualité. Nous avons perçu en filigrane la complexité et les contradictions propres à cette période de la vie. Plus particulièrement, nous avons tenté de mettre en évidence l'impact de

l'éducation implicite constituée notamment par la pornographie et ses dérivés qui imprègnent notre société. Concluons donc cette partie avec Bonnet, qui résume en quelques lignes les tensions en jeu auxquelles sont confrontés les adolescentEs de notre époque : « *[Le discours actuel sur le sexe est normatif]*²³. La plupart des spécialistes de l'adolescence le signalent : la nouvelle exigence de normalité qu'on impose aux jeunes en matière de sexualité, sous prétexte de liberté à tout prix, représente pour eux un obstacle majeur. Leur angoisse autrefois venait de ce qu'ils ne pouvaient exprimer leurs envies sexuelles sans qu'on les réprimande ou qu'on les taxe de précocité maladroite. Aujourd'hui, elle provient de ce qu'ils ont l'impression de ne pas être aussi performants qu'il le faut, ou bien d'être en retard, de ne pas correspondre aux canons du moment.

*[Cette exigence de normalité peut constituer pour beaucoup d'adolescentEs le premier écran d'anxiété ou d'angoisse face à la sexualité, masquant le registre plus personnel des fantaisies et des fantasmes sexuels]*²⁴. C'est la raison pour laquelle ils sont si nombreux à retourner vers les images pornographiques, espérant y trouver comment s'y prendre et comment s'exciter, avant même d'en avoir vraiment envie ou de l'avoir fantasmé ». (Bonnet : 186-187)

Voilà pour les préoccupations générales. Concernant l'analyse elle-même, nous avons constaté que les thématiques abordées sont d'une hétérogénéité et d'une richesse particulière, preuve que les jeunes parlent entre eux de sexualité, mais que souvent, certaines questions restent sans réponse satisfaisante. Le contexte des cours d'éducation sexuelle peut justement servir de catalyseur à ce processus de construction d'un savoir lié à la sexualité. Car d'une part, ils permettent l'ouverture d'un dialogue entre filles et garçons, qui débattent ensemble de ces thématiques qui ne sont que rarement abordées dans

la mixité et d'autre part, la mise en commun des préoccupations de chacun permet la construction d'une réflexion, et le développement d'un sens critique.

Cependant, nous avons aussi vu que si les questions relatives à la sexualité et à la contraception sont nombreuses, il n'y a que peu de questions liées aux IST et au sida. Tout le travail de la formatrice consistera dès lors à amener les élèves à parler de ces thématiques. Car comme l'affirme Michaud, « *Ne devrions-nous pas, - comme parents, enseignants, éducateurs ou animateurs - parler de ces problèmes, même s'ils ne suscitent pas d'intérêt de prime à bord ?* ». (Bulletin de Profa, 1981)

De plus, on peut avancer l'hypothèse que les adolescentEs ont aussi une vision plutôt positive de la sexualité (nombreuses questions sur la relation sexuelle, la masturbation, la recherche du plaisir...) tournée vers la découverte dans une tentative de comprendre tous ces bouleversements, et ce, tout en ayant à l'esprit l'existence de risques inhérents. Cette constatation va dans le sens de la philosophie d'intervention du Service d'éducation sexuelle qui se donne pour mission de présenter une sexualité positive (*travailler pour*) tout en intégrant les risques liés (*lutter contre*) (chapitre 2.1.). De manière générale, nous pouvons donc affirmer que les élèves ont bien compris les buts et objectifs des cours d'éducation sexuelle et posent des questions en lien (peu de questions sur les drogues, le look, etc...).

En guise de conclusion générale, gardons à l'esprit qu'« *il n'y a pas d'adolescence sans prise de risques. (...)* Les jeunes n'ont pas uniquement des problèmes à résoudre, mais aussi des ressources à développer. Il faut les aider à acquérir des compétences pour réussir à surmonter et non seulement éviter, les difficultés qu'ils rencontrent ». (Caflich, 2003 : 376) Les cours d'éducation sexuelle sont un des moments clés permettant ces apprentissages à la fois relationnels et techniques.

²³ X. Deleu, Le consensus pornographique, Mango documents, 2000, p37

²⁴ A. Braconnier, et D Marcelli, L'adolescent aux mille visages, Odile Jacob, 1998, p114

7. BIBLIOGRAPHIE

- BLANC, C. (2004). *La sexualité des femmes n'est pas celle des magazines*. Editions de la Martinière
- BONNET, G. (2003). *Défi à la pudeur. Quand la pornographie devient l'initiation sexuelle des jeunes*. Albin Michel. Paris
- BULLETIN DU CENTRE MEDICO-SOCIAL DE PRO FAMILIA. (1981). *Questions d'adolescentEs*. (Réédition des Bulletins n°s 6 + 10, 1972-1974)
- CAFLISCH M., CHAPPUIS-BRETTON B. (2003). *A propos de l'adolescence : quelques réflexions éthiques*. In Médecine & Hygiène, n°61 : 374-6
- COURTECUISSÉ, V. (1992). *L'adolescence. Les années métamorphose*. Edition Stock /Laurence Pernoud
- DELEU, X. (2002). *Le consensus pornographique*. Editions Mango. Paris
- DESAULNIER, M.-P., (1995). *Faire l'éducation sexuelle à l'école*. Edition nouvelles
- DREYFUSS DREYFUSS PAGANO, V., Dr. FRENK N., DE VARGAS D., WEBER-JOBE M. (1996). *La sexualité adolescente en questions. Ordinateurs inter-locuteurs ?* publié sous l'égide Profa. Ed. de l'Aire
- Etude SMASH
- FALARDEAU, G. (1994). *La sexualité des jeunes. Un pédiatre raconte*. Ed. Le jour
- LE GARREC, S. (sous la dir de) (2006). *Une analyse des perceptions des risques liés à la sexualité des jeunes de 16 à 18 ans scolarisés dans le Valais Romand* Département travail social et politiques sociales, université Fribourg. Mandaté par antenne SIDA Valais Romand
- MARZANO, M., ROZIER, C. (2005). *Alice au pays du porno. Ados, leurs nouveaux imaginaires sexuels*. Editions Ramsay. Paris
- MASSE, R. (1995). *Culture et santé publique. Les contributions de l'anthropologie à la prévention et la promotion de la santé*. Ed Gaëtan Morin. Montréal
- MAYOR, J.-C. (1992). *Dr Charles Bugnon. La gifle d'amour*. Ed. Ketty et Alexandre. Chapelle sur Moudon
- MICHAUD P.-A., DE VARGAS D., WEBER-JOBE M. (1991). *L'Education sexuelle auprès des adolescentEs : de l'école à la communauté*
- MOUNIR C. (1997). *Education sexuelle : comment (bien) faire ?* In Médecine & Hygiène, n°55 : 661-3
- PICOD, C., (1994). *Sexualité, leur en parler, c'est prévenir*, Pratique du champ social, Eres
- PROFA, Service d'éducation sexuelle (2003). *Mission et objectifs de l'éducation sexuelle à Profa*
- TREMBLAY, R. (sous la dir.), (1998). *Guide d'éducation sexuelle. Tome 1, l'adolescence* Eres

8. ANNEXES

8.1. CATEGORIES

RELATION A SOI		
Adolescence : « le passage d'un détroit » ²⁵	Un corps sexué en devenir	Découverte / acceptation de soi
- Changements dans son corps et dans sa tête.	- L'homme (poils, pénis, testicules, érection, éjaculation, sperme)	- Estime de soi
- Normalité, différences interindividuelles, interculturelles	- La femme (vulve, clitoris, vagin, lèvres, seins, poils, règles, tampons, pertes)	- Identité sociale et sexuelle
	- Hygiène intime	- Masturbation
	- Différences fille-garçon	

RELATION A L'AUTRE	
Les relations au quotidien	Les relations hétéro/homosexuelles
- Amicales	- Contexte légal et social (cadre)
- Avec les personnes du sexe opposé	- L'éveil sexuel
- Amoureuses (rencontre, chagrins d'amour...)	- L'éveil sexuel
- Avec les parents /adultes	- Virginité
- Avec la société, devenir citoyen-ne	- La première fois
	- Désir (signes), plaisir, orgasme
	- Climat, dialogue, respect de soi et de l'autre
	- Pratiques sexuelles
	- Homosexualité / identité sexuelle

²⁵ (Réjean Tremblay, 1998)

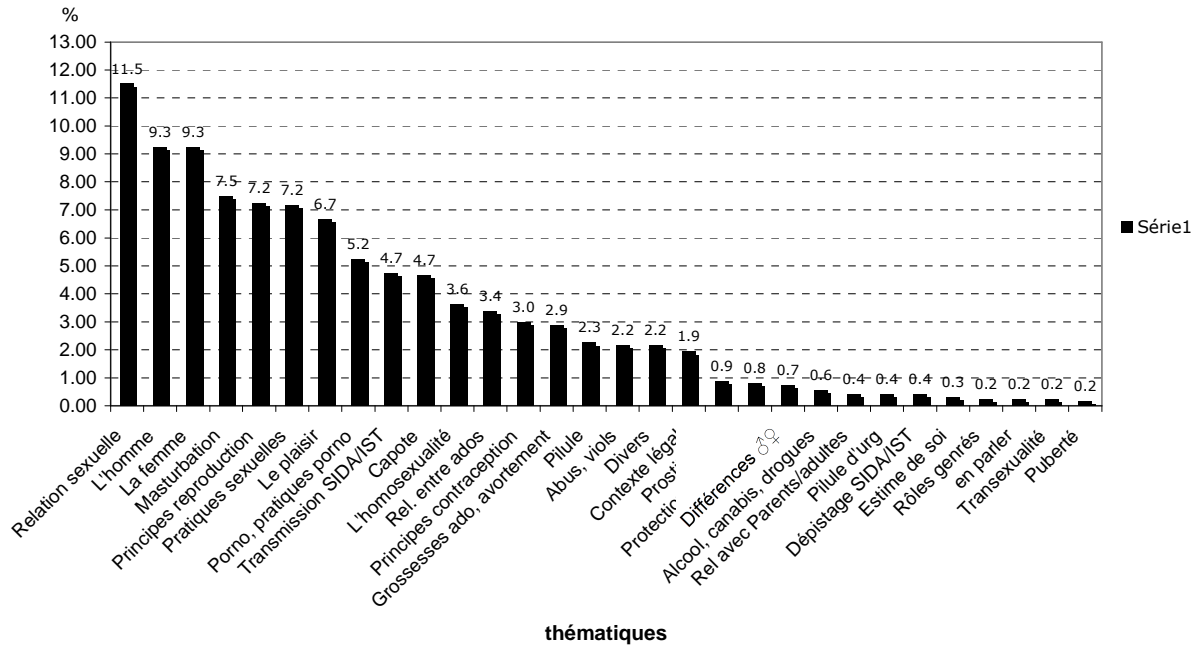
DES INDIVIDUS RESPONSABLES		
Reproduction	Contraception	IST /Sida
- Grossesse	- Principes généraux théoriques	- Quid, définitions et description
- Accouchement	- Pratiques à risques	- Vecteurs de transmission,
- Avortement	- Pilule contraceptive	- Pratiques à risque
- Stérilité	- Pilule d'urgence	- Protection (préservatif)
	- Test grossesse	- Dépistage, test
	- Autres moyens contraceptifs	- Symptômes, Consultation gynécologique

SEXE ET SOCIETE				
Violence / abus de pouvoir	Sexe et argent	Stupéfiants	Stéréotypes de genre	Diversité sexuelle
- Abus sexuels / viol	- Pornographie	- Alcool	- Être un garçon, une fille ? ça signifie quoi ?	- Bisexualité
- Violence dans le couple	- Prostitution	- Tabac	- Le mythe du grand amour	- Transsexualité
		- Drogues		- Pratiques marginales

DIVERS
- Excision/circoncision
- Look
- Transsexualité
- Hermaphrodisme
- Sexualité des animaux
- Connaissance du réseau d'aide
- Et des personnes ressources

8.2. GRAPHIQUES RECAPITULATIFS

Graphique récapitulatif: fréquence des thématiques
(catégories agrégées)



Fréquences décroissantes des questions posées

