

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

[Mention du master MEEF : Encadrement Educatif ou Enseignant
du Second Degré]

Mémoire

Quelles sont les connaissances et les représentations des jeunes concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations ?

Clémence RAYNOUARD et Oriane LECOURT

Jury :

Nicolas HERVE, Maître de conférences - HDR en didactique des sciences et des questions socialement vives et directeur-adjoint de l'UMR EFTS, ENSFEA : Co-directeur de mémoire

Anne Emmanuelle FIAMOR, Maître de conférences, ENSFEA : Examineur

Mai 2023



Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement Monsieur Nicolas Hervé pour la direction de ce mémoire, ses précieux conseils, sa disponibilité, sa bienveillance, son soutien, mais aussi pour avoir cru en notre thématique de mémoire.

Merci également à Madame Anne-Emmanuelle Fiamor d'avoir accepté d'être notre jury pour la validation de ce mémoire de recherche.

De la même façon, merci à Madame Nathalie Panissal pour son accompagnement sur la première année de rédaction de ce mémoire.

Merci également à Jean-Baptiste Puel et à l'ENSFEA de nous avoir fourni les jeux demandés de la catégorie "Sexexploration".

Merci à Madame Gaëlle Calteau, professeure principale de la classe de première SAPAT et enseignante d'ESF (Économie Sociale et Familiale) de nous avoir permis de réaliser cette étude et d'avoir toujours été très disponible. Merci aux élèves de première SAPAT du lycée d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) d'Aix Valabre et aux apprenant·e·s de Master 2 MEEF à l'ENSFEA et enseignant·e·s stagiaire à l'ENSFEA d'avoir accepté de participer à notre séance expérimentale d'éducation affective et sexuelle avec sérieux et d'avoir rendu ces interventions vivantes, passionnantes et enrichissantes.

Nous remercions également l'ensemble des personnes du planning familial de Lyon et de Toulouse qui nous ont accordé du temps dans le cadre d'un entretien, qui nous ont fait part de leurs pratiques et de leurs réflexions sur l'éducation affective et sexuelle.

Nous remercions également toutes celles et ceux qui ont échangé avec nous sur ce sujet et qui nous ont fait parvenir des ressources utiles à nos recherches. Merci à Hector pour son soutien et sa présence inestimable.

Merci à nos familles pour leur soutien et leurs conseils.

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Introduction | 1 |
| I. Cadre théorique | 4 |
| A. Composantes de l'éducation à la vie affective, à la santé et à la sexualité | 4 |
| 1. Education au genre, à la sexualité et au sexe en établissement scolaire : une histoire sociale et législative | 4 |
| 2. Recommandations de l'institution en milieu scolaire pour le second degré : l'éducation à la vie affective, à la santé et à la sexualité | 6 |
| B. Les enjeux de l'éducation affective et sexuelle | 12 |
| 1. L'importance d'éduquer à ce sujet | 13 |
| 2. Genèse des représentations : éviter les stéréotypes | 18 |
| II. Cadre expérimental et pratique | 25 |
| A. Une expérimentation en quatre études | 25 |
| 1. Objectif de l'étude | 25 |
| 2. Matériel et méthode de l'expérimentation | 27 |
| B. Hypothèse et résultats attendus | 39 |
| C. Résultat et analyses des résultats des différents dispositifs | 42 |
| 1. Dispositif du mus des mots | 42 |
| 2. Dispositif du débat mouvant | 63 |
| 3. Dispositif du jeu de société « No Taboo » | 75 |
| 4. Dispositif des dessins anatomiques | 97 |
| D. Analyse croisées des résultats des quatre dispositifs | 129 |
| Conclusion | 133 |
| Glossaire | 135 |
| Ressources | 139 |
| Bibliographies | 140 |
| Iconographie | 146 |

Annexes..... 147

Introduction

L'éducation affective et sexuelle en France est un sujet important et complexe. Au fil des années, les mœurs et les normes liées à la sexualité ont évolué, poussant l'Éducation Nationale à mettre en place des séances d'éducation pour permettre d'enseigner aux jeunes une culture de l'égalité, découvrir leur vie affective et sexuelle mais également de sensibiliser au violences sexistes et sexuelles (VSS). La loi Aubry de 2001 a rendu obligatoire au moins trois séances d'éducation à la vie sexuelle et affective chaque année dans les écoles, collèges et lycées.

Malheureusement, un rapport du Haut Conseil de l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCE) de 2016 démontre que "25 % des écoles répondantes déclarent n'avoir mis en place aucune action ou séance en matière d'éducation à la sexualité, nonobstant leur obligation légale."

De plus, les thématiques abordées se concentrent majoritairement sur un aspect biologique sans aborder les notions de genre ou d'orientation sexuelle autre que l'hétérosexualité. Ces types de séances restent pour le moment focalisées sur la question de la reproduction, des contraceptifs et des infections sexuellement transmissibles (IST) sans évoquer les sujets comme les relations intimes avec soit ou les autres ou encore la question de l'égalité entre les femmes et les hommes (Bousquet, 2016).

"L'éducation à la vie affective et sexuelle est un sujet important pour les enfants et les adolescents car elle leur fournit les informations dont ils ont besoin pour comprendre leur corps, les relations sexuelles, la contraception et les maladies sexuellement transmissibles." (Cas d'école, 2023)

C'est d'ailleurs face à ce constat que les associations Le Planning Familial, Sidaction et SOS homophobie ont demandé à l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP) de mener une enquête sur les séances d'éducation affective et sexuelle au collège et au lycée auprès d'un échantillon de 1063 personnes, représentatif de la population française âgée de 15 ans à 24 ans. Ce rapport démontre que sur les 1063 personnes ayant répondu :

- “Seules 15% des personnes interrogées déclarent avoir bénéficié de plus de 6 séances d’ES dans toute leur scolarité et 17% n’en avoir jamais reçu.
- 67% des personnes interrogées déclarent ne pas avoir bénéficié des 3 séances annuelles d’ES que la loi de 2001 rend obligatoire à l’Education nationale de dispenser.
- 88% des jeunes interrogé.e.s disent être d’accord avec le fait qu’une éducation sexuelle adaptée aurait amélioré le début de leur vie affective et sexuelle
- 84% trouvent que le nombre de cours d’éducation sexuelle à l’école n’est pas suffisant aujourd’hui ” (IFOP pour Cas d’école, 2023).
- Les violences sexuelles ont augmenté de 33% en 2021 (vs +3 % en 2020 et +12 % en 2019) (Insécurité et délinquance en 2021 : une première photographie – Interstats Analyse N°41, ministère de l’Intérieur, janvier 2022.)
- Une femme sur cinq de 18 à de 24 ans déclare avoir déjà subi un viol ou une agression sexuelle en 2022 (Bousquet, 2016)

C’est suite à ces résultats que les trois associations citées précédemment sous le nom de “Cas d’école” saisissent le 2 mars 2023 le tribunal administratif de Paris afin que la loi Aubry de 2001 soit complètement appliquée.

Nous avons ainsi choisi ce sujet en février 2022 en étant conscientes des enjeux des notions abordées au sein de l’éducation affective et sexuelle dans nos relations (amicales, professionnelles, amoureuses, etc) au sein de notre société.

De plus, étant deux futures enseignantes en Biologie-Ecologie les thèmes sur la sexualité et la reproduction sont présents dans nos référentiels et programmes. Ce sujet nous touche personnellement et professionnellement ainsi nous avons souhaité faire un mémoire à deux au vu de la complexité du sujet. Nous avons souhaité concevoir et mener une séance d’éducation affective et sexuelle auprès de lycéen·nes mais principalement, nous avions l’objectif de collecter les connaissances et les représentations que les élèves pouvaient avoir sur les sujets abordés au cours de ces séances. Nous avons pensé notre sujet de mémoire comme un outil nous permettant d’améliorer notre future pratique enseignante.

Suite à nos envies et réflexions, une question de recherche en a découlé : **“Quelles sont les connaissances et les représentations des jeunes concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations ?”**

De plus, l’utilisation de l’écriture inclusive et d’un langage mixte ou non genré a été choisie pour la rédaction de ce mémoire de recherche. Il s’agit au contraire d’en faire ici l’expérience “en écho aux argumentaires qui affirment que les mots n’agissent pas sur les représentations et qu’un genre grammatical pourrait être neutre. Sur le sujet de l’utilisation générique du masculin, lire Gygax, Gabriel et Zufferey (2019).” (Gaussel, 2022)

Dans un premier temps, nous exposerons le cadre théorique de notre sujet. En effet, afin de comprendre et de réaliser notre expérimentation nous avons besoin de comprendre l’histoire sociale et législative de l’éducation affective et sexuelle en France. Il était aussi nécessaire de s’informer sur le cadre législatif qui encadre les séances d’éducation à la sexualité pour savoir les notions obligatoires à aborder. Puis, nous devons connaître le développement d’un adolescent et les stéréotypes ou représentations qui existait autour du genre, de la sexualité et du sexe.

Dans un second temps, nous détaillerons le cadre expérimental de notre étude. Nous évoquerons l’objectif de notre expérience, la méthodologie de collecte de données et d’analyse et nos résultats d’analyse.

Dans un troisième temps, nous discuterons des résultats récoltés. Faisant un mémoire en binôme, nous avons choisi de réaliser des discussions concernant uniquement nos résultats puis d’écrire une synthèse permettant de croiser nos analyses de résultats.

I. Cadre théorique

A. Composantes de l'éducation à la vie affective, à la santé et à la sexualité

1. Education au genre, à la sexualité et au sexe en établissement scolaire : une histoire sociale et législative

L'histoire de l'éducation à la sexualité dans les établissements français est récente et reste une question encore taboue aujourd'hui. C'est suite à l'évolution des mœurs et à la libération sexuelle de la fin du XXe siècle que ce sujet est pris en compte au sein de la sphère politique et institutionnelle (Foucault, 1976).

Au tournant du XIXe siècle et du XXe siècle, les médecins s'interrogent pour la première fois sur la nécessité d'une éducation sexuelle. En effet, les maladies sexuelles transmissibles telles que la syphilis provoquent la mort de nombreuses personnes. Toutefois, la question de la sexualité est encore largement régie par la religion catholique, et les prêtres s'opposent à la diffusion des méthodes contraceptives, qui sont alors clairement condamnées par l'Église (Charmillot et al., 2021). Les féministes revendiquent la liberté de disposer de leur corps et d'être informées sur les moyens de contraception (Giami, 2007). Cependant, l'éducation à la sexualité concerne pour le moment uniquement la bourgeoisie, et aucune institution n'est mandatée de s'en charger (Giami, 2007 ; Poutrain, 2014).

Dans les années vingt en France, des lois condamnant les moyens de contraception et d'avortement se mettent en place. La société fait pression pour que l'éducation sexuelle, jusqu'alors enseignée uniquement aux garçons le soit également aux filles via des leçons sur l'anatomie et l'hygiène féminine. Le tabou autour de l'éducation à la sexualité s'amenuise mais les moyens contraceptifs ne font toujours pas partie des enseignements (Knibiehler, 1996). Néanmoins, l'éducation sexuelle repose sur des fondements moraux et reste donc un sujet de débat (Giami, 2007).

Cependant, depuis les années 1960, les femmes ont commencé à s'émanciper sexuellement en France, sous l'effet de plusieurs facteurs. Tout d'abord, la révolution sexuelle qui a eu lieu à cette époque a permis de libérer la parole et de lever certains tabous, en proposant une vision positive de la sexualité. Ensuite, l'émancipation économique des femmes a permis de remettre

en question le modèle traditionnel de la famille et de redéfinir les rôles de chacun·e au sein du couple (Giarni, 2007).

Ainsi, en 1973 la circulaire de Fontanet introduit officiellement dans les programmes scolaires des notions d'informations à caractère anatomique, reproductif d'une part, et d'autre part, des notions réflexives sur la sexualité. Mais cet enseignement n'est alors que facultatif (Poutrain, 2014).

La publication d'un ouvrage sur les lois Veil de 1974 et 1975 permet de retracer l'histoire complexe de la lutte pour la liberté de contraception et d'avortement en France, mais également de rendre compte de son statut d'événement significatif dans l'histoire politique, sociale et la mémoire collective. Cet événement est considéré comme tel, car les libertés conquises à travers cette lutte ont marqué le début d'une seconde "révolution contraceptive", de la "révolution des mœurs" et de la libération des femmes. La loi du 4 décembre 1974 relative à la contraception vient compléter ce que Lucien Neuwirth n'a pas réussi à faire adopter dans la loi du 31 décembre 1967. Cette loi de 1974 accorde à chaque individu·e, le droit à la contraception, permet la distribution de contraceptifs aux mineur·e·s sans limite d'âge ni autorisation parentale, abolit l'obligation que le pharmacien note notre identité, et établit le remboursement par la Sécurité sociale. La loi du 17 janvier 1975 autorise l'interruption volontaire de grossesse (IVG) sous certaines conditions (Pavard et al., 2012).

La vision très nataliste de l'éducation à la sexualité est forcée d'évoluer de par la loi Veil et par l'apparition du VIH en 1981, en intégrant l'aspect santé et hygiène au sein de cette éducation sexuelle. Suite à cette crise, une nouvelle circulaire est instaurée en 1998 : "au-delà de l'information autour de la sexualité et du sida, il est nécessaire de développer une véritable éducation à la sexualité et à la responsabilité. Les objectifs sont de prévenir les comportements à risques mais, surtout, de faire évoluer les attitudes de fond qui sont à l'origine de ces comportements et de contribuer à l'épanouissement personnel. [...] Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit en outre aider les élèves à intégrer positivement des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale" (MEN, 1998).

La loi Aubry n° 2001-588 du 4 juillet 2001, relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, modifie les enseignements scolaires et impose au moins trois séances annuelles d'éducation à la sexualité durant l'ensemble de la scolarité de l'élève : "une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les

lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène ; Elles peuvent associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé peuvent également y être associés”.

Les modalités d'application sont définies par la circulaire de février 2003 qui permet d'être une référence pour l'éducation à la sexualité dans les programmes scolaires. En 2015, l'éducation à la sexualité fait partie intégrante du socle commun de connaissances, de compétences et de cultures dans les programmes scolaires. Cependant, en cette même année, une enquête de 2016 du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE) conclut que 25 % des établissements scolaires n'ont en outre réalisé aucune formation ni mesures en matière d'éducation à la sexualité (Bousquet, 2016). Aujourd'hui, moins de 15 % des élèves de primaire, collège et lycée bénéficient de trois séances annuelles d'éducation relationnelle, affective et sexuelle (Rapport IGESR, 2021).

Suite à cette constatation, la circulaire de 2003 est révisée en 2016. Cette nouvelle circulaire permet un meilleur encadrement concernant le parcours éducatif de santé basé sur 3 axes :

- “ Connaissance et de compétence
- Un axe de prévention.
- Un axe de protection de la santé ”

Aujourd'hui, les individus en France ont davantage de liberté et de choix quant à leur vie sexuelle, que ce soit en termes de contraception, de sexualité hors mariage ou encore de relations homosexuelles. Néanmoins, il reste encore des inégalités et des tabous à briser, notamment en matière de plaisir féminin et de consentement. Il est donc important de continuer à travailler sur la libération de la sexualité, en favorisant l'éducation sexuelle et en luttant contre toutes les formes de violences sexuelles et sexistes.

2. Recommandations de l'institution en milieu scolaire pour le second degré : l'éducation à la vie affective, à la santé et à la sexualité

L'éducation à la vie affective, à la santé et à la sexualité est un enjeu majeur pour les élèves du second degré. Elle est au cœur des préoccupations de l'institution scolaire, qui a édicté des recommandations visant à sensibiliser les jeunes à cette question cruciale. Ces recommandations visent à fournir aux élèves les outils nécessaires pour prendre en charge leur propre santé et leur bien-être, à comprendre leur corps, à acquérir des connaissances sur la sexualité et à développer des compétences psychosociales.

a) Cadre législatif de l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire

En 1985, la Circulaire Chevènement a introduit l'éducation sexuelle dans les écoles primaires (Poutrain, 2014), tandis qu'en 1996 et 1998, une circulaire intitulée « Éducation à la sexualité et prévention du sida » a remplacé la circulaire de 1973. Cette nouvelle circulaire a rendu obligatoire au minimum deux heures d'enseignement par an de l'éducation à la sexualité dans les collèges, en priorité pour les classes de quatrième et de troisième. Ces séances doivent permettre de relier les différents enseignements scolaires, notamment en biologie, en vie sociale et professionnelle, et abordent des thèmes comme la reproduction sexuée, la contraception, les maladies sexuellement transmissibles (dont le Sida), ainsi que les aspects affectifs, psychologiques et sociaux de la sexualité (Picod, 2013).

Les séances d'éducation sont animées par l'équipe pédagogique ou par des intervenant·e·s extérieur·e·s ayant une formation en éducation sexuelle. L'objectif est d'aborder la sexualité via des dimensions psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales (Poutrain, 2014). Les notions de tolérance, de liberté, de respect, de responsabilité et de sens critique sont également abordées.

La loi Aubry du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, permet donc de mettre en place dans les écoles, collèges et lycées, au moins trois séances d'éducation à la sexualité. Le Ministère de l'Éducation nationale a par conséquent dû mettre en place des formations et ressources pour le personnel afin de leur permettre de mettre en place des séances d'éducation à la sexualité.

Aujourd'hui l'éducation à la sexualité est inscrite dans le Code de l'éducation (articles L. 121-1 et L. 312-16) depuis la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001.

“Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances présentent une vision égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain. Elles peuvent associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du Code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la Santé peuvent également y être associés.”

L'éducation à la sexualité avant même l'entrée active dans la vie sexuelle permet selon un rapport de l'UNESCO (Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle, 2018) :

- “Comportement sexuel plus responsable,
- Réduction des comportements à risque,
- Améliorations des attitudes liées à la santé sexuelle et reproductive.”

Il est essentiel de créer un environnement de confiance au sein du groupe pour que les élèves puissent poser des questions, exprimer leurs préoccupations et participer aux discussions. Les enseignant·e·s doivent encourager un dialogue ouvert et honnête tout en veillant à ce que chaque élève soit respecté·e et valorisé·e. Les enseignant·e·s doivent également inviter les élèves à respecter la parole de chacun·e et à maintenir une atmosphère de respect et de tolérance envers toutes les opinions exprimées.

Il est crucial de respecter la sphère privée de chaque élève. Les enseignant·e·s doivent permettre aux élèves de s'exprimer librement sans crainte d'être jugé·e·s ou ridiculisé·e·s, et doivent aider les enfants et les jeunes à comprendre la distinction entre les sphères privées et publiques. Les échanges au sein du groupe doivent être menés de manière respectueuse, sans jugement, et en encourageant la participation de tous·tes les élèves (Communal et Guigné, 2016).

Cette éducation doit permettre aux élèves d'acquérir des connaissances objectives et scientifiques sur les différentes dimensions de la sexualité, tout en développant leur réflexion et leur esprit critique. Elle doit également les aider à acquérir des compétences dans les relations à eux-mêmes et aux autres, et à se construire une éthique fondée sur des valeurs humanistes telles que le respect, la responsabilité et la liberté" (Communal et Guigné, 2016).

Dans l'établissement, les cours d'éducation à la sexualité sont mis en œuvre et évalués par le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC). Présidé·e par le·a chef·fe d'établissement, iel a pour mission de contribuer à l'éducation à la citoyenneté, de préparer le plan de prévention de la violence, de proposer des actions pour aider les parents en difficulté et lutter contre l'exclusion, et enfin de définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des conduites à risque, intégré au projet d'établissement.

Pour construire ces séances, les équipes éducatives ont à disposition plusieurs ressources institutionnelles, et en particulier un guide d'accompagnement des équipes éducatives en collège et lycée résumant le contexte institutionnel et les principes fondamentaux de l'éducation à la sexualité et donnant des stratégies méthodologiques pour mettre en place les séances (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021).

Les actions, autour de l'éducation affective et sexuelle, mises en œuvre font l'objet d'un compte rendu annuel sur le fonctionnement soumis au conseil d'administration.

Les programmes scolaires en matière d'éducation affective et sexuelle en France, mis en place par l'Éducation nationale, sont conçus pour aborder de manière progressive et adaptée aux différentes tranches d'âge, des notions telles que le respect, la tolérance, l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que des informations spécifiques sur la puberté.

Au niveau des cycles 2 et 3, les programmes insistent sur l'importance du respect des autres, quelles que soient leurs différences, et encouragent les élèves à faire preuve de tolérance. Les notions d'égalité entre les femmes et les hommes sont également introduites, permettant aux enfants de prendre conscience de l'importance de l'égalité des droits et des opportunités pour tous, indépendamment de leur genre.

Pour le cycle 3, une partie du programme est spécifiquement consacrée à la puberté, une période de développement et de transformation physique et émotionnelle. Les élèves sont informés des changements qui surviennent pendant la puberté, tant sur le plan biologique que sur le plan émotionnel, et sont accompagnés pour mieux comprendre et accepter ces transformations.

Le cycle 4, qui correspond à la scolarité générale, intègre davantage de références à la sexualité dans différentes disciplines. En Éducation morale et civique, les élèves abordent la notion de « connaissance de soi et respect de l'autre, en lien avec l'éducation affective et sexuelle ». Cela les amène à réfléchir à leur identité, à développer une meilleure compréhension de leurs émotions et de celles des autres, ainsi qu'à adopter une attitude respectueuse dans leurs relations.

En Sciences de la Vie et de la Terre, la reproduction sexuée est étudiée d'un point de vue biologique, en expliquant le fonctionnement des appareils reproducteurs au moment de la puberté. Les élèves apprennent·e·s également les principes de base de la maîtrise de la reproduction. Une partie du programme aborde des sujets tels que la fertilité, la grossesse, le respect de l'autre, la contraception et la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST).

Il convient de souligner que les programmes d'éducation affective et sexuelle sont régulièrement révisés pour s'adapter aux évolutions de la société et aux besoins des élèves. Ces programmes visent à fournir une éducation complète et équilibrée, en mettant l'accent sur le respect, la responsabilité et la compréhension mutuelle dans le domaine de la sexualité, tout en tenant compte des valeurs et des convictions de chacun. (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 1998).

Cependant, malgré les textes de loi, l'éducation à la sexualité reste avant tout une démarche personnelle des enseignant·e·s et liée aux intervenant·e·s. La subjectivité est donc un facteur important à prendre en compte, bien que cela ne soit pas nécessairement péjoratif. En fonction de l'histoire personnelle de chacun·e, des difficultés peuvent être rencontrées pour aborder certains sujets tels que la “première fois”, bien que cela reste un sujet très demandé par la population adolescente (Bauer, 2020).

b) Cadre législatif de l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire

L'éducation à la sexualité présentée par le site Éduscol de l'Éducation nationale est divisée en trois grands champs appelés dimensions : biologique, psycho-émotionnelle et juridique et sociale. Le but de cette division est d'aborder l'éducation affective et sexuelle avec une approche globale positive et bienveillante. Ces trois dimensions sont détaillées dans le schéma ci-dessous. Ces dimensions comprennent vingt notions (détaillées ci-dessous) qui doivent être abordées lors de l'ensemble du cursus scolaire d'un·e élève, de l'école élémentaire au lycée.

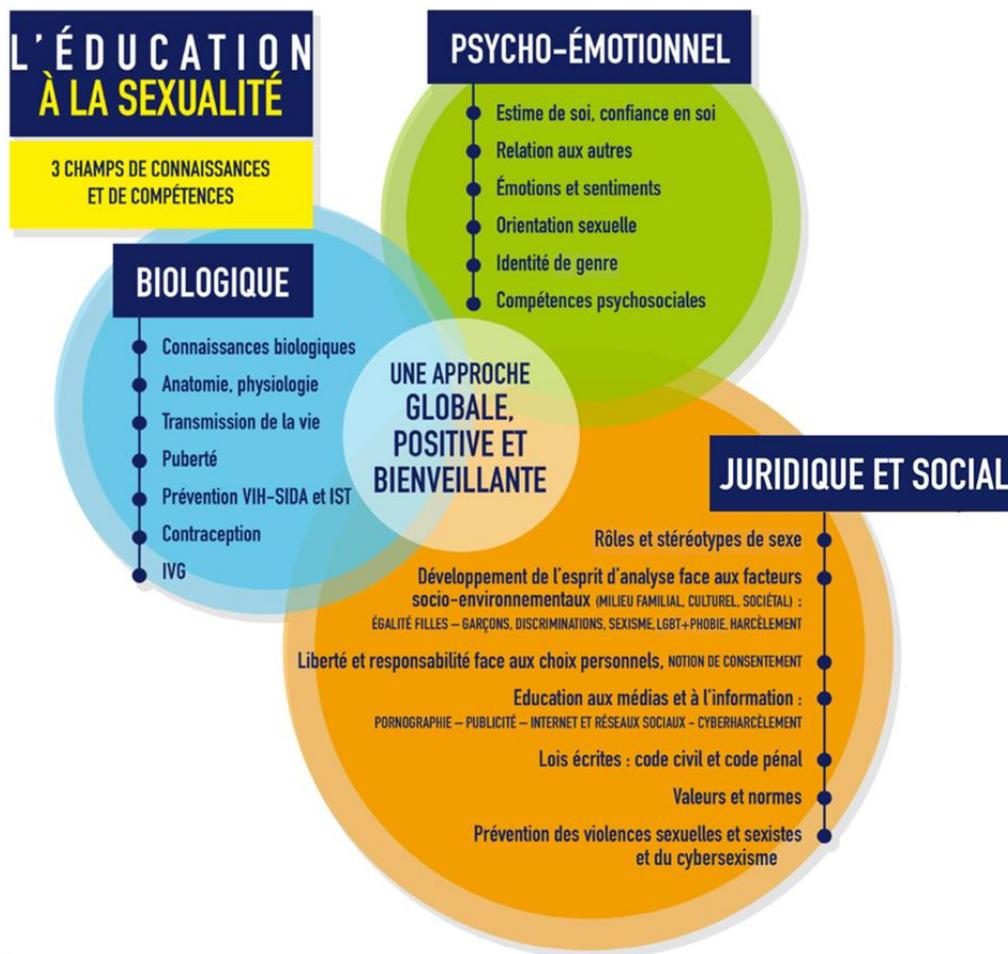


Fig. 1 : Les trois champs de connaissances et de compétences de l'éducation à la sexualité

Source : <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

⇒ Biologique

La dimension biologique de l'éducation à la sexualité couvre à la fois une partie purement scientifique avec des connaissances sur l'anatomie, la physiologie, la puberté et la reproduction, mais aussi des connaissances biologiques ayant un lien avec le développement de la vie sexuelle. Cette dimension aborde également des sujets en lien avec l'activité sexuelle tels que la prévention du VIH-SIDA et des IST, la contraception et l'IVG.

⇒ Psycho-affective

La dimension psycho-affective de l'éducation à la sexualité aborde des thèmes tels que l'estime de soi, la confiance en soi, la relation aux autres, les émotions, les sentiments, l'orientation

sexuelle, l'identité de genre et les compétences psychosociales. Le but de cette dimension est donc que l'élève apprenne à se connaître elle-même ou lui-même et comprenne ses pairs pour pouvoir entretenir des relations sociales adaptées et positives.

⇒ Juridique et sociale

La dimension juridique et sociale de l'éducation à la sexualité aborde des thèmes tels que les rôles et stéréotypes de sexe et de genre, le développement de l'esprit d'analyse face aux facteurs socio-environnementaux, la liberté et la responsabilité face aux choix personnels, l'éducation face aux médias et à l'information, les lois, les valeurs et les normes, la prévention des violences sexistes et sexuelles et du cyber sexisme (MEN, 2018). Cette dimension a pour but de faire comprendre aux élèves la société dans laquelle ils évoluent ainsi que les normes, lois et valeurs qu'elle porte. Mais aussi de développer l'esprit d'analyse et critique des élèves face à certaines problématiques (Loi du 4 août 2014).

Un travail pluridisciplinaire s'appuyant sur les compétences complémentaires des divers personnels d'éducation, d'enseignement, sociaux, psychologues et de santé est indispensable pour assurer une mise en œuvre cohérente et coordonnée de l'éducation affective et sexuelle. Ce travail est inscrit dans le projet d'école ou le projet d'établissement, et mis en œuvre dans le cadre du CESC. Enfin, la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité doit permettre d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves, de garantir la cohérence et la coordination des différentes actions, de former les personnels et d'assurer le cadrage des interventions de partenaires extérieurs.

B. Les enjeux de l'éducation affective et sexuelle

L'éducation affective et sexuelle est un enjeu majeur dans la formation des jeunes aujourd'hui. Cette éducation vise à permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences qui leur permettront de mieux comprendre et de mieux gérer leur propre vie affective et sexuelle. Elle s'articule autour de plusieurs dimensions, notamment la compréhension du corps humain et de la sexualité, la prévention des comportements à risque, le respect de soi et des autres, la gestion des émotions, la communication et les relations interpersonnelles. Ces dimensions sont essentielles pour aider les jeunes à développer leur estime de soi, à comprendre

les changements qui surviennent durant leur adolescence et à faire des choix éclairés et responsables en matière de sexualité. Dans ce texte, nous allons nous concentrer sur la manière dont l'éducation à la sexualité permet de développer les compétences psychosociales des élèves (Bousquet, 2016).

1. L'importance d'éduquer à ce sujet

Dans un premier temps, il est important de distinguer l'enseignement et l'éducation. L'enseignement renvoie à la notion d'instructions précises relatives aux savoirs et savoir-faire suivant un cycle d'études (Dessus, 2008). L'éducation quant à elle, ne se limite pas uniquement au caractère instructif, mais a pour but d'élever l'individu·e au rang de citoyen·ne en développant ses capacités et compétences physiques, morales, intellectuelles et techniques.

Ainsi, F. Dolto (2000) écrit : "Éduquer, c'est susciter l'intelligence, les forces créatives d'un enfant tout en lui donnant ses propres limites pour qu'il se sente libre de penser, de sentir et de juger autrement que nous-mêmes, tout en nous aimant."

L'éducation est influencée par l'environnement historique et culturel de l'individu. C'est donc une "socialisation méthodique pour la jeune génération" (Durkheim, 1911). Cependant, une distinction émise par Gaston Mialaret en 2017 interpelle sur la différence de l'étymologie de l'éducation :

- educare : nourrir/remplir de connaissances
- educere : élever/guider un individu dans ses capacités

Cette distinction montre qu'éduquer se fait par des éducateur·ice·s (parents, professeur·e·s, etc.). Paul Veyne explique que "l'éducation prépare l'enfant à la vie et soit une image de la société en réduction ou en germe" (Veyne, 1971). Néanmoins, si éduquer a une vocation sociétale, Rousseau explique que l'individu·e est moteur de son élévation et que les éducateur·ice·s sont uniquement des accompagnant·e·s.

"[...] Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire" (Rousseau, 1762).

Cependant, l'éducation ne sera pas la même entre les femmes et les hommes. Là où les tâches reproductives et domestiques sont attribuées aux femmes, le travail productif à valeur ajoutée va être assigné aux hommes (Gaussel, 2022). Si la construction des individus se fait sous l'influence des pairs, des parents, des experts médicaux ou juridiques, etc., elle nécessite de se plier à des comportements et des codes sociaux influencés par des stéréotypes de genre (Gaussel, 2018).

Ainsi, les parents adoptent (souvent inconsciemment) “des pratiques éducatives socialement différenciées face aux phénomènes d'hypersexualisation” (Gaussel, 2022) des jeunes filles et d'hyper virilité des jeunes garçons (Mardon, 2011). Ces deux phénomènes façonnent et conditionnent les codes sociaux, sociétaux, sexuels et corporels entre les individu·e·s (Court, 2021) et auraient une incidence majeure sur “les rapports de domination femmes/hommes et sur les violences sexistes et sexuelles envers les femmes” (Richard-Bissette, 2006).

En effet, la construction des identités sexuées repose majoritairement sur une hétéronormativité (Clair, 2012) dictée par le capitalisme et le patriarcat, créant une dissymétrie entre les genres, au détriment des femmes.

Rouyer et al. (2014) expliquent que nos représentations des genres sont influencées par des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux. Ainsi, si chaque individu·e est « conditionné·e, modelé·e ou fabriqué·e » (Darmon, 2006), suivant son statut de genre et son sexe biologique assigné à la naissance, alors l'éducation est genrée. (Mardon, 2011)

Le rapport de HCE (Bousquet, 2016) met en lumière plusieurs obstacles à la mise en place d'une éducation à la sexualité efficace. Parmi ces obstacles, on retrouve notamment un manque de moyens financiers, de disponibilité et de formation des personnels enseignant·e·s ainsi que des difficultés à trouver des créneaux horaires pour ces séances. Il convient également de noter une inégalité entre les établissements privés et publics en ce qui concerne la présence d'un·e infirmier·ère scolaire, qui est majoritairement présent·e dans les établissements publics. Or, l'infirmier·ère scolaire est un·e intervenant· clé pour ces séances d'éducation.

Le rapport souligne également que l'éducation à la sexualité est souvent abordée en France sous un angle sanitaire et moralisateur plutôt que dans une démarche positive et objective, ce qui reflète une difficulté à reconnaître la sexualité des adolescent·e·s comme quelque chose de sain et à en parler de manière positive et constructive.

a) *Adolescence, une période de changement*

L'adolescence en France constitue une période de transition caractérisée par des changements physiques, psychologiques, cognitifs et sociaux qui sont intrinsèquement liés à la puberté (Cannard, 2015). Durant cette phase de développement, les adolescents expérimentent des transformations corporelles les rendant aptes à la reproduction et à la fertilité, tandis que leur éveil sexuel est suscité par des pulsions libidinales et la maturation de leur appareil génital. Les adolescents font face à de nouvelles sensations et à des relations interpersonnelles différentes de celles de l'enfance. La formation de leur identité sexuelle est un élément central de leur construction personnelle, qui se forge dans l'interaction avec autrui et sous l'influence d'autrui.

Au cours de cette période de quête d'autonomie, les adolescents ressentent le besoin de se détacher progressivement de leurs premiers objets d'affection, généralement leurs parents, afin de s'identifier à d'autres modèles présents au sein de leur groupe de pairs (Jeammet, 2005 ; Cannard, 2015). Dans ce processus, ils développent une autonomie "privée" basée sur leurs relations amicales et leurs expériences amoureuses et/ou sexuelles. Les pratiques sexuelles des adolescents sont variées, incluant des activités telles que la masturbation, les baisers, les caresses, la pénétration ou la stimulation génitale, qui s'étendent sur plusieurs années et impliquent différents partenaires (Jeammet, 2005 ; Cannard, 2015).

Il est important de noter l'impact d'Internet sur les jeunes, qui peut augmenter le risque d'exposition à la pornographie et ainsi influencer leur perception de la sexualité et des relations (Jeammet, 2005 ; Cannard, 2015). Par conséquent, il est essentiel de prendre en considération cet aspect et de guider les adolescents dans leur compréhension critique de ces contenus.

La construction de l'identité sexuelle des adolescents est influencée par leur environnement familial, culturel, religieux et social. L'adolescence est perçue comme une période de préparation et d'apprentissage des relations interpersonnelles (Bozon, 2012). Les adolescents sont influencés par les normes et les valeurs de leur entourage, tout en cherchant à définir leur propre identité et à remettre en question les normes établies.

Il est donc essentiel de garantir aux adolescents une éducation sexuelle complète, adaptée à leur stade de développement. Cette éducation doit favoriser la compréhension de leur propre corps, promouvoir une perspective équilibrée de la sexualité, encourager des comportements responsables et respectueux, ainsi que sensibiliser aux risques liés à la sexualité et aux moyens de protection disponibles (Jeammet, 2005 ; Cannard, 2015). Les interventions éducatives

doivent également leur fournir les compétences nécessaires pour faire face aux pressions sociales, aux normes de genre et aux stéréotypes sexuels.

b) Une construction personnelle, sociale et citoyenne

L'éducation à la sexualité touche à l'intimité des jeunes, bien qu'elle soit toujours respectée pendant ces enseignements. Cette éducation permet à l'élève de mieux connaître son corps favorisant ainsi "l'estime de soi, le respect de soi et d'autrui, l'acceptation des différences, la compréhension et le respect de la loi et des droits humains, la responsabilité individuelle et collective, la construction de la personne et l'éducation du citoyen."(MEN, 2018)

Elle est fondée sur des valeurs de liberté, d'égalité, de tolérance. Ainsi, permettre aux apprenant·e·s de se connaître elles·eux-même, c'est leur permettre de se construire personnellement au sein d'un groupe et de trouver sa place dans la société. Chaque personne côtoyée par l'élève est susceptible d'être une source d'informations concernant les relations humaines et la sexualité (parents, ami.e.s, etc). Cependant, ces sources d'informations ne suffisent plus, il faut désormais "des informations techniques complexes", d'autant plus que les jeunes adolescent·e·s préfèrent se référer à d'autres sources que leurs parents (Brenot, 2007).

En effet, au sein de notre société contemporaine les médias prennent aujourd'hui une part considérable dans la construction, l'exploration et le partage de la sexualité (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2018). Néanmoins, bien que les médias aient un impact positif sur la diffusion d'informations concernant le genre et la sexualité, ces sources peuvent véhiculer des connaissances erronées et être le berceau du cyberharcèlement en ligne.

L'éducation à la sexualité s'intègre donc dans un modèle qui vise à l'apprentissage des comportements favorables à la sécurité et à la santé des élèves. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 stipule que : "l'école a pour responsabilité l'éducation à la santé et aux comportements responsables [...]. La promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous·tes les élèves. Elle contribue à réduire les inégalités de santé par le développement des démarches de prévention". Par conséquent, l'adolescent·e est amené·e à une éducation au genre et à la sexualité dit d'autonomisation en

développant par elle-même des compétences sociales qui lui seront utiles dans sa vie en société.

L'éducation à la sexualité vise donc à une responsabilité individuelle et sociale, ce qui en fait une construction citoyenne. Par conséquent, il est décrit : « Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) définit un programme d'éducation à la santé, à la sexualité et de prévention des conduites à risques, notamment des conduites addictives. Les activités éducatives définies par le CESC doivent être adaptées en premier lieu aux attentes et aux besoins des élèves et plus largement aux enjeux actuels de santé publique et aux enjeux de société. Elles ont pour objectifs communs la prévention, la responsabilité, le respect mutuel et la formation des jeunes à la vie sociale, qui rejoignent les objectifs de l'éducation à la citoyenneté. Elles visent à développer le plus tôt possible chez les élèves une réflexion destinée à favoriser l'adoption de comportements responsables au plan individuel et collectif » (Guigné, 2016).

L'éducation au genre et à la sexualité est un enjeu majeur dans l'enseignement puisqu'elle permet d'émanciper et d'impliquer l'élève à plusieurs niveaux au sein d'une société.

L'éducation à la sexualité peut jouer un rôle important dans le développement des compétences psychosociales (CPS) chez les élèves du second degré. Les CPS sont des compétences qui permettent à une personne de répondre efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne en maintenant un état de bien-être mental. Les CPS sont constitués de compétences sociales, cognitives et émotionnelles, ainsi que d'une estime de soi positive.

Lorsque les élèves sont éduqué·e·s à la sexualité de manière appropriée, ils apprennent à acquérir le contrôle sur leur propre santé sexuelle. Cela peut renforcer leur estime de soi et les aider à se sentir plus en confiance dans leurs interactions sociales, en particulier dans les relations amoureuses et sexuelles. En apprenant à respecter leur propre corps et celui des autres, les élèves acquièrent également des compétences sociales importantes telles que la communication efficace, la négociation et la résolution de conflits.

L'éducation à la sexualité peut également aider les élèves à développer des compétences cognitives telles que la pensée critique, l'analyse et la prise de décision éclairée. Les élèves peuvent être amené·e·s à réfléchir à des questions telles que la contraception, les infections sexuellement transmissibles (IST) et le consentement sexuel. Ces sujets nécessitent une réflexion approfondie et des compétences cognitives avancées pour prendre des décisions éclairées.

Enfin, l'éducation à la sexualité peut aider les élèves à développer des compétences émotionnelles importantes telles que la gestion des émotions et la résilience. Les élèves peuvent être confronté·e·s à des situations émotionnellement difficiles telles que la pression des pairs, la stigmatisation et la discrimination liées à leur orientation sexuelle ou leur identité de genre. En apprenant à gérer leurs émotions de manière positive et à se relever de ces défis, les élèves peuvent développer leur résilience et leur capacité à faire face aux difficultés de la vie.

2. Genèse des représentations : éviter les stéréotypes

L'éducation affective et sexuelle vient en appui avec celle instituée dans le cadre familial. Cette éducation a pour but de promouvoir la santé, la citoyenneté mais également de permettre aux élèves de se construire personnellement et socialement via un apprentissage de capacité, de compétences avec des valeurs et des règles communes.

La hiérarchisation différenciée du masculin et du féminin considère le genre comme un marqueur de pouvoir et un élément clé dans les relations entre hommes et femmes. Ces rapports asymétriques créent un duo dominé/dominant qui conduit à la dévalorisation du groupe de femmes et à leur discrimination par le biais de stéréotypes. Bien qu'ils puissent jouer un rôle structurant dans la pensée, les stéréotypes sont néanmoins dangereux et peuvent mener à des erreurs de jugement, engendrer des préjugés et limiter les individus dans un nombre restreint de choix, en particulier en ce qui concerne l'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 2016). Les stéréotypes découlent des rapports sociaux et des catégories qu'ils créent.

Néanmoins, aujourd'hui les adolescent·e·s estiment que les programmes d'éducation affective et sexuelle ne répondent pas à leurs besoins et demandent une approche plus positive de la sexualité en parlant des notions comme le partage ou le plaisir (Bauer et al., 2020 ; Burns et al., 2019). Cette éducation affective et sexuelle est enseignée sous l'angle de la reproduction et des risques encourus lors d'une relation sexuelle, expose uniquement une vision péjorative de la sexualité. Aujourd'hui, certains travaux recommandent que les jeunes soient éduqués sur des sujets comme la lutte contre les stéréotypes comme constructions sociales discriminantes et que cette éducation doit surtout porter sur la mise en évidence des rapports de pouvoir inhérents au genre. Le fait que ces notions ne soient pas abordées est un frein à l'égalité réelle entre les femmes et les hommes dans notre société (Collet, 2021).

La distinction entre genre et sexe biologique est un sujet important dans le domaine de l'éducation affective et sexuelle. Historiquement, la distinction entre ces deux notions a été introduite pendant la Seconde Guerre mondiale, où le genre était considéré comme l'identité profonde de l'individu et le sexe comme l'identité sexuée inscrite sur le corps (Stoller, 1960 ; Roudinesco, 2007).

Cependant, aujourd'hui, la définition de ces termes a évolué. Le genre est maintenant compris comme une identité, une expression et un rôle, tandis que le sexe est considéré comme l'anatomie d'une personne, le système reproducteur et les caractères sexuels secondaires (Richard, 2019).

Il est important de noter que les termes genre et sexe sont souvent confondus dans le langage courant, ce qui peut conduire à des stéréotypes. Les stéréotypes de genre sont des représentations schématiques et globalisantes qui attribuent des caractéristiques supposées « naturelles » aux filles/femmes et aux garçons/hommes. Ces stéréotypes font passer pour naturels et normaux des rôles de genre différents et hiérarchisés, assignés aux femmes et aux hommes.

Pour lutter contre ces stéréotypes, il est essentiel de différencier clairement les notions de genre et de sexe. Des initiatives éducatives telles que le projet Sciences Sexe et Identité mené par l'université de Genève ont été créées pour aider les équipes pédagogiques à améliorer leurs compétences et leurs connaissances sur le genre, le sexe et la sexualité.

Il est crucial de continuer à éduquer sur ces sujets pour lutter contre la violence et la discrimination qui peuvent résulter de la méconnaissance ou de la propagation de stéréotypes de genre (Rouyer et al., 2014).

En outre, les stéréotypes ou les anticipations basées sur le genre que certains enseignants, consciemment ou inconsciemment, perpétuent peuvent influencer différemment les interactions avec et entre les élèves de chaque sexe et se baser sur des comportements perçus comme masculins ou féminins (Gaussel, 2022).

Lors des interventions auprès des élèves, il est important de mettre à distance ses représentations et son vécu, d'instaurer un climat de confiance, de respecter la parole de chacun·e et d'encourager les échanges et l'élaboration commune des réponses à partir des préoccupations des jeunes, en toute neutralité. Il convient également de permettre aux enfants et aux jeunes de

repérer ce qui relève de la sphère privée et de la sphère publique, et de maintenir les échanges dans la sphère publique.

a) *Construction des représentations : La notion de représentation*

Une conception alternative est une image de la réalité ; un instrument qui permet de comprendre et d'analyser son environnement. Ainsi, comme l'explique Astolfi, ces « idées reçues » sont soit dues au cadre de références antérieurs, soit un moyen de pouvoir anticiper une action ou de comprendre un concept (Astolfi, 2008).

Ainsi, c'est parfois l'enseignement qui peut être source de conceptions alternatives via les lectures jeunesse, les propos de l'enseignant·e ou les manuels scolaires. Ces conceptions peuvent générer des obstacles dans l'apprentissage des connaissances.

Ces blocages peuvent être dus :

- À une absence d'informations conceptuelles (généralement physico-chimiques en sciences)
- Au cadre de références antérieures : impression de maîtriser des connaissances, le vécu, etc.
- À des omissions ou simplifications des informations dans les manuels scolaires sur des notions pas dans les référentiels.

Il est alors nécessaire que le niveau de conceptualisation de l'élève soit interrogatif pour qu'il développe son sens critique.

Les représentations alternatives étant des concepts, les auteur·ice·s pionnier·ère·s débattent encore sur l'emploi des termes "représentations" ou "conceptions". Alors que Astolfi et Reuter qualifient comme synonyme ces deux mots, certains auteurs comme Giordan et De Vichi préfèrent parler de conceptions plutôt que de représentations, ce dernier ayant plusieurs sens (Giordan et al., 1987).

Ainsi, une conception serait une image mentale de ce qu'est le monde et une représentation serait le moyen de générer une conception. Cette dernière permet de s'approprier le monde. C'est une construction lente et difficile qui peut évoluer. Les conceptions peuvent être vraies ou fausses. Dans le cas où elles sont incorrectes, cela peut générer des situations de conflits notamment entre un·e élève et un·e professeur·e.

L'impact des représentations sur le genre, le sexe et la sexualité peut être à la fois positif et négatif. D'un côté, des représentations positives peuvent renforcer l'estime de soi et la confiance en soi, améliorer les relations intimes et encourager des relations (amicales, amoureuses, etc) saines et consensuelles. D'un autre côté, des représentations négatives peuvent contribuer à des comportements relationnels ou sexuels inappropriés, à des pressions sociales et à des attitudes négatives envers les différences sexuelles et de genre. Ces représentations sociales créent des modèles de références en termes d'attitude et de comportement (Quilliou-Rioual, 2014).

Les représentations du genre, du sexe et de la sexualité peuvent également avoir un impact sur les stéréotypes de genre. Les représentations de la sexualité dans les médias et la culture populaire ont tendance à refléter les stéréotypes de genre traditionnels, tels que la masculinité dominante et la féminité passive (Lépinard et Lieber, 2020). Cela peut avoir des effets négatifs sur les individus qui ne correspondent pas à ces stéréotypes et contribuer à des attitudes discriminatoires envers les personnes qui ont une identité de genre différente (Folgueras et al., 2020).

En somme, les représentations de la sexualité ont un impact significatif sur notre compréhension de nos relations, nos attitudes et nos comportements sexuels. Il est donc important de promouvoir des représentations positives, précises et inclusives de la sexualité, en particulier dans l'éducation sexuelle et dans les médias et la culture populaire.

La notion de genre est donc une construction sociale qui permet de comprendre les normes et les attentes associées à la féminité et à la masculinité dans une culture donnée à une époque donnée. Ce système de normes hiérarchisées et hiérarchisantes produit des inégalités entre les femmes et les hommes, qui ont des impacts sur de nombreux aspects de la vie, tels que le travail, le corps, la sexualité, etc (Lépinard et Lieber, 2020).

La construction sociale du genre peut varier considérablement d'une culture à l'autre, et même au sein d'une même culture, selon les époques et les contextes sociaux. Ainsi, le genre n'est pas une donnée naturelle ou universelle, mais une réalité complexe qui est constamment construite, négociée et renégociée dans les interactions sociales (Rennes et al., 2021).

Le concept de genre est également important pour dénaturaliser les discriminations et les injonctions sociales liées à la féminité et à la masculinité, en les dénonçant comme des constructions sociales plutôt que des différences biologiques. Le genre est donc un outil politique pour lutter contre les inégalités de genre et pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes (Lépinard et Lieber, 2020) .

Enfin, la notion de genre a été réappropriée par le milieu militant féministe et LGBTQIAA+ dans un sens politique et dénaturisant, qui permet de dépasser la pensée binaire du genre et d'explorer la diversité et la fluidité des identités de genre. Le spectre genre offre une perspective plus nuancée et inclusive que la vision binaire féminin/masculin, et permet de mieux comprendre les expériences vécues par les personnes qui ne se reconnaissent pas dans les normes traditionnelles de genre (Lépinard et Lieber, 2020).

Par ailleurs, le sexe biologique chez l'humain·e est bien plus complexe que la simple opposition binaire entre mâle et femelle. En effet, le sexe biologique est caractérisé par trois composantes : le sexe génétique, le sexe gonadique et le sexe phénotypique. Ces trois composantes peuvent varier indépendamment les unes des autres, ce qui explique l'existence des personnes intersexes (Butler, 2005).

Il est vrai que la biologie s'est historiquement concentrée sur l'étude du sexe masculin, en laissant de côté le sexe féminin (Testard-Vaillant, 2016). Cela s'explique en partie par l'idéologie patriarcale qui a longtemps prévalu dans notre société, mais cela ne signifie pas que la biologie ne s'intéresse pas au sexe femelle. En réalité, il existe une quantité considérable de recherches sur la physiologie et la pathologie du système reproducteur femelle.

Cependant, la vision binaire de la sexualité a longtemps occulté l'existence des personnes intersexes, qui sont pourtant une réalité biologique. "L'étude des mécanismes de détermination du sexe a longtemps été influencée par "l'idéologie patriarcale qui imprègne la plupart des sociétés" (Joëlle Wiels)" (Testard-Vaillant, 2016). Il est donc important de sensibiliser le grand public et la communauté scientifique à cette réalité, et de travailler à favoriser un environnement inclusif au sein de la sphère éducative.

Enfin, il est tout à fait pertinent de considérer le sexe biologique comme un spectre plutôt qu'une opposition binaire. Les organes génitaux humain·e·s proviennent des mêmes tissus et organes développés différemment pendant le développement embryonnaire, et il est donc possible d'aborder le sexe biologique en comparant les similitudes plutôt que les divergences. Cette approche peut contribuer à déconstruire les stéréotypes de genre, à favoriser une vision plus nuancée et inclusive de la sexualité humaine et "à faire évoluer les attitudes et comportements sexuels" (Gaussel, 2022) (Rouyer et al., 2014).

b) L'éducation affective et sexuelle, une question socialement vive

D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS) la sexualité est définie comme étant :

“[...] aspect central de l’être humain tout au long de la vie et comprend le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux genres, l’orientation sexuelle, l’érotisme, le plaisir, l’intimité et la reproduction.”

La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d’attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. Si la sexualité peut inclure tous ces aspects, tous ne sont pas toujours exprimés ou expérimentés. La sexualité est influencée par l’interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels (OMS, 2017).

Cette définition reflète la complexité de ce terme puisqu’elle englobe des phénomènes biologiques : les comportements sexuels (la parade, la copulation, etc), la reproduction biologique des organismes (sexuées ou asexuées), mais aussi des phénomènes liés à l’émotionnel, ainsi que des phénomènes culturels liés aux valeurs, croyances etc.

Le terme sexualité fait souvent uniquement référence aux pratiques sexuelles et aux organes génitaux mais prend peu en compte les aspects culturels, affectifs et émotionnels. Cette vision binaire (mâles et femelles) historique découle de l’étymologie des mots latins *sexualis* et *sexus* signifiant “séparation, distinction” en référence à la séparation biologique des sexes. Elle a pour conséquence d’être limitante et exclusive ((Rouyer et al, 2014) et est éloignée de la définition actuelle de la sexualité : “ensemble des diverses modalités de la satisfaction sexuelle” (Dictionnaire Larousse)

Les séances d’éducation affective et sexuelle doivent être guidées par des principes éthiques fondamentaux, qui prennent en compte les aspects sensibles de l’éducation affective et sexuelle, et qui permettent aux enseignant·e·s de mettre de côté leurs propres représentations et expériences personnelles. Les enseignant·e·s doivent veiller à ce que leur enseignement soit impartial et objectif, en se basant sur des faits et des informations précises.

Néanmoins, depuis son entrée dans les programmes scolaires, elle se heurte à une forte opposition de la part des parents, responsables religieux, institutionnels et politiques. L’éducation à la sexualité touchant la sphère intime, familiale et culturelle, sa mise en place au sein des établissements scolaires est controversée et relève d’une question socialement vive. Pourtant l’école est décrite comme le lieu où les jeunes peuvent avoir et trouver des informations fiables en matière de sexualité (Cadéac d’Arbaud, 2010).

Ainsi, l'éducation à la sexualité aujourd'hui, questionne aussi bien "[...] la santé publique, l'égalité entre les genres homme et femme, les violences sexistes et sexuelles, la pornographie ou les luttes contre les préjugés homophobes. Il s'agit d'éduquer les élèves à un comportement responsable, de les responsabiliser vis-à-vis de leur santé et de leur future vie d'adulte. Cette action vient s'ajouter à celle des familles" (« Éducation à la sexualité-Les enjeux de l'éducation à la sexualité- Eduscol », s. d.).

Afin de partir sur une définition de l'éducation à la sexualité commune nous choisirons d'utiliser la terminologie de la loi du 4 juillet 2001, reprise par le haut conseil à l'égalité homme-femmes (HCE) :

“L'éducation à la sexualité est une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité et des relations interpersonnelles qui soit :

- Fondée sur l'égalité des sexes et des sexualités,
- Adaptée à l'âge,
- Basée sur des informations scientifiques,
- Sans jugement de valeur.

L'éducation à la sexualité vise, à partir de la parole des jeunes, à les doter des connaissances, compétences et savoirs-être dont iels ont besoin pour une vie sexuelle et affective épanouie (MEN, 2018). Cette éducation s'inscrit dans une conception holistique de la santé et est un outil indispensable pour atteindre l'égalité femmes-hommes.” (HCE, 2014)

Aujourd'hui, le·a jeune est placé·e comme acteur·ice de sa sexualité. Ainsi, dans cette étude nous ne parlons plus d'une seule sexualité mais de plusieurs sexualités. En effet, de par la définition de l'OMS citée précédemment, la sexualité est liée à l'identité de genre. L'éducation à la sexualité ne concerne donc plus uniquement la sexualité cis-hétérosexuelle mais bien une éducation au genre et à la sexualité. De plus, le terme d'éducation à la sexualité est passé “d'éducation à la santé et à la sexualité” à une “éducation affective et sexuelle” afin d'appuyer sur les notions juridiques et relationnelles (consentement, etc).

La notion de question socialement vive (QSV) est un concept important en éducation, car elle renvoie aux problématiques complexes qui sont au cœur des préoccupations de la société contemporaine et qui nécessitent des réponses éducatives adaptées (Reverdy, 2015).. Selon Beitone (2004), une QSV est une question qui est l'objet de débats publics, qui suscite des passions, qui mobilise des acteur·ice·s sociaux et qui exige une réponse collective. Les QSV

peuvent être liées à des questions de santé, d'environnement, de citoyenneté, de culture, d'éthique, etc.

Dans ce contexte, l'éducation à la santé et à la sexualité peut être considérée comme une QSV, car elle soulève des questions délicates et controversées, notamment en matière de genre, de diversité, de consentement, de respect, etc. Ces questions sont souvent associées à des stéréotypes, des préjugés et des normes sociales qui peuvent être préjudiciables pour les individus et les communautés. Par conséquent, il est important que les élèves acquièrent des connaissances, des compétences et des attitudes qui leur permettent de comprendre et de respecter la diversité humaine, de faire des choix éclairés en matière de santé et de sexualité, et de se protéger contre les risques et les abus.

En tant que QSV, l'éducation à la santé et à la sexualité doit être abordée de manière responsable et éthique, en prenant en compte les besoins, les attentes et les limites des élèves, ainsi que les valeurs et les normes de la société dans laquelle ils évoluent (MEN, 2018). Les enseignant·e·s doivent être sensibilisé·e·s aux enjeux de l'éducation à la santé et à la sexualité, et être formé·e·s à des méthodes pédagogiques adaptées à cette problématique. Iels doivent également être capables de dialoguer avec les élèves et de répondre à leurs questions de manière objective et impartiale, sans jugement ni discrimination.

En somme, l'éducation affective et sexuelle est une QSV qui mérite d'être traitée avec sérieux et professionnalisme, afin de permettre aux élèves de se développer harmonieusement et de devenir des citoyen·ne·s responsables et éclairé·e·s.

II. Cadre expérimental et pratique

A. Une expérimentation en quatre études

1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette étude a été de récolter les représentations de lycéen·ne·s sur les notions de genre, sexe, sexualité et relations (avec soi-même et/ou les autres) par le biais d'ateliers présentés lors d'une séance d'éducation affective et sexuelle conçue et menée par nous.

Nous avons créé une séance de deux heures comprenant différents ateliers traitant de l'ensemble des vingt notions devant être discutées sur l'ensemble de la scolarité d'un élève en France (de l'école élémentaire au lycée). Afin de couvrir ces notions et de pouvoir choisir nos données à analyser, nous avons proposé des ateliers sous différentes formes : mur des mots, débat mouvant, dessins, jeux de société, temps de remédiation.

Il est important de préciser que cette séance a été proposée à deux groupes de populations différentes :

- Des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA)
- Des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) au LEGTA d'Aix Valabre.

Les deux séances se sont déroulées de la même manière à l'exception du débat mouvant qui s'est réalisé uniquement chez la classe de première SAPAT.

L'étude entreprise vise à examiner les représentations des élèves en matière de sexualité et à évaluer comment ces représentations évoluent à travers des discussions en groupe. En effet, comme expliqué dans la partie cadre théorique de notre mémoire de recherche, en tant qu'être humain·e, nous sommes constamment exposé·e·s à des représentations et des images du genre, du sexe et de la sexualité à travers les médias, la publicité, la littérature, les films, la musique et autres formes d'art. Ces représentations peuvent avoir un impact significatif sur notre perception de la sexualité, nos comportements relationnels et notre compréhension de l'intimité avec soi-même et avec les autres.

Étant deux futures enseignant·e·s de Biologie - Écologie, il nous semble important de connaître ces représentations afin de lutter au mieux contre toutes formes de discrimination. Egalement, nous avons choisi de travailler sur les représentations des élèves en termes de genre, de sexe et de sexualité car c'est un sujet qui nous touche personnellement. C'est dans cette démarche personnelle que nous avons souhaité orienter notre mémoire de recherche vers un sujet qui nous enrichira aussi bien personnellement que professionnellement.

Suite à cela, s'en découle la question de recherche suivante : **Quelles sont les connaissances et les représentations des jeunes concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations ?**

Cette étude adopte une approche globale de l'éducation à la sexualité, qui se conforme à une méthodologie en quatre étapes proposées par François WAFO (2014) qui inclut à la fois une approche biomédicale et psychosociale. Cette méthodologie implique une analyse de la situation (partie théorique de notre mémoire), une élaboration de l'intervention, une mise en œuvre de l'intervention et une phase d'évaluation.

Le but de cette étude est de comprendre l'évolution des représentations des élèves en matière de sexualité. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de collecter et d'analyser les représentations actuelles des élèves sur différents aspects de la sexualité, y compris les connaissances biologiques, l'anatomie physiologique, la prévention des IST, la contraception, l'estime de soi et la confiance en soi, les relations avec les autres, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, les sentiments et les émotions, les rôles et stéréotypes de genre, le développement de l'esprit d'analyse face aux facteurs socio-environnementaux, la discrimination, le sexisme, la phobie LGBT+ et la liberté et la responsabilité face aux choix personnels, les valeurs et les normes.

Dans ce cadre, une activité, telle que les Questionnements à Visée Socio-cognitive (QSV), sera mise en place pour aider à faire évoluer les représentations des élèves. L'étude vise également à analyser l'efficacité des outils utilisés dans le cadre de cette activité.

Il convient de souligner que l'étude a été menée dans une classe d'élèves de première SAPAT au sein d'un établissement scolaire du second degré agricole, lors des séances obligatoires d'éducation affective et sexuelle durant le 13 décembre 2023 sur un créneau de quatre heures : de 13h30 à 15h30 pour le premier demi-groupe et de 15h30 à 17h30 pour le second. Cette expérience a également été menée sur un groupe d'apprenant·e·s en Master 2 MEEF à l'ENSFEA sur la soirée du 22 novembre 2023 de 19h à 21h. L'objectif global est d'amener les élèves à se construire individuellement, socialement et en tant que citoyen·ne·s conscient·e·s des enjeux liés à leur sexualité.

2. Matériel et méthode de l'expérimentation

Étudiant·e·s en Master MEEF Enseignement du Second Degré (ESD) Biologie Écologie, nous avons élaboré une étude en mettant en place une méthodologie expérimentale. L'expérience se

déroule dans une classe de première professionnelle Service à la personne et au territoire (SAPAT) au LEGTA d'Aix Valabre en région Provence Alpes Côtes d'Azur.

a) Contexte de l'étude

Il était initialement prévu de mener 3 séances avec cette classe. Malheureusement, suite à des problèmes logistiques et techniques, une seule séance a pu se mettre en place. Cette séance a été planifiée le mardi 13 décembre 2022 faisant partie du cadre de l'Enseignement à l'Initiative de l'Établissement (EIE). Un créneau de 4 heures a pu nous être accordé par Gaëlle Calteau, professeure principale de la classe et enseignante d'ESF (Économie Sociale et Familiale). La classe était découpée en demi groupe de 11 et 12 élèves dont le premier créneau était de 13h30 -15h30 et 15h30-17h30.

Trois enseignant·e·s se sont présentées pour encadrer les séances : Gaëlle Calteau, professeure principale de la classe et enseignante d'ESF (Économie Sociale et Familiale), Clémence Raynouard, étudiant·e en Master MEEF ESD Biologie Ecologie, et Oriane Lecourt, enseignante stagiaire en Biologie Ecologie. L'objectif de cette séance était de faire émerger les représentations des élèves en utilisant différentes méthodes s'articulant en ateliers.

Par ailleurs, afin de tester notre dispositif nous avons choisi de présenter ces ateliers aux enseignant·e·s stagiaires externes et étudiant·e·s de l'ENSFEA (Annexe 1). Ce temps étant dans un premier temps conçu comme un prototype d'expérimentation, au vu des résultats obtenus, nous avons choisi de les intégrer dans notre expérimentation.

b) Déroulé de l'expérimentation

La première partie se déroulera sous la forme d'un mur des mots, avec pour consigne « écrivez ce que vous évoque le mot genre / sexe / sexualité », qui sera pris en photo. Dans une seconde partie, les élèves participeront à un débat mouvement filmé. La troisième partie sera une ludothèque enregistrée via des dictaphones qui se déroulera dans la salle A23. Enfin, la quatrième partie est une remédiation formalisée sous forme d'un temps d'échange bilan.

Les supports d'études et matériels nécessaires pour cette séance seront : une classe de première SAPAT, des caméras, des dictaphones, des cartes SD, les dessins d'élèves, des post-it, des jeux de société, des prospectus sur la santé sexuelle et de genre.

La séance concernant les élèves de première SAPAT s'est déroulée en six temps distincts. Dans un premier temps, nous nous sommes présentées au sein de la classe lors d'un cours d'ESF qui avait lieu le matin, afin d'exposer les modalités de l'expérimentation (déroulé, les règles, le contexte) et également de constituer les deux groupes pour l'après-midi. Puis dans un second temps, nous avons accueilli les élèves dans l'après-midi dans une salle préalablement arrangée par nos soins en îlot en laissant un espace au centre afin d'effectuer le débat mouvant. Suite à un court rappel des règles et du déroulé de la séance et une contextualisation des notions qui seront abordées dans la séance, au sein de leur futur cadre professionnel. Ensuite dans un troisième temps, nous avons réalisé le débat mouvant, qui est une méthode d'animation de débats qui encourage l'engagement, la participation active et la réflexion critique des participant·e·s. Elle peut être utilisée dans divers contextes, et peut aider à favoriser la compréhension et le respect des opinions différentes.

Dans un quatrième temps, nous avons proposé l'atelier des dessins. Le but étant de dessiner de mémoire sur un post-it, l'appareil génital d'une personne à vulve puis d'une personne à pénis. De plus, il leur a été demandé d'écrire une définition sur ce qu'était pour elles et eux l'intersexuation. Une fois les post-it ramassés, nous avons réparti les élèves en plusieurs groupes de 5 personnes maximum. Nous avons alors décrit l'ensemble des jeux qui seront détaillés par la suite, et les groupes ont alors choisi les jeux qu'ils souhaitaient réaliser.

Les jeux leurs étaient laissés pendant une vingtaine de minutes, puis nous faisons tourner les jeux. Nous avons alors coupé ce temps de ludothèque, quinze minutes avant la fin de la séance afin de procéder à un temps de remédiation / bilan sous forme d'échange.

c) Type d'études

Beaucoup de données ont pu être récoltées suite aux deux groupes d'étude (étudiant·e·s et lycéen·ne·s) et suite aux 4 ateliers : mur des mots, débat mouvant, dessins et ludothèques (comprenant 4 jeux). Faisant ce mémoire de recherche de Master 2 MEEF à deux, nous avons choisi de partager les analyses des résultats des ateliers entre nous mais également de

sélectionner uniquement les ateliers les plus pertinents. Ainsi, nous avons choisi, pour des raisons qui seront par la suite expliquées, les ateliers suivants :

- Mur des mots : analysé par Oriane Lecourt,
- Débat mouvant : analysé par Oriane Lecourt,
- Jeu de société “No taboo” : analysé par Clémence Raynouard,
- Dessins de l’appareil génial mâle et femelle et définition d’intersexuation : analysés par Clémence Raynouard.

Nous aurons donc une partie méthodologie pour chaque atelier analysé et une partie discussion par atelier. De plus, une synthèse croisée de l’ensemble de nos résultats sera réalisée afin de répondre au mieux à la problématique à savoir : Quelles sont les connaissances et les représentations des jeunes concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations ?

d) Dispositifs utilisés

- Dispositif mur des mots

Le mur des mots est une méthode d'expression collective qui permet de recueillir les idées, les émotions et les ressentis de chaque participant·e sur un sujet donné. Cette technique peut être utilisée dans différents contextes, que ce soit dans les écoles, les entreprises, les associations ou les collectivités territoriales.

Le principe est simple : les participant·e·s sont invité·e·s à exprimer leurs idées en écrivant des mots ou des phrases sur des post-it ou des cartes. Ces mots sont ensuite collés sur un mur ou un tableau blanc, de manière à créer une fresque collective. Les mots peuvent être regroupés par thèmes, par idées similaires, par couleurs, etc.

Le mur des mots permet ainsi de favoriser l'expression individuelle et collective, de libérer la parole et de créer une dynamique de groupe. Cette méthode est également utile pour faciliter la prise de décision, pour identifier les priorités ou les obstacles à surmonter, ou encore pour évaluer une situation donnée.

Le mur des mots peut être utilisé en complément d'autres méthodes participatives, telles que le brainstorming ou le world café, pour enrichir les échanges et renforcer la participation de chacun·e. Il peut également être utilisé de manière récurrente, dans le cadre d'un projet ou d'une

démarche de participation citoyenne, pour suivre l'évolution des idées et des ressentis des participant·e·s.

- Dispositif du débat mouvant

Le débat mouvant est une méthode d'animation de débats qui permet de favoriser l'engagement et la participation active de tous·tes les participant·e·s. Cette méthode peut être utilisée dans divers contextes, tels que les salles de classe, les réunions d'entreprise, les ateliers, etc.

Le débat mouvant se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, le sujet à débattre est présenté, les élèves sont alors invité·e·s à élaborer des arguments en faveur de leur position, et à se déplacer physiquement dans la salle en fonction de leur position sur le sujet. Le débat commence alors, avec un·e représentant·e de chaque groupe exposant brièvement les arguments de son groupe. Les participant·e·s peuvent ensuite poser des questions, échanger des arguments et chercher à convaincre les autres groupes.

Pendant le débat, un·e animateur·ice veille à ce que tous·tes les participant·e·s puissent s'exprimer librement, tout en respectant les opinions et les positions des autres. L'animateur·ice peut également encourager les participant·e·s à explorer de nouveaux arguments, à clarifier les points de vue ou à rechercher des compromis.

À la fin du débat, les participant·e·s sont invité·e·s à réfléchir sur leur propre position et sur les arguments des autres groupes. Cette étape de réflexion peut être très bénéfique, car elle permet aux participant·e·s de voir les points de vue différents, de mieux comprendre les arguments avancés, et de faire évoluer leur propre position.

- Dispositif du dessin des appareils génitaux mâles et femelles

Cette démarche s'inscrit dans la perspective d'une éducation sexuelle holistique qui prend en compte les dimensions affectives, relationnelles et physiologiques de la sexualité humaine.

Les dessins anatomiques ont toujours été un outil important pour l'enseignement de la biologie et de la physiologie humaine. En ce qui concerne la sexualité, les dessins d'appareils génitaux sont particulièrement importants pour aider les apprenant·e·s à comprendre les différences et les similitudes entre les organes sexuels mâles et femelles.

Les dessins d'appareils génitaux peuvent également être utilisés pour enseigner les différents types de contraceptifs et leur mode d'utilisation, ainsi que pour expliquer les mécanismes de la reproduction humaine. Les apprenant·e·s peuvent ainsi acquérir une meilleure compréhension de leur propre corps et de celui des autres, ce qui contribue à une éducation sexuelle plus positive et responsable.

En outre, l'acte de dessiner des organes génitaux peut aider les apprenant·e·s à dépasser leur gêne ou leur tabou vis-à-vis de la sexualité. Cela peut leur permettre de s'approprier leur corps et de mieux comprendre leur propre identité sexuelle. Le dessin peut également faciliter l'expression de leurs émotions et de leurs ressentis vis-à-vis de la sexualité, favorisant ainsi un dialogue ouvert et constructif sur le sujet.

En somme, le dessin d'appareils génitaux représente un outil pédagogique efficace pour l'enseignement de l'éducation sexuelle. Il permet aux apprenant·e·s de mieux comprendre leur corps et celui des autres, de dépasser leurs tabous et leur gêne, et de favoriser un dialogue ouvert et respectueux sur la sexualité.

- Dispositif du jeu de société

Les jeux de société sur l'éducation affective et sexuelle peuvent être des outils utiles pour aborder des sujets difficiles de manière ludique et interactive. Ces jeux peuvent aider les jeunes à explorer des thèmes tels que les relations, la communication, le consentement, les sentiments, les normes sociales, les pratiques sexuelles, les contraceptifs, les infections sexuellement transmissibles, etc.

La plupart de ces jeux fonctionnent avec des cartes qui contiennent des questions ou des situations à résoudre, des dés, des pions ou des plateaux de jeu. Ils sont conçus pour être joués en groupe et souvent accompagnés d'un·e animateur·ice qui guide le déroulement du jeu et favorise les échanges entre les joueur·e·s.

Ces jeux peuvent avoir des règles simples ou complexes, en fonction du public cible et des objectifs pédagogiques visés. Ils peuvent être adaptés à différents niveaux de connaissances et de compétences, et peuvent être utilisés à différents moments du processus éducatif, tels que la sensibilisation, l'information, la réflexion, la discussion, la prise de décision, l'évaluation, etc.

Parmi les jeux les plus populaires, on trouve "SéduQ" aux éditions Désclac qui permet d'explorer différentes thématiques liées à l'éducation sexuelle sous la forme d'une escape game

mené par des animateurs : Consentement, orientation sexuelle, contraception, amour... ce jeu collaboratif ouvre la discussion sur toutes les facettes de la vie amoureuse et sexuelle. Un jeu concret, cadrant, drôle, où le groupe apprendra autant de ses pairs que de l'intervenant·e.



Fig. 2 : Jeu de société “SéduQ” (Desclic)

"Sans tabous » de la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial (FCPPF) qui propose des questions sur les relations affectives et sexuelles : des cartes pour faciliter l’expression en lien avec la vie affective, relationnelle et sexuelle, les stéréotypes et la sexualité, l'adolescence et la puberté.



Fig. 3 : Jeu de société “Sans Tabou” (PIPSa)

"Consentement tu en dis quoi ?" de la FCPPF qui aborde la question du respect des limites et des dynamiques du consentement. “C’est un jeu de 56 cartes qui explore les différentes dynamiques du consentement à travers l’expression personnelle, des débats et des créations collectives. Ce support propose une compréhension du consentement tant au niveau relationnel

qu’au niveau sociétal et permet de s’appropriier collectivement une définition et des pistes d’actions pour mettre en place une culture du consentement au quotidien.” FCPPF

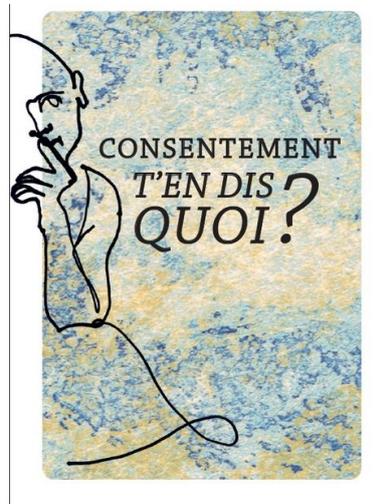


Fig. 4 : Jeu de société “Consentement t’en dis quoi ?” (FCPPF)

“Rouge culotte” de la FCPPF qui propose une mallette pédagogique pour découvrir les différentes méthodes de protection menstruelle et permet d’aborder la thématique des règles en groupe. “Cet outil pédagogique donne des informations et des pistes pour réaliser des animations en groupe mixte sur la thématique des protections périodiques. Les pistes d’animations s’articulent autour de la découverte des différentes protections, de leurs usages et de leur durée de vie. Elles invitent les personnes à se questionner sur la diversité des protections, leur complémentarité et mettent en exergue toutes les difficultés sociales liées au fait de se procurer ou d’utiliser dans de bonnes conditions des protections adaptées.” FCPPF



Fig. 5 : Jeu de société “Rouge culotte” (FCPPF)

Ces jeux de société peuvent être utilisés dans divers contextes éducatifs, tels que les écoles, les centres de jeunesse, les centres de santé, les associations, etc. Ils peuvent être une alternative intéressante aux méthodes plus traditionnelles d'enseignement de l'éducation affective et sexuelle, car ils permettent d'impliquer activement les jeunes dans leur propre apprentissage, de favoriser la créativité et l'interaction sociale, et de susciter des réflexions sur des sujets souvent tabous.

A la suite de l'étude de marché des différents jeux de société autour de l'éducation affective et sexuelle, nous avons choisi de travailler avec certains jeux de la catégorie "Sexploration". Les jeux de société de la catégorie Sexploration offrent une opportunité unique d'explorer la sexualité de manière ludique, inclusive et éducative. Ces jeux sont conçus pour être joués en groupe et permettent aux participant·e·s de discuter de sujets liés à la sexualité tout en s'amusant. Ils couvrent une variété de sujets, allant de la communication sexuelle à la compréhension des préférences et des limites sexuelles de chaque individu·e.

L'un des avantages majeurs de ces jeux est qu'ils offrent un environnement sûr et confortable pour les participant·e·s. Les discussions autour de la sexualité peuvent être difficiles à aborder dans un contexte conventionnel, mais ces jeux permettent aux participant·e·s de s'ouvrir et de partager leurs opinions et leurs expériences sans jugement, ni pression.

En outre, ces jeux aident à renforcer les compétences en communication. Les participant·e·s sont encouragés à communiquer de manière claire et respectueuse, à apprendre à écouter et à répondre aux besoins des autres, ainsi qu'à discuter de sujets qui peuvent être considérés comme tabous dans la société.

De plus, la marque Sexploration, est la seule qui comprend plusieurs jeux couvrant les vingt notions obligatoires à aborder au cours de séance d'éducation affective et sexuelle. Ainsi, le fait d'avoir des jeux qui ont la même charte graphique ou encore la même formulation de phrase facilite le passage d'un jeu à l'autre. Également, l'ensemble de ces jeux comprennent un fascicule ressource où se trouve un glossaire avec des définitions de termes compliqués à comprendre. Il y a aussi la présence d'une feuille avec les organes génitaux légendés.

Les jeux que nous avons choisis sont les suivants :

- “True or False est la nouvelle version internationale de jeu Vrai ou Faux IST sur les infections et maladies sexuellement transmissibles. Sur chaque carte, une illustration originale permettant aux jeunes de s'appropriier la question. Les réponses aux questions ont été rédigées par des médecins.” Topla



Fig. 6 : Cartes du jeu de société sur les infections sexuellement transmissibles “True or False”
(Topla)

- “Map it est la nouvelle version internationale du jeu Nuancier contraceptif, qui permet de découvrir tous les moyens de contraceptions ! On y joue de plusieurs manières, seul·e ou à plusieurs, mais toujours pour explorer la diversité des moyens de contraception.” Topla



Fig. 7 : Cartes du jeu de société sur les moyens contraceptifs “Map it” (Topla)

- “Le jeu Ok not Ok permet de réfléchir à ses comportements et ceux de notre entourage. Il permet une vision globale de la notion de consentement. Elle n'a pas une importance que dans le cadre d'une relation sexuelle, mais dans chaque instant. Ce jeu permet de conscientiser cette notion primordiale, pour soi et pour les autres. Un jeu pour comprendre ce qu'est le consentement et les différentes manières de dire « oui ». Celui ou celle qui pose les questions doit comprendre si les autres consentent ou non. Si un doute s'installe, une discussion doit être lancée, mais sans pression évidemment. Dans ce jeu, les mots ont un sens, mais on se questionne aussi sur les gestes, les expressions, le langage non verbal. Un des buts du jeu Ok not Ok est de développer l'empathie. Si informer est bien évidemment nécessaire, les essais des jeux avec des adolescent·es ont montré que certaines approches créant de l'empathie sont très efficaces.” Topla



Fig. 8 : Cartes du jeu sur le rôle du consentement “Ok not Ok” (Topla)

- “No Taboo est un jeu de plateau où on s'amuse à faire deviner des mots, sans pouvoir en dire certains. Ce jeu permet de mettre des mots sur des concepts parfois inconnus ou méconnus autour de la sexualité. Ici, on aborde les contraceptifs, l'anatomie, le plaisir, les sentiments, les pratiques et orientations sexuelles ainsi que les identités de genre. Parce que mettre des mots justes sur des situations est primordial, il faut déjà pouvoir les expliquer !” Topla



Fig. 9 : Cartes du jeu de société “No taboo” abordant plusieurs notions autour des relations affectives et sexuelles (Topla)

Au vu du nombre de données récoltées, nous avons choisi de traiter, pour nos résultats d’analyse, uniquement les audios des participant·e·s jouant au jeu “No taboo”. Ce jeu, comme expliqué précédemment, reprend l’ensemble des notions à aborder pendant une séance d’éducation affective et sexuelle, ce qui en fait un jeu plus intéressant à exploiter. D’autres points d’intérêts pour l’étude de ce jeu seront apportés dans la partie de l’analyse des résultats de ces audios.

e) Demandes réglementaires nécessaires à l’expérimentation

L’éducation affective et sexuelle est un sujet de plus en plus abordé au sein des établissements scolaires. Cependant, avant de pouvoir réaliser une expérimentation dans ce domaine, certaines demandes réglementaires doivent être prises en compte.

Tout d’abord, il est nécessaire de faire compléter et signer une autorisation de filmer les élèves à leurs parents ou tuteur·ice·s légaux. Cette demande de droit à l’image est indispensable pour l’expérience, afin de garantir la protection de l’identité des élèves et de respecter leur vie privée. Un document spécifique (Annexe 2) : demande de droit à l’image élève) doit donc être préparé pour obtenir cette autorisation.

Ensuite, une demande d’autorisation du·de la chef·fe d’établissement est également indispensable pour réaliser cette étude au sein de l’établissement. Cette demande doit inclure une autorisation d’entrée dans l’établissement pour les personnes étrangères à celui-ci. Dans le

cas de cette expérimentation, seule Clémence Raynouard était étrangère à cet établissement. Ainsi, une convention de stage d'une journée (Annexe 3) a été signée par le chef d'établissement Monsieur Davoli, le directeur de l'ENSFEA Monsieur Damien Trémeau et l'enseignante qui nous a laissé à charge sa classe de première SAPAT, Madame Gaëlle Calteau. Ces demandes d'autorisation garantissent la légalité et la légitimité de l'étude, ainsi que le respect des règles de l'établissement.

Une fois ces autorisations obtenues, il est primordial de penser à l'emplacement de la caméra permettant d'enregistrer les moments de débat. En effet, pour des raisons de traitement d'image, il est préférable de ne pas avoir à retravailler les enregistrements par la suite. Le placement des élèves dans la salle doit donc être réfléchi en amont du débat, de façon à ce qu'uniquement les élèves dont l'autorisation a été obtenue apparaissent à l'image.

En somme, ces demandes réglementaires sont indispensables pour mener à bien une expérimentation en éducation affective et sexuelle. Elles garantissent la protection des élèves, le respect des règles de l'établissement, et la légalité de l'étude.

B. Hypothèse et résultats attendus

Les normes sociales et les attentes de genre façonnent la manière dont les femmes et les hommes interagissent avec leur corps, les autres et le monde qui les entoure. Par conséquent, les femmes et les hommes peuvent avoir des préoccupations et des représentations différentes en matière de sexualité et avoir besoin d'informations spécifiques pour mieux comprendre leur corps, leur sexualité et les relations sexuelles.

La période de l'adolescence est une période marquante et importante au niveau de la construction des représentations de la sexualité et de l'identité de genre. Burgio (2021) nous explique justement que c'est la socialisation qui fait émerger les différences sexuelles et qui les produit. Afin de s'intégrer aux groupes de pairs il est nécessaire de se soumettre à de nombreux codes et comportements influencés fortement par les normes de rôles genrés. "La construction d'individus sexualisés passe en effet par le regard des autres – pairs, adultes, parents, experts médicaux ou juridiques – qui jugent et régulent les comportements sexuels en fonction de l'âge, du statut social, et du genre." (Gaussel, 2022)

Certain·e·s enseignant·e·s perpétuent consciemment ou inconsciemment des préjugés ou des attentes genrées, ce qui peut influencer les interactions entre les élèves de différents genres et encourager des comportements perçus comme masculins ou féminins. Cette catégorisation en deux groupes et le déséquilibre des pouvoirs entre femmes et hommes qui en résulte peuvent avoir des effets négatifs sur les relations interpersonnelles, l'estime de soi et le bien-être des femmes et des hommes. Il est donc important de promouvoir dès le plus jeune âge l'égalité entre les genres et de sensibiliser les garçons à ne pas perpétuer des systèmes familiaux ou sociaux qui leur procurent des avantages injustes par rapport aux femmes. En effet, les femmes sont souvent tenues de prendre en charge plus de responsabilités et de tâches ménagères, ce qui peut avoir des effets négatifs sur leur réussite scolaire et contribuer de manière subtile à leur position subalterne dans la société. Il est donc crucial de lutter contre les rôles de genre oppressifs et la discrimination fondée sur le genre, car cela nuit à l'ensemble de la société (Lepinard. et Lieber 2020).

De ce fait, on peut s'attendre, à ce que les garçons prennent davantage de place et utilisent des idées plus crues que les filles qui seront peut-être plus en retrait dans les dispositifs où les élèves sont invité·e·s à prendre la parole, c'est-à-dire dans notre étude le dispositif du débat mouvant et le dispositif des jeux de société (cf. audio du groupe 1).

Par ailleurs, dans sa recherche, Devieille met en évidence comment le concept d'hygiénisme, remplaçant celui de morale sexuelle, définit une "bonne sexualité" d'un point de vue biologique. L'autrice critique la prédominance du biologisme dans les manuels de SVT et son influence sur les définitions de la sexualité qui ne considèrent que les pratiques sexuelles liées à la reproduction comme "naturelles". Cette focalisation sur la reproduction contribue à renforcer l'idée que la pénétration pénovaginale est la norme du rapport sexuel. Selon Devieille, cela invalide d'autres formes de pratiques sexuelles, comme la sodomie ou le sexe oral, qui sont souvent exclues de l'éducation sexuelle. (Devieille, 2013 ; Ah-King, 2013). Nous pouvons donc en déduire que lors des échanges, les rapports sexuels seront principalement décrits comme pénétratifs et les rapports oraux mal perçus.

Il est important de reconnaître que les filles et les garçons ont des expériences et des connaissances différentes en matière de sexualité en raison de leur genre suite notamment à leur éducation. Dans le contexte de l'hypersexualisation, les pratiques éducatives adoptées par les parents peuvent varier en fonction de la socialisation de genre. Certaines familles encouragent

l'appropriation des attributs traditionnellement associés à la féminité chez les filles, tandis que d'autres cherchent à retarder ou à contrôler ce processus. (Mardon, 2011).

L'hypersexualisation des individu·e·s contraint les jeunes à construire leur comportement sous l'angle de la sexualité. Ainsi l'hypersexualisation des femmes peut s'exprimer :

- “ par des tenues vestimentaires laissant apparaître une ou plusieurs parties du corps (haut des fesses, décolleté plongeant, haut des cuisses) ;
- Par des transformations ou maquillages du corps (soutien-gorge rembourré, talons hauts, épilation) ;
- Par des postures et comportements suggérant une disponibilité sexuelle (poitrine bombée, bouche entrouverte, déhanchement) ;
- Par des expressions de soumission au contrôle masculin, dans le but de séduire et axés sur la génitalité et le plaisir de l'autre.” (Richard-Bissette, 2006).

Les femmes ont également intériorisé les injonctions à devenir mère tout en se conformant à des standards esthétiques peu réalistes (Gaussel, 2022).

Toutefois, il est important de noter que ces pratiques éducatives ne sont pas nécessairement une remise en question des normes de genre dominantes. En effet, les normes de genre restent profondément ancrées dans la société et les parents peuvent eux-mêmes être influencé·e·s par ces normes, même s'ils cherchent à contrôler l'hypersexualisation de leurs enfants. (Mardon, 2011).

Ainsi, si nous prenons en compte ces stéréotypes qui sont soumis aux genres, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses sur les éléments présents ou absents des dessins. Puisque les participant·e·s se sont construit·e·s dans la société étudiée par les chercheur·euse·s, nous pouvons supposer que ces stéréotypes vont affecter les dessins. De plus, la méconnaissance de ce que signifie “un appareil génital” va affecter également les dessins ainsi que les mots du premier dispositif.

L'hypersexualisation des femmes étant conséquente, nous pouvons émettre l'hypothèse que des personnes ne sachant pas ce que représente un appareil génital, dessine les attributs se rapportant au genre féminin (poitrine, fesse).

L'injonction des personnes possédant un utérus fonctionnel à la maternité pourrait conduire à des dessins uniquement basés sur les organes internes de l'appareil génital.

En outre, l'hyper virilité étant fortement imposée notamment la taille du pénis, l'organe mâle externe de l'appareil génitale pourrait être uniquement représenté.

Enfin, une méconnaissance des appareils génitaux mâle et femelle conduirait à une absence de plusieurs éléments de l'appareil génital.

Devieille publie dans sa thèse en 2013, que les élèves vont acquérir en cours de Biologie, des connaissances solides sur la reproduction mais vont situer et dessiner de manière erronée les organes génitaux mâles et femelles (clitoris par exemple), car inconnus ou mal localisés pour elles et eux. De plus, "selon un rapport de 2016 sur l'éducation affective et sexuelle par le Haut Conseil à l'égalité, un quart des filles de 15 ans ne savent pas qu'elles possèdent un clitoris, et 83 % d'entre elles ignorent sa fonction érogène. Pourtant, elles sont 53 % à savoir représenter le sexe masculin (Azzouz et al., 2019)." (Gaussel, 2022)

Par conséquent, nous pouvons nous attendre à ce que les participant·e·s aient dessiné au mauvais endroits certains organes et que le clitoris apparaisse peu.

Il est également important de prendre en compte les stéréotypes de genre qui peuvent influencer la façon dont les femmes et les hommes apprennent et perçoivent les informations sur la sexualité. Les stéréotypes de genre peuvent limiter les connaissances et les perspectives de chacun·e en matière de sexualité, ce qui peut engendrer des représentations. Nous pouvons donc nous attendre à des représentations différentes sur une même notion suivant le genre des personnes.

C. Résultat et analyses des résultats des différents dispositifs

1. Dispositif du mur des mots

a) *Objectifs et déroulement de ce temps*

Comme dit précédemment le mur des mots est une méthode d'expression collective, permettant de collecter des idées, des émotions et des ressentis sur un sujet. Le but de l'étude étant de relever les connaissances, les représentations et les besoins des élèves en matière d'éducation affective et sexuelle tout en respectant le cadre légal. Ce dispositif a été utilisé comme un moyen d'amener les élèves à s'exprimer anonymement sur leurs définitions des termes genre sexe et sexualité. De plus, ce dispositif a été utilisé comme outil de communication lors de la remédiation en fin de séance.

Ce dispositif a été mis en place avec des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) et des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA). Il a permis d'introduire la séance par un temps plus calme et individuel mais aussi de placer clairement le contexte de la séance.

Dans un premier temps, nous avons utilisé le tableau où était inscrit les mots : genre, sexe et sexualité(s) pour introduire la séance. Puis, nous avons donné la consigne : « écrivez un mot ou plusieurs ; Que vous évoque chaque terme ? », cette consigne est volontairement vague afin d'obtenir les représentations initiales des individu·e·s. Un temps de réflexion individuel a été laissé, le temps de la distribution des post-its, ce qui nous a aussi permis de répondre individuellement au questionnaire en lien avec la consigne afin de ne pas influencer le groupe. Nous avons ensuite ramassé les post-its pour les placer par groupes d'idées au tableau pendant ce même temps, l'autre intervenante à lancer le dispositif du débat mouvant. Les mots n'ont pas fait l'objet d'un retour direct, en effet nous avons souhaité attendre la fin de la séance pour pouvoir faire un retour collectif sur ce dispositif, ce qui nous a aussi permis de prendre en compte toutes les représentations que nous avons collecté lors des différents dispositifs et ainsi s'adapter au mieux au groupe.

L'objectif principal de ce temps est de faire ressortir les idées fausses sur les définitions des termes genre, sexe et sexualité, sans que les individu·e·s ne se sentent juger par leurs pairs ou les intervenant·e·s. Mais aussi permettre aux participant·e·s d'exprimer leurs connaissances et leurs questions, tout en respectant les limites et les tabous de chacun·e.

b) Type d'étude et matériel utilisé

Pour ce dispositif nous avons choisi d'analyser à la fois les mots obtenus auprès des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) et des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA).

L'analyse des mots obtenus à l'issu de ce dispositif est une analyse qualitative et par analyse thématique, multicentrique et rétrospective. Les thèmes sont basés sur les termes présentés au début du dispositif.

c) Sujets de l'observation

Comme expliqué précédemment, cette séance d'EAS a été proposée à deux groupes de populations différentes :

- Des lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT).
- Des étudiants âgés entre 23 et 40 ans en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA).

Les données récoltées ont été anonymisées, et les genres des participants n'ont pas été relevé lors du dispositif. Au vu du petit échantillon étudié nous devons garder à l'esprit que cela ne rend pas significatif nos résultats.

d) Méthodologie d'analyse

Dans ce dispositif les résultats seront analysés dans un premier temps par terme pour chaque groupe puis pour chaque terme entre les groupes. Il est un important de rappeler que nous ne connaissons pas ici le genre des auteurs donc l'influence des stéréotypes sur le genre ne sera pas étudiée dans ce cas, il s'agit en somme ici de prendre la mesure des connaissances de l'ensemble d'un groupe sur les termes proposés.

A la fin de la séance les post-it ont été collecté puis retranscrit sous la forme d'un tableau organisé par type de définition. Ce tableau a été analysé et interprété suivant plusieurs procédés :

- Dans un premier temps les mots semblable ou très proche ont été rapprochés, afin de pouvoir créer des catégories : observer des mots forts, des répétitions et des liens qui semblent plus forts avec le terme de référence

- Ensuite la justesse des mots utilisés par rapport aux définitions des termes de référence, ces définitions nous sont propres et ont été rédigée à la suite de nos recherches. Cette justesse sera exprimée en pourcentage de réponses par catégories.
- Et enfin une analyse des réponses du dispositif sera faite, croisées avec l'analyse des deux premiers temps.

e) *Résultats du dispositif*

| | Première SAPAT |
|-------|---|
| Genre | <p>Homme/femme Homme/femme Homme/femme Homme ou femme Homme Femme Homme</p> <p>Homme, femme, non binaire... Homme, femme, homosexuel, transgenre Homme, femme, transgenre, homosexuel C'est comment l'on se sent, si on se sent femme, homme ou autre Homme, femme, bisexuel... c'est le genre que nous sommes Transgenre</p> <p>Hétéro Hétérosexuel Hétéro Sexualité différente</p> <p>Il, elle, iel Il/elle/iel</p> <p>Qui ont est</p> <p>Egalité</p> <p>Passionnant, intense, sensuelle</p> |
| Sexe | <p>Féminin, masculin Masculin/ féminin Féminin, masculin</p> <p>Homme ou femme Homme/femme</p> <p>Ce sont les rapports sexuels ou juste intime, seul ou avec quelqu'un Rapport sexuel entre deux personnes Relation homme/femme Pure plaisir avec son partenaire</p> <p>Partie reproductrice de l'être humain Pénis, vagin Appareils reproductif masculin et féminin</p> <p>Plaisir, intense</p> |

| | |
|---------------|---|
| | <p>Extrême Amour/sensibilité/ plaisir Plaisir/excitation/relation/partage/pénétration/caresse Tension Libre</p> <p>Viole/ attouchement/ non consentement</p> <p>?</p> <p>Je ne sais pas</p> |
| Sexualité (s) | <p>Sexe Sexe Sexe Orgasme Ce qui concerne le sexe Relation sexuelle entre deux personnes Est le fait d'avoir un rapport sexuel Tout ce qui est dans les relations sexuelles, partie intimes Jouissement Sexe =position</p> <p>Pour moi, c'est vers qui ont est attiré Qui on aime Amour</p> <p>Sans tabou Quand on se sent prés</p> <p>Une personne qui choisi un genre sexuel LGBT/ gay/ hétéro</p> <p>Je ne sais pas Je ne sais pas Je ne sais pas Je ne sais pas</p> |

Tab. 1 : Tableau des résultats obtenus lors de la mise en place du mur des mots chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)

| | Master 2 MEEF |
|--------------|---|
| Genre | <p>Masculinité Féminité Une sorte d'échelle ? homme → femme Homme, femme, non binaire, gender fluid Evolution des genre/libération de la parole Etre soi-même surtout</p> <p>Est interne à une personne A sa place Ce qu'on se sent Se sentir bien N'est pas forcément celui qui correspond au sexe de naissance/se découvre au fil des expériences Comprendre Liberté de choix Ne pas se prendre la tête pour se définir/être heureux</p> <p>Différent du sexe Non genre</p> |
| Sexe | <p>Organe Appareil reproducteur</p> <p>Défini à la naissance</p> <p>Plaisir Plaisir Plaisir</p> <p>Amour Amour Love to love</p> <p>Communication Ecoute Partage Action Liberté/communication/plaisir/partage Découverte</p> |
| Sexualité(s) | <p>Honnêteté Compréhension Consentement Respect Consentement /sujet tabou Consentement Attente</p> <p>Amour Amour</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Découverte Curiosité Changeantes Sensualité Plaisir Plaisir Mots doux Fluctuante</p> <p>Est choisi par l'individu, le choix de faire l'amour avec un individu d'un genre défini Partenaire ensemble Plaisir à deux ou à plusieurs Qui tu aimes, qui te donne envie, te fait plaisir</p> <p>Homo/ bisexuel/ hétéro/asexuel/pansexuel/poly...</p> |
|--|--|

Tab. 2 : Tableau des résultats obtenus lors de la mise en place du mur des mots chez les étudiants agés entre 23 et 40 ans en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA).

f) Résultat d'analyse

Il convient dans un premier temps de définir les termes proposés dans ce dispositif :

⇒ Définition de la notion de genre :

“Le genre est le système de normes hiérarchisées et hiérarchisantes de féminité/masculinité. Ces normes sont différentes, construites en opposition, et valables dans une culture donnée à une époque donnée. Ce système produit des inégalités entre les femmes et les hommes.” (Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes (HCE), 2014)

Cependant, cette notion de “genre” apparaît uniquement en 1955 par John Money, sexologue, qui l'introduit dans un cadre psychologique et médical, dans le traitement de l'anatomie génitale des enfants intersexes afin de différencier le sexe anatomique et le sexe psychologique.

Néanmoins, avant d'évoquer la notion de genre il aura fallu questionner dans les années 1930 à 1950 la différenciation prétendument biologique et naturalisée des sexes femelles et mâles ainsi que la dimension social des relations femmes / hommes.

C'est par l'anthropologue Margaret Mead, dans son essai en 1935 sur les relations femmes / hommes au sein de trois tribus de Nouvelle - Guinée, qu'elle démontre que les caractéristiques et comportements dits féminins et masculins sont issus d'aspects culturels et sociétaux et non d'ordres biologiques. Elle met en lumière la différence entre "rôle social" et le sexe biologique.

Ce nouveau concept vient être étoffé avec l'essai de Simone de Beauvoir en 1949 "Le deuxième Sexe" où elle écrit sa célèbre phrase : "On ne naît pas femme : on le devient". Par ces mots, la philosophe et essayiste explique que les rôles masculins et féminins ne sont pas innés mais proviennent d'une construction sociale.

Ainsi, c'est en 1964 que Robert Stoller, psychiatre et psychanalyste, conceptualise la notion de "genre" dans le but de distinguer le sexe biologique (chromosomes, organes génitaux externes, cerveau, gonades, caractères sexuels secondaires, état hormonal et appareils sexuels internes), l'identité de genre et le rôle de genre.

A partir de 1972, John Money définit le genre en 3 distinctions, adopté par les sciences du psychisme :

- Le rôle de genre : "comportements acceptés et encouragés respectivement pour les hommes et les femmes, dans une société et à une époque donnée" (Richard, 2019)
- L'identité de genre : "genre auquel une personne s'identifie - qui peut être conforme ou non au sexe qui lui a été assigné à la naissance" (Richard, 2019)
- L'expression de genre : "codes sociaux d'apparence ou de conduite mobilisés par une personne" (Richard, 2019)

Nous utiliserons le mot "genre" au sein de ce mémoire pour désigner l'identité de genre. Ce concept pluridisciplinaire est le fruit d'une construction sociale et non innée. (Bereni et al., 2020). Le genre est également un outil de dénaturalisation afin de dénoncer les discriminations et injonctions comme sociales (travail, corps, sexualité, etc) et non plus comme des différences biologiques (Lépinard et Lieber, 2020).

Cependant, dans les années 70, le concept de genre se voit réapproprié par le milieu militant féministe et LGBTQIAA+ dans un sens politique et dénaturalisant. Ainsi, la notion de genre devient un indice de pouvoir déterminant dans l'analyse des relations et rapports sociaux femme / homme mais également un sujet politique dépassant la pensée binaire du genre.

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

⇒ Définition de la notion de sexe :

Le sexe biologique chez l'humain englobe l'anatomie d'une personne, le système reproducteur et les caractères sexuels secondaires. Le sexe biologique est caractérisé par trois composantes : le sexe génétique, le sexe gonadique et phénotypique.

Le sexe est souvent limité à la vision binaire qui oppose mâle et femelle. Le mâle devrait posséder un pénis, un scrotum qui renferme les testicules ainsi que des glandes annexes sécrétant des hormones comme la testostérone. C'est la présence du chromosome Y qui définit le sexe génétique. A l'inverse, les individus femelles devraient posséder une vulve composée d'un vagin, de lèvres externes et internes, du clitoris, de l'utérus et des ovaires. Le sexe génétique femelle est défini par l'absence du chromosome Y et est pourvu de deux chromosomes X.

Cette vision réductrice et binaire du sexe biologique est influencée par "l'idéologie patriarcale qui imprègne la plupart des sociétés" (Wiels, 2022). En effet, les recherches historiques sur la morpho-anatomie sexuelle se sont uniquement concentrées sur l'étude des gènes impliqués dans la formation de l'appareil génital masculin en ne s'intéressant pas au sexe biologique dit féminin.

C'est aussi cette vision binaire de la sexualité qui a occulté l'existence des personnes intersexes. Les personnes intersexes sont définies par l'ONU comme "une manière de décrire les caractères sexuels biologiques d'un individu, notamment ses organes génitaux, ses gonades, ses taux d'hormones et ses chromosomes lorsque ces caractères ne correspondent pas aux définitions traditionnelles du sexe masculin ou féminin". Ces "variations du développement sexuel", comme appelé par le personnel médical peuvent être de plusieurs origines : génétique, hormonal, gonadique ou anatomique.

Certain.e.s chercheurs.euses en biologie, comme Anne Fausto-Sterling, parlent de "continuum sexuel" bien que cette notion soit encore en débat. En effet, il est possible d'aborder le sexe biologique comme un spectre en l'appareil génitale mâle et l'appareil génital femelle. Le sexe biologique est appréhendé par les biologistes par opposition entre les caractères qui le composent. Pourtant, les organes génitaux humains proviennent des mêmes tissus et organes

développés différemment pendant le développement embryonnaire. Il serait donc intéressant d'étudier les sexes biologiques en comparant les similitudes et non les divergences. De plus, il est important de parler des personnes intersexes afin de les visibiliser comme le conseille le plan national d'action pour l'égalité contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023 afin de favoriser un environnement inclusif au sein de la sphère éducative.

⇒ Définition de la notion de sexualité(s) :

D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS) la sexualité est définie comme étant :

“[...] aspect central de l'être humain tout au long de la vie et comprend le sexe, les identités et les rôles socialement associés aux genres, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction.

La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. Si la sexualité peut inclure tous ces aspects, tous ne sont pas toujours exprimés ou expérimentés. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels.”

Cette définition reflète la complexité de ce terme puisqu'elle englobe des phénomènes biologiques : les comportements sexuels (la parade, la copulation, etc), la reproduction biologique des organismes (sexuées ou asexuées), mais aussi des phénomènes liés à l'émotionnel, ainsi que des phénomènes culturels liés aux valeurs, croyances etc.

Le terme sexualité fait souvent uniquement référence aux pratiques sexuelles et aux organes génitaux mais prend peu en compte les aspects culturels, affectifs et émotionnels. Cette vision binaire (mâles et femelles) historique découle de l'étymologie des mots latins sexualis et sexus signifiant “séparation, distinction” en référence à la séparation biologique des sexes. Elle a pour conséquence d'être limitante et exclusive et est éloignée de la définition actuelle de la sexualité : “ensemble des diverses modalités de la satisfaction sexuelle” (Dictionnaire Larousse)

⇒ Définition du terme « sexe » par les lycéens :

Chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT), il est possible de diviser les réponses obtenues en quatre catégories distinctes analysable :

- Une première catégorie incluant les identités de genre dominantes à savoir les termes homme et femme.
- Une seconde catégorie contenant aussi les identités de genre mais en incluant les d'autres identités de genre comme le terme « transgenre » ou « non binaire » dans cette même catégorie nous retrouvons aussi des conceptions alternatives ou fausse idée qui montre que les élèves font le lien entre le genre et l'orientation sexuelle d'un·e individu·e
- Une troisième catégorie ne contient uniquement que des termes en lien avec l'orientation sexuelle ce qui appuie le fait qu'ils confondent ces deux termes.
- La quatrième catégorie contient les pronoms « il, elle,iel », présence du pronom neutre nous permet de poser l'hypothèse que les élèves ont connaissance des variabilité de genre et dépassant la pensée binaire du genre.

| Critère de justesse des réponses | Pourcentage de réponse |
|--|------------------------|
| Réponse totalement juste | 54.5% (12) |
| Réponse juste incluant uniquement les genres dominants | 31.8% (7) |
| Réponse juste incluant uniquement les variabilités de genre | 4.5% (1) |
| Réponse juste incluant les genres dominants et la variabilité de genre | 18.2% (4) |
| Réponse partiellement justes | 16.6% (3) |
| Réponses fausses | 18.2% (4) |
| Réponses non analysées | 16.6% (3) |

Tab. 3 : Tableau de justesse des réponses des résultats obtenus lors de la mise en place du mur des mots pour le terme « sexe » chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)



Fig 10 : Nuage de mots obtenu à la suite du dispositif du mur des mots chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)

Les mots dominants ici sont les mots « homme » et « femme », qui sont aussi les identités de genre dominantes à savoir les termes homme et femme, le mot « homme » apparaît 11 fois et le mots femme apparaît 10 fois, il intéressant de noter que dans la majorité des cas le mots « homme » et noté avant le mot « femme » on peut émettre l’hypothèse que dans ce cas il y a une influence du langage courant.

Les mots évoquant la variabilité de genre et dépassant la pensée binaire du genre sont présents mais sont peu diversifiés, en effet on en compte quatre, le mots « transgenre » est inscrit trois fois et le terme « non binaire » une fois. Dans la moitié des cas ces mots sont mis en lien avec une orientation sexuelle, ce qui permet de poser l’hypothèse que les notions d’identité de genre et d’orientation sexuelle sont fortement liées dans les connaissances des élèves.

Ce lien peut être d’autant plus vérifié que sur 22 réponses, 7 réponses contiennent au moins un terme étant en lien avec l’orientation sexuelle (« homosexuelle » x2, « bisexuel », « sexualité différente », « hétéro » ou « hétérosexuel » x3), soit près d’un tiers des réponses.

Contrairement à ce qui aurait pu être attendu des mots en lien avec l’expression de genre, comme « masculin » « masculinité » « féminin » ou encore « féminité » ne sont pas apparus.

⇒ Définition du terme « genre » par les lycéens :

Chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT), il est possible de diviser les réponses obtenues en sept catégories distinctes :

- Une première catégorie incluant les identités de genre dominantes à savoir les termes « homme » et « femme ».
- Une seconde catégorie contenant des expressions dans genre avec les mots « féminins » et « masculin »
- Une troisième catégorie aborde le terme sexe en tant que pratique sexuelle, et plus particulièrement les relations entre deux personnes
- Une quatrième catégorie abordant les parties génitales, cependant il est important de noter que seules les parties mâle et femelle sont évoquées de plus ils le sont avec des termes pour deux cas qui traitent de l'expression de genre.
- Une cinquième catégorie qui contient plutôt des adjectifs qualifiant les relations entre deux personnes et particulièrement les relations sexuelles entre deux personnes
- Une sixième catégorie qui peut être liée à la cinquième mais qui aborde les interdictions et les actes négatifs lié à la sexualité.
- Enfin la dernière catégorie présente la non connaissance ou la non volonté de s'exprimer de la part de ces élèves.

| Critère de justesse des réponses | Pourcentage de réponse (21) |
|--|-----------------------------|
| Réponse juste | 14.3% (3) |
| Réponse juste incluant uniquement les genre dominants | 9.5% (2) |
| Réponse fausse (Sexe dans le sens de sexualité(s), pratique sexuelle) | 79.2% (16) |
| Réponses non analysées | 9.5% (2) |

Tab. 4 : Tableau de justesse des réponses des résultats obtenus lors de la mise en place du mur des mots pour le terme « genre » chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)

⇒ Définition du terme « sexualité(s) » par les lycéens :

Chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT), il est possible de diviser les réponses obtenues en cinq catégories distinctes :

- Une première catégorie abordant la pratique sexuelle, et plus particulièrement les relations entre deux personnes mais si certaines réponses peuvent être interprétées dans le sens de la pratique sexuelle individuelle
- Une deuxième catégorie aborde plutôt les relations sentimentales entre deux personnes
- Une troisième catégorie aborde les sentiments mais est moins analysable
- Une quatrième catégorie concerne l'orientation sexuelle des individus
- Enfin la dernière catégorie présente la non connaissance ou la non volonté de s'exprimer de la part de ces élèves.

| Critère de justesse des réponses | Pourcentage de réponse |
|----------------------------------|------------------------|
| Réponse totalement juste | 81.8% (18) |
| Réponse partiellement justes | X |
| Réponses fausses | X |
| Réponses non analysées | 18.2% (4) |

Tab. 5 : Tableau de justesse des réponses des résultats obtenus lors de la mise en place du mur des mots pour le terme « sexualité(s) » chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)



Fig 12: Nuage de mots obtenu à la suite du dispositif du mur des mots chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)

Les mots dominants assimilés, par les lycéens, au terme « sexualité(s) » sont dans le sens des relations sexuelles, en effet 45.4% des réponses obtenues sont reliées à ce sujet. De plus, « sexualité(s) » est souvent inscrit dans le sens d'une relation entre deux personnes principalement.

Nous pouvons aussi observer que les réponses évoquent le sentiment d'« amour » ou d' « attirance ».

L'orientation sexuelle, est ici évoquée mais dans uniquement 2 réponses. Par ailleurs on peut observer qu'une réponse contient « genre sexuel », ce qui tend à valider le fait que les élèves confondent le genre et l'orientation sexuelle comme cela avait été évoqué pour la première définition.

Il est intéressant de noter que beaucoup d'élèves n'ont pas su répondre en effet, on peut dénombrer quatre « je ne sais pas » ce qui est le double de définitions des termes précédant. Nous pouvons donc émettre plusieurs hypothèses à ce sujet : soit les élèves ne souhaitaient pas s'exprimer sur ce sujet, soit les élèves avaient déjà répondu des mots correspondant aux termes précédant, soit le terme « sexualité(s) » est un terme couvrant tellement de sujets différents que les élèves n'ont pas su le définir de façon simple.

Cette définition est l'unique à ne pas présenter de vision binaire. Cela pourrait signifier que dans les connaissances des élèves, contiennent le fait que les sexualité(s) n'ont pas uniquement lieu entre deux personnes du sexe opposé.

Aujourd'hui, le jeune est placé comme acteur.ice de sa sexualité. Ainsi, dans cette étude nous ne parlons plus d'une seule sexualité mais de plusieurs sexualités. En effet, de par la définition de l'OMS citée précédemment, la sexualité est liée à l'identité de genre. L'éducation à la sexualité ne concerne donc plus uniquement la sexualité cis-hétérosexuelle mais bien une éducation au genre et à la sexualité.

| Analyse des résultats des master MEEF | | | | | |
|---------------------------------------|--|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|--|
| Terme | Résultat | Catégorie de réponse | Justesse des réponses | | Analyse |
| | | | Critère de justesse de la réponse | Pourcentage de réponse | |
| Genre | Masculinité Féminité Une sorte d'échelle ? homme → femme Homme, femme, non binaire, gender fluid Evolution des genre/libération de la parole Etre soi-même surtout | Diversité des identités de genre | Réponse totalement juste | 35.3% (6) | Contrairement aux lycéens, il y a l'idées de la multiplicité des identités de genre |
| | Est interne à une personne A sa place Ce qu'on se sent Se sentir bien N'est pas forcément celui qui correspond au sexe de naissance/se découvre au fil des expériences Comprendre Liberté de choix Ne pas se prendre la tête pour se définir/être heureux | Emotion | Réponse partiellement justes | 47% (8) | Point faisant de ces réponses des réponses partiellement juste : - Pas uniquement interne à la personne est aussi lié à l'environnement social - Questionnement de genre parfois difficile et violent - Le genre n'est pas uniquement un choix en particulier l'identité de genre |
| | Différent du sexe Non genre | | Réponses non analysées | | |
| Sexe | Organe Appareil reproducteur | Anatomie génitale | Réponse totalement juste | 13.3% (2) | Absence de vision binaire mâle/femelle |
| | Défini à la naissance | Définition phénotypique | Réponses fausses | 6.7% (1) | Omission des autres définitions du genre |

| | | | | | |
|--------------|---|--|---------------------------------|--------------|---|
| | Plaisir Plaisir Plaisir | En lien avec la relation sexuelle | Réponse partiellement justes | 20% (3) | |
| | Amour Amour Love to love | Relation sentimentale entre deux personnes | | 20% (3) | |
| | Communication Ecoute Partage Action Liberté/communication/plaisir/partage Découverte | | Réponses non analysées | 40% (6) | Evoque les relations sexuelles principalement |
| Sexualité(s) | Honnêteté Compréhension Consentement Respect Consentement /sujet tabou Consentement Attente | Codes sociaux entrant dans la relation entre de personnes | Réponse totalement juste | 31.8% (7) | Beaucoup d'adjectif pour qualifier le terme « sexualité(s) » et plus particulièrement en lien avec le consentement, illustration de l'importance de ce terme en société |
| | Amour Amour | Relation sentimentale entre personnes | | 9.1% (2) | |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--------------|---|
| | Découverte Curiosité Changeantes Sensualité Plaisir Plaisir Mots doux Fluctuante | En lien avec la relation sexuelle | | 36.4% (8) | Beaucoup d'adjectif pour qualifier le terme « sexualité(s) » |
| | Est choisi par l'individu, le choix de faire l'amour avec un individu d'un genre défini Partenaire ensemble Plaisir à deux ou à plusieurs Qui tu aimes, qui te donne envie, te fait plaisir | Relation sentimentale entre deux personnes uniquement | | 18.2% (4) | |
| | Homo/ bisexuel/ hétéro/asexuel/pansexuel/poly... | Orientation sexuelle | | 4.5% (1) | Très peu de réponse en lien avec l'orientation sexuelle des individus |

Tab. 6 : Tableau des résultats obtenus lors de la mise en place du mur des mots et leur analyse chez les étudiants âgés entre 23 et 40 ans en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA).

2. Dispositif du débat mouvant

a) *Objectif et déroulement de ce temps*

Comme dit précédemment le débat mouvant est une méthode d'animation de débats qui permettant de favoriser l'engagement et la participation active de tous·tes les participant·e·s. Le but de l'étude étant de relever les connaissances, les représentations et les besoins des élèves en matière d'éducation affective et sexuelle tout en respectant le cadre légal. Ce dispositif a été utilisé comme un moyen d'amener les élèves à s'exprimer sur leurs conceptions sur la·les sexualité·s en apportant des connaissances mais aussi de débiter les interactions entre élèves dans une débat encadrer et respectueux. De plus, ce dispositif a été utilisé comme outil pour fixer les règles nécessaires au bon déroulé de la séance.

Ce dispositif a été mis en place avec des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT). Il a permis de poursuivre la séance avec une mise en activité collective mais aussi aux intervenantes de mieux apprendre à connaitre le public.

Ce dispositif c'est déroulé de la façon suivante : Dans un premier temps il a été demandé aux élèves de ce placer au milieu de la salle de classe, la disposition de la salle avait été préalablement penser afin de pouvoir mener correctement cette activité. Les intervenantes ont ensuite expliqué les règles du jeu pour la suite de l'activité : « Nous allons donner quatre affirmations, vous vous placez du coté de la fenêtre si vous êtes d'accord avec cette affirmation, si vous n'êtes pas d'accord vous allez du côté de la porte. Si vous ne savez pas ou si vous ne voulez pas vous s'exprimer vous vous placez au milieu de la salle ». Ensuite une première affirmation est donnée par une des intervenantes. Un temps de réflexion a ensuite été laissé aux élèves pour ce placer, puis les intervenantes ont lancé le débat. En totalité, sept affirmations ont été données. A chaque fin de débat un point de connaissance a été fait par les intervenantes afin d'éviter la formation de conception alternative dans les connaissances des élèves.

b) *Type d'étude et matériel utilisé*

Pour ce dispositif nous avons choisi d'analyser à la fois les mots obtenus auprès des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires

(SAPAT). L'analyse des verbatims obtenus à l'issu de ce dispositif est une analyse qualitative et par analyse thématique, multicentrique et rétrospective.

c) Sujets de l'observation

Ce dispositif a été mis en place une classe de lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) divisé en deux groupes distincts de 12 et 11, dans le second groupe deux élèves n'ont pas souhaité être filmées.

Les données récoltées ont été anonymisées. Au vu du petit échantillon étudié nous devons garder à l'esprit que cela ne rend pas significatif nos résultats.

d) Méthodologie de collecte et d'analyse des données

Ce dispositif a été filmé lors de la séance et analysé rétrospectivement. Les vidéos ont été visionné et les verbatims intéressants pour l'analyse et audibles ont été relevée pour chaque affirmation, de plus les mouvements entre les différentes réponses ont été relevés (cf. Tab 7 et 8).

Dans ce dispositif les résultats seront analysés dans un premier temps par groupe (groupe 1 et groupe 2) puis les résultats seront analysés pour l'ensemble de la classe. Les verbatims, les mouvements et les interactions entre les élèves seront analysés afin de relever des conceptions alternative/ stéréotypes sur les thèmes du genre, du sexe et de la·les sexualité·s.

e) Présentation des résultats

Les résultats du dispositif sont présenté dans les tableaux ci-après.

| Groupe 1 | | | | | | |
|---------------------------------------|----------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------|--|--|
| Affirmation | D'accord | Doute/ ne souhaite pas s'exprimer | Pas d'accord | Mouvement entre les groupes | Verbatims | Remarques |
| L'orientation sexuelle c'est un choix | 7 | 0 | 5 | 1 | <p>« Je pense que l'on naît pas gay ça vient avec le temps, il y en a quand ils sont petit ils préfèrent les femmes et en grandissant ils préfèrent les hommes »</p> <p>« Je pense que ça n'est pas un choix car quand on est petit on ne s'en rend pas compte parce que déjà on a tous les préjugés autour de nous, nos parents peuvent être qu'ils sont hétérosexuels donc on voit ç a et on ne s'en rend pas compte tout de suite c'est plus tard avec la maturité en grandissant »</p> <p>« Dès que l'on est né on a ça sauf que quand on est petit on ne s'en rend pas compte et c'est après quand tu grandis que t'en rend compte »</p> <p>« Pour moi c'est de l'influence, certaines personnes qui sont influencées peut-être parce qu'elles voient leurs collègues ou je ne sais pas »</p> | Les filles d'un côté et les garçons de l'autre |

| | | | | | | |
|---|---|---|----|-------------|---|--|
| | | | | | « Moi je pense que c'est choix depuis tout petit, enfin on peut l'être depuis tout petit il n'y a pas besoin de grandir » → changement de côté | |
| Il faut un orgasme à chaque rapport | 0 | 2 | 10 | 0 | « Ça dépend du partenaire que vous avez, des compétences » « Ça dépend aussi du moment, avec des personnes on va être plus à l'aise et d'autres moins du coup ça peut bloquer » | |
| Il n'existe que deux moyens de contraception, le préservatif et la pilule | | 3 | 9 | | « Il existe d'autres moyens, il y a le stérilet, la pilule du lendemain, l'avortement » → correction par les pairs sur la pilule du lendemain et l'avortement « Moi personnellement je ne suis jamais renseigné sur ça » | |
| Dire non pendant le sexe ce n'est pas sexy | 3 | 0 | 9 | +3 d'accord | « Je suis d'accord parce que dans le sens ou si la personne elle vous avez dit oui on commence à le faire et tout et d'un coup elle dit non ça coupe » « Le mot sexy vous l'avez trop mis dans votre tête, ça veut dire que ce n'est pas ouf » | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>« Tu as un copain tu veux faire des choses vous dites oui tous les deux vous commencez et là d'un coup il te dit non j'ai plus envie bah qu'est-ce que tu fais ?»</p> <p>« Ça te refroidi tu n'es plus dans le sexy »</p> <p>« Est-ce que si on te dit non tu vas continuer à être genre existé ? »</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Tab. 7 : Tableau des résultats obtenus pour le groupe 1 lors de la mise en place du dispositif du débat mouvant chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)

| Groupe 2 | | | | | | |
|--|----------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------|--|-----------|
| Affirmation | D'accord | Doute/ ne souhaite pas s'exprimer | Pas d'accord | Mouvement entre les groupes | Verbatims | Remarques |
| On peut se faire dépister gratuitement et de façon anonyme | 9 | 0 | 0 | | « L'année dernière on a eu une intervention de l'infirmière et j'ai appris qu'il y avait une maison ou on pouvait se faire dépister » → ne se souviennent pas du nom | |
| En couple le consentement c'est automatique | 1 | 0 | 8 | +1 pas d'accord | « Quand ton mec il veut un rapport tu es obligé d'être d'accord ou pas » « On est obligé de demander si la personne est d'accord avant d'avoir une relation sexuelle avec cette personne, en couple ou pas » « Il y en a qui ne le font pas » « Tu ne demandes pas se genres de truc genre : est-ce que je peux t'embrasser tu ne demandes pas ce genre de trucs » → « bah si » | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|--|---|--|
| | | | | | <p>« Admettons tu es avec ton copain ou ta copine et de la bah vous voulez admettons avoir une relation bah forcément tu vas dire : est-ce que je peux ? »</p> <p>« Tu n'es pas obligé de le dire par voie oral genre, si tu es réactif ou pas il va le voir »</p> | |
| Les filles ne se masturbent pas | 0 | 1 | 8 | | <p>« C'est naturel »</p> <p>« Pas tout le monde dans le sens ou tout le monde doit obligatoirement le faire c'est plutôt que c'est une généralité qui le font et que, c'est possible »</p> | Réaction très forte de deux élèves hors champs contre la masturbation |
| L'orientation sexuel c'est un choix | 5 | 2 | 2 | | <p>« Je me suis mise au milieu parce que je trouve que c'est pas forcément inné ou au fur et à mesure du temps, ça peut être les deux pour moi : tu sais que tu es plus lesbienne hétéro ou plein d'autre ou ça peut venir au fur et à mesure tu sais que tu es hétéro ou d'un coup lesbienne »</p> | <p>Utilisation plus marquée du « je » et « moi » → ?</p> <p>Beaucoup de remarque sur de possibles réactions des parents ou des grands parents, influence familiale sur la connaissance et la réponse ?</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>« Moi je pense que à la naissance on sait déjà de quel côté on penche ou on voit la vie, admettons il y certaines personnes qui savent depuis qu'ils sont en primaire ils savent que bah ils ne se verront jamais avec un garçon ou jamais avec une fille et que c'est comme ça »</p> <p>« Je pense que l'orientation se voit avec le temps, bah après je suis d'accord avec * sur le fait qu'il y en a qui ne se voient pas forcément avec une fille ou un garçon, c'est un truc que tu découvres aussi »</p> <p>« Je suis désolée tu ne deviens pas comme ça »</p> <p>« Moi je suis dans le doute parce que depuis que je suis petit on m'apprend qu'un homme c'est avec une femme et une femme c'est avec un homme, mais après en grandissant j'ai appris qu'il y avait des gens qui voulaient changer, enfin qui préféraient femme/femme et homme/homme et du coup je suis dans le doute »</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | « Mon père il a dit si tu sors avec une fille je te tape » « ouais la même » « moi mes parents sont très ouverts » | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Tab. 8 : Tableau des résultats obtenus pour le groupe 2 lors de la mise en place du dispositif du débat mouvant chez les lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT)

f) Analyse des résultats

Lors de la mise en place de ce dispositif sept affirmations ont été données aux élèves :

- L'orientation sexuelle c'est un choix
- Il faut un orgasme à chaque rapport
- Il n'existe que deux moyens de contraception : le préservatif et la pilule
- Dire non pendant le sexe ce n'est pas sexy
- On peut se faire dépister gratuitement et de façon anonyme
- En couple le consentement c'est automatique
- Les filles ne se masturbent pas

Ces affirmations avaient été rédigées préalablement à la séance, mais ont été sélectionnées en fonction des réactions du groupe à l'affirmation suivante.

Dans le groupe 1, les quatre affirmations suivantes ont été proposées :

- L'orientation sexuelle c'est un choix (celle-ci sera analysée en parallèle pour les deux groupes)
- Il faut un orgasme à chaque rapport
- Il n'existe que deux moyens de contraception, le préservatif et la pilule
- Dire non pendant le sexe ce n'est pas sexy

Pour la première affirmation « Il faut un orgasme à chaque rapport », ce sont des garçons qui ont apporté ces réponses, dans le groupe, 2 ne souhaitent pas s'exprimer ou ne savent pas et 10 ne sont pas d'accord. On peut observer que les réponses parlent de la performance sexuelle et du contexte.

Pour la seconde affirmation, « Il n'existe que deux moyens de contraception, le préservatif et la pilule » dans le groupe, 3 ne souhaitent pas s'exprimer ou ne savent pas et 9 ne sont pas d'accord. Une élève s'est exprimée : « Il existe d'autres moyens, il y a le stérilet, la pilule du lendemain, l'avortement ». Il est important de noter que dans cette situation il y a une confusion entre les moyens contraceptifs et les moyens abortifs que sont la pilule du lendemain et

l'avortement, il y a eu alors une correction par les pairs et les intervenantes. Ce qui a amené un des élèves à affirmer : « Moi personnellement je ne me suis jamais renseigné sur ça ». Cette affirmation nous montre bien qu'au-delà du manque de connaissance, il peut aussi y avoir un manque d'intérêt à propos du sujet des moyens contraceptifs chez les jeunes garçons.

Pour la troisième affirmation, « Dire non pendant le sexe ce n'est pas sexy » dans le groupe, 9 ne souhaitent pas s'exprimer ou ne savent pas et 3 ne sont pas d'accord. Durant cette partie du débat, ce sont surtout les filles qui ont pris la parole et de façon vive. Nous pouvons émettre que les filles sont aujourd'hui plus concernées par le sujet du consentement et des violences sexistes et sexuelles que les garçons de leur âge. De plus, ce sujet semblait les toucher plus personnellement que les deux sujets portés par les affirmations précédentes.

Dans le groupe 1, les quatre affirmations suivantes ont été proposées :

- L'orientation sexuelle c'est un choix
- On peut se faire dépister gratuitement et de façon anonyme
- En couple le consentement c'est automatique
- Les filles ne se masturbent pas

Pour la première affirmation « On peut se faire dépister gratuitement et de façon anonyme », tous·tes les élèves étaient d'accord avec cette affirmation : « L'année dernière on a eu une intervention de l'infirmière et j'ai appris qu'il y avait une maison ou on pouvait se faire dépister », cependant iels ne se souvenaient plus du nom de la structure dans laquelle cela était possible. Nous pouvons émettre l'hypothèse que, bien que les jeunes connaissent aujourd'hui les possibilités de dépistage des IST gratuit et de proximité, iels ne sentent pas dans l'obligation de les effectuer régulièrement.

Pour la seconde affirmation, « En couple le consentement c'est automatique », alors que le sujet du viol conjugal et du consentement est aujourd'hui un sujet d'actualité, il est intéressant de noter que pour cette affirmation le débat à amener des affirmations fausses notamment sur l'obtention du consentement : « Tu n'es pas obligé·e de le dire par voie orale genre, si tu es réactif ou pas il va le voir »

Pour la troisième affirmation, « Les filles ne se masturbent pas » nous avons eu des réactions très violentes de la part de certaines filles et notamment des deux élèves qui étaient hors champs, mais sinon le reste du groupe n'était pas d'accord avec cette affirmation.

Enfin nous ferons une analyse croisée des réponses des deux groupes à l'affirmation : « L'orientation sexuelle c'est un choix ». Nous avons donné deux fois cette affirmation lors du débat mouvant car les réactions du premier groupe nous ont semblé très intéressantes.

Premièrement, il est intéressant de noter que dans le premier groupe, les positions spatiales étaient genrées, les garçons se positionnant majoritairement du côté d'accord et les filles de l'autre. De plus, ces deux groupes avaient des avis très différents sur la notion d'orientation sexuelle. Le débat s'est, dans ce groupe, surtout axé sur le fait que l'orientation sexuelle est innée ou acquise. Le groupe qui était d'accord avec l'affirmation a donné des arguments tels que :

- « Je pense que l'on naît pas gay ça vient avec le temps, il y en a quand ils sont petits ils préfèrent les femmes et en grandissant ils préfèrent les hommes »
- « Pour moi c'est de l'influence, certaines personnes qui sont influencées peut-être parce qu'elles voient leurs collègues ou je ne sais pas »

Ces arguments montrent que les élèves ont une représentation sur les orientations sexuelles, l'orientation, selon eux :

- Se construit en fonction des représentations présentes dans la société,
- Serait donc dû à une influence de la société,
- C'est un choix.

Le groupe qui n'était pas avec l'affirmation a donné des arguments tels que : « Je pense que ça n'est pas un choix car quand on est petit on ne s'en rend pas compte parce que déjà on a tous les préjugés autour de nous, nos parents peut-être qu'ils sont hétérosexuels donc on voit ça et on ne s'en rend pas compte tout de suite c'est plus tard avec la maturité en grandissant ». Un élève a aussi changé de côté : « Dès que l'on est né on a ça sauf que quand on est petit on ne s'en rend pas compte et c'est après quand tu grandis que t'en rend compte ».

Aujourd'hui, plusieurs études tendent à montrer que des facteurs génétiques, hormonaux et sociaux déterminent l'orientation sexuelle des individus Frankowski (2004) et Långström (2008)

Dans le deuxième groupe, il était intéressant de noter que plus d'élève ont fortement hésité entre le doute et le d'accord pas d'accord : « Moi je suis dans le doute parce que depuis que je suis petit on m'apprend qu'un homme c'est avec une femme et une femme c'est avec un

homme, mais après en grandissant j'ai appris qu'il y avait des gens qui voulaient changer, enfin qui préféraient femme/femme et homme/homme et du coup je suis dans le doute ». Le débat avec ce groupe a permis de mettre en avant la pression familiale et sociale qui pouvait peser sur les représentations des élèves.

Contrairement aux hypothèses émises, les propos les plus crus sur ce débat étaient tenus par les filles et non pas par les garçons qui prenaient le temps de choisir leurs mots. Voici un exemple : « Je suis désolée, tu ne deviens pas comme ça ».

3. Dispositif du jeu de société « No Taboo »

a) *Objectifs et déroulement de ce temps*

Le jeu de société "Taboo de Sexploration" est une méthode ludique d'éducation à la sexualité pour les jeunes. Ce jeu consiste à deviner des mots-clés sur des cartes liés à la sexualité, tout en évitant certains mots "tabous" qui ne peuvent pas être prononcés par l'équipe qui donne les indices. Plusieurs catégories de cartes sont à faire deviner : orientations sexuelles et identités de genre ; prévention et protections ; pratiques sexuelles et délits ; plaisirs et sentiments ; anatomie. L'intérêt majeur de ce jeu étant que, les catégories des cartes permettent de couvrir l'ensemble des notions abordées au cours d'une scolarité (élémentaire au lycée) lors de séances d'éducation affective et sexuelle. De plus, le but du jeu est de deviner et de faire deviner le plus de mots en deux minutes. Ce temps court contraint les personnes à utiliser directement des stéréotypes communs et des représentations se référant au mot, afin que la personne qui doit deviner puisse trouver rapidement le mot et passer à la carte suivante avant la fin du chronomètre. Par exemple, nous avons pu constater lors de nos séances : "Ce que les garçons font au lit" pour faire deviner "masturbation". Par ailleurs, lorsque les mots ne sont pas connus, les participant·e·s vont rapporter le mot à un mot qui lui ressemble, exemple : "cumulonimbus" pour faire deviner "anulingus". Ce jeu étant propice à faire ressortir les représentations des participant·e·s sur l'ensemble des thématiques traitées lors d'une séance d'EAS, nous avons donc choisi d'en étudier et d'en analyser ses audios.

L'objectif principal de ce jeu est de favoriser la communication et la compréhension autour de la sexualité, en permettant aux participant·e·s d'exprimer leurs connaissances et leurs questions, tout en respectant les limites et les tabous de chacun·e.

Ce jeu peut être utilisé dans le cadre d'ateliers d'éducation sexuelle ou dans des groupes de pairs, sous la supervision d'un·e animateur·ice formé·e à la gestion de groupes et à la communication sur la sexualité.

L'utilisation du jeu "Taboo de Sexploration" permet également de déconstruire les stéréotypes et les préjugés liés à la sexualité, en mettant l'accent sur la diversité des pratiques et des identités sexuelles. De plus, ce jeu peut être adapté en fonction du public ciblé, en modifiant les thèmes et les mots-clés selon l'âge et les préférences des participant·e·s.

En somme, le jeu "Taboo de Sexploration" est une méthode innovante et ludique d'éducation à la sexualité, qui permet de favoriser la communication, la compréhension et la déconstruction des stéréotypes.



Fig. 13 : Plateau du jeu de société “No taboo” abordant plusieurs notions autour des relations affectives et sexuelles (Topla)

L'objectif de l'étude de cet atelier était d'enregistrer puis d'étudier à l'aide de dictaphones les interactions des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) au LEGTA d'Aix Valabre. Du fait d'un manque de matériel nous n'avons pas pu enregistrer les échanges des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA). Les audios analysés vont uniquement porter sur ceux des apprenant·e·s en filière SAPAT.

Afin de ne pas intervenir dans le débat et de ne pas gêner les participant·e·s dans leur discussion, nous avons choisi de nous tenir à distance et de déambuler dans la salle afin de noter certains dire et remarques intéressantes.

L'atelier jeu s'est déroulé une fois le débat mouvant passé. Les participant·e·s avaient le choix entre plusieurs jeux qui seront explicités par la suite. Lorsqu'un groupe de participant·e choisissait le jeu, nous venions expliquer les règles, le but du jeu et le fait qu'ils avaient le droit de ne pas répondre ou de changer si le mot les dérangeait. De plus, le lexique fourni avec le jeu était présenté comme un support pouvant les aider à faire deviner les mots. Nous restions à leur disposition en tant que personne ressource. L'ensemble des parties duraient environ une vingtaine de minutes, puis nous les stoppions pour leur proposer un autre jeu. En effet, vingt minutes suffisent à faire le tour de l'ensemble des cartes et des thématiques.

b) Type d'étude et matériel utilisé

Comme expliqué précédemment, nous avons utilisé des dictaphones afin d'enregistrer les échanges entre les participant·e·s de filière SAPAT puis d'en extraire et d'en analyser leurs représentations. Un seul audio a été retenu du fait d'une qualité sonore suffisante pour entendre les cartes tirées et connaître les thèmes utilisés, permettant une bonne compréhension des interactions mais également à la richesse des échanges.

L'analyse de cet audio est qualitative et par analyse thématique, monocentrique et rétrospective. Les thèmes sont basés sur les catégories des cartes.

c) Sujets de l'observation

Comme expliqué précédemment, cette séance d'EAS a été proposée à deux groupes de populations différentes mais les données analysées proviennent de la population :

des lycéen·ne·s âgé·e·s entre 16 et 17 ans en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT).

Les données récoltées ont été anonymisées et les prénoms des participant·e·s supprimés sous le code suivant : F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2. Ces codes ont été volontairement choisis pour identifier le genre de la personne. En effet, comme vu dans la partie théorique, les femmes et les hommes ne sont pas soumis aux mêmes oppressions et injonctions ainsi les représentations ou stéréotypes peuvent varier suivant le genre de la personne.

A noter que l'audio provient d'un groupe mixte de quatre apprenant·e·s (deux personnes cis-genre femme et deux personnes cis-genre homme) que nous appellerons par la suite : groupe 1.

Le choix d'audios avec uniquement des personnes cis-genre homme et des personnes cis-genre femme aurait été pertinent. Néanmoins, la qualité sonore des autres audios n'étant pas exploitable nous n'avons pas pu les retenir. Ainsi, il faudra prendre en considération, lors de l'analyse des résultats, la variable mixité du groupe qui va modifier les interactions et les représentations. De plus, au vu du petit échantillon étudié nous devons garder à l'esprit que cela ne rend pas significatif nos résultats.

d) Point de vigilance concernant l'analyse

Devieille considère que l'éducation affective et sexuelle « contribue forcément à reproduire ces systèmes de classification et de domination, cristallisant les normes qu'elle ne remet pas en cause » (2013, p. 35).

En raison de la nature du jeu, il peut potentiellement renforcer certains stéréotypes liés à la sexualité et au genre.

L'un des principaux stéréotypes que l'on peut retrouver dans le jeu est celui de l'hétéronormativité. En effet, les termes et les concepts proposés dans le jeu sont principalement centrés sur les relations hétérosexuelles et les comportements sexuels conventionnels. Cela peut laisser peu de place à l'exploration d'autres orientations sexuelles ou pratiques sexuelles moins conventionnelles.

De plus, le jeu peut renforcer certains stéréotypes de genre. Par exemple, les cartes contiennent souvent des termes liés à des rôles de genre traditionnels, comme "mariage" et "romance" pour

les femmes, et "virilité", "conquête" et "performance" pour les hommes. Cela peut suggérer que ces stéréotypes de genre sont des normes acceptables ou souhaitables en matière de sexualité.

Cependant, il est important de noter que le jeu peut également offrir une opportunité de remettre en question et de déconstruire ces stéréotypes. Par exemple, les joueurs peuvent utiliser les cartes comme point de départ pour discuter de leurs propres expériences et de leurs propres idées sur la sexualité et le genre. Le jeu peut également offrir une plate-forme pour les joueurs pour s'exprimer et partager leurs points de vue sur la diversité et l'inclusion en matière de sexualité et de genre.

En somme, le jeu Taboo de Sexploration peut potentiellement renforcer certains stéréotypes liés à la sexualité et au genre, mais peut également offrir une opportunité de les remettre en question et de les déconstruire. Il est important que les joueurs soient conscients de ces stéréotypes et qu'ils utilisent le jeu comme un point de départ pour des discussions ouvertes et inclusives sur la sexualité et le genre.

e) *Méthodologie d'analyse*

Dans un premier temps, il convient de rappeler que l'analyse des audios se fera sur la base d'un audio d'un groupe de participant·e·s lycéen·ne·s mixte en terme de genre (deux femmes cis-genre et deux hommes cis-genre).

1. Collecte des fichiers audios : Tout d'abord, nous avons collecté les fichiers audios pertinents pour notre étude.
2. Étude des fichiers audios afin de les sélectionner : étude de la qualité sonore des audios, on écoute l'audio afin de savoir si les cartes et les thèmes choisis sont audibles.
3. Transcription : Une fois que nous avons sélectionné les fichiers audios, nous devons les transcrire en texte. La transcription s'est faite manuellement. La transcription nous permettra de travailler avec le contenu du fichier audio sous forme de texte, ce qui facilitera l'analyse. Une transcription partielle sera effectuée. Seulement les verbatims des élèves seront retranscrits.
4. Analyse du contenu : Une fois la transcription achevée, nous pouvons commencer à analyser le contenu. Une analyse thématique sera effectuée pour identifier les thèmes

principaux qui émergent du discours. Les thèmes seront ceux des cartes qu'ils auront tiré. De plus, les thèmes abordés pendant les échanges seront identifiés. Les représentations, les opinions, les attitudes ou les comportements spécifiques qui se manifestent dans le discours seront également analysés. Des codes seront mis en place pour identifier les participant·e·s (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

5. Interprétation : Une fois les données analysées, nous pouvons commencer à interpréter les résultats. Une discussion détaillée des résultats sera rédigée pour expliquer ce que nous avons trouvé et ce que cela signifie pour notre question de recherche.

f) Résultats

Audio numéro 1 :

Groupe 1 : 4 personnes dont 2 femmes et 2 hommes

Age : 16 - 17 ans

Ici les jeunes ont choisi de se faire deviner les mots par binôme : les deux garçons se font deviner puis les deux filles se font deviner les mots et ainsi de suite. Parfois, les garçons viennent aider les filles et inversement

Thématique : Plaisirs & sentiments

⇒ Carte tirée : **Libido**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : "C'est chez les femmes, pendant ou avant le sexe"

F2 : "Vagin, Les seins"

H1 : "Je regarde ta carte attend...pfff allez bonne chance"

F1 : "Ça monte"

F2 : "La tension...les hormones"

H1 : “T’es trop nulle”

F1 : “Avant ou pendant un acte sexuel ça augmente”

F2 : “La libido !”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Nous observons ici que lorsque F1 dit “chez les femmes”, F2, par association d’idée, associer la femme à son vagin et à ses seins. Nous constatons également les interruptions négatives de H1 dans le dialogue entre les deux apprenantes. Ici le terme libido est bien compris car il est décrit comme un désir sexuel.

⇒ Carte tirée : **Pudeur**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Quand on n’aime pas être découvert”

F2 : “Pudique”

F1 : “Autre mot”

F2 : “Pudeur”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici le sens du mot “pudeur” est bien compris comme un sentiment de réserve, d’intimité.

⇒ Carte tirée : **Mariage**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Quand on s’aime et que ça avance”

F2 : “Amour”

F1 : “Petite bague”

F2 : “Mariage !”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Dans ce dialogue le mariage est décrit comme un acte d’amour qui concrétise une construction de relation.

⇒ Carte tirée : **Ejaculation précoce**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : "Quand l'homme ça va très vite...ça se finit très vite"

F2 : "Il est précoce"

F1 : "Ouai"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici le terme éjaculateur n'est pas mentionné dans le discours. F2 n'a pas besoin de le dire, tout le monde comprend que l'on parle du terme éjaculateur précoce.

⇒ Carte tirée : **Jalousie**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : "En couple je suis quoi moi ?"

F2 : "Impulsive !"

F2 : "Jalouse"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Lorsque F1 demande à F2 "ce qu'elle est en couple", cette dernière n'a aucun mal à comprendre que F1 veut lui faire deviner la jalousie. Ainsi, F1 associe le couple à une relation de jalousie.

Thématique : Pratiques sexuelles & délits

⇒ Carte tirée : **Revenge Porn**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : "On prend pratiques sexuelles direct frère !"

H1 : "Non mais frère : catégorie sur le porn"

H2 : "Mature, Milf..."

H1 : "T'as vu quand tu tues un mec sur Black Opps et que t'es vénères...Et bah tu mets vengeance mais en anglais"

H2 : "revenge"

H1 : “Revenge ouai et le début du site”

H2 : “Revenge porn”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Nous pouvons constater l’intérêt fort des deux garçons de prendre la catégorie “Pratiques sexuelles”. Les termes “ direct frère” montre un désir des deux garçons de montrer leurs connaissances en termes de pratique sexuelle et donc par extrapolation leurs performances durant une relation sexuelle. Lorsque H1 demande à H2 les catégories sur des sites pornographiques, les premières associations d’idées de H2 sont “Mature et Milf”. Le mot “revenge porn” n’est pas connu, ni discuté.

⇒ Carte tirée : **Inceste**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : “Quand tu déchires ta famille...Dans le nord ils font quoi ?”

H2 : “Ils sont consanguins”

H1 : “Voilà et du coup c’est quoi l’autre mot ?”

H2 : “Consanguinité”

H1 : “Non ils font quoi alors ? Comme insecte mais tu enlèves le “te” à la fin”

H2 : “Je ne sais pas”

H1 : “Tu ne connais pas le mot inceste ?”

H2 : “Non”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici le mot déchirer fait référence à l’acte sexuel. De plus, lorsque H1 parlent des personnes vivant dans le nord de la France qui sont consanguins, cela constitue une représentation. Le mot inceste n’est pas connu et confondu avec la consanguinité. L’inceste étant une relation sexuelle entre parents proches et la consanguinité comme le résultat d’une reproduction sexuée entre deux parents proches.

⇒ Carte tirée : **Anulingus**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : "T'as vu quand avec une meuf... Pas sûr qu'il l'a fait... Tu vois quand t'as une glace tu fais un truc avec ta langue"

H2 : "Tu lèches"

H1 : "Voilà et bah à une fille tu fais ça"

H2 : "Cunnilingus"

H1 : "Oui mais l'autre"

H2 : "Anulingus"

F1 : "Oh ma phobie... ça jamais on me le fait"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Les termes cunnilingus et anulingus sont ici reconnus comme des actes sexuels mais l'anulingus est décrit par F1 comme une pratique répugnante. Dans un autre audio le terme anulingus n'était pas connu par la personne qui faisait deviner ce mot, ainsi cette dernière a dit le mot nuage pensant au mot "cumulonimbus" et supposant alors que le mot anulingus était un nuage et non une pratique sexuelle.

⇒ Carte tirée : **Travailleur·euse du sexe**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : "Les meufs là-bas à Valabre"

H2 : "Prostituées"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici le terme travailleur·euse du sexe est vu uniquement au féminin et se restreint au domaine de la prostitution sans prendre en compte les autres domaines existant dans le travail du sexe.

⇒ Carte tirée : **Harcèlement sexuel**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Ce n’est pas un crime mais...”

F2 : “Attouchement”

F1 : “Ça se répète tous les jours...”

F2 : “Harcèlement sexuel !”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Dans la première phrase de F1 nous comprenons que le harcèlement sexuel est pour elle quelque chose de grave mais moins grave qu’un crime. Néanmoins, elle comprend la gravité de cet acte qui est vu aux yeux de la loi comme une infraction punie par la loi.

⇒ Carte tirée : **Érection**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Pendant l’acte le gars il fait quoi ?”

F2 : “Il bande...Il débande...”

F2 : “Il éjacule”

F1 : “Non ça c’est avant ! C’est presque ça”

F2 : “Le liquide séminal”

F1 : “Non, ya un autre mot pour dire bander”

F2 : “Sécrétion...La montée de testostérone...Il est en extase”

H1 : “Attends je regarde ta carte...non ce n’est pas ça...C’est quand on finit il fait quoi le garçon ?”

F2 : “Il enlève la capote”

H1 : “Non il a une...”

F1 : “Ah oui pardon je n’avais pas compris...Oui c’est après”

H1 : “Juste avant que je ressorte, il fait quoi”

F2 : “Il a une érection !”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici nous observons une mauvaise compréhension de la différence entre l'éjaculation et l'érection. Dans un premier temps F1 tente de faire deviner le mot érection en disant que cette dernière se produit avant l'éjaculation. Puis, H1 intervient et lui dit qu'elle a tort et que l'érection se produit après l'éjaculation. Nous pouvons supposer que F1 se met à douter, puis, dit qu'elle s'est trompée et que l'érection se produit après l'éjaculation.

⇒ Carte tirée : **Hymen**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H2 : "Une fille elle a un..."

H1 : "Utérus"

H2 : "Non..."

H1 : "Oh frère tu crois que je connais l'anatomie des femmes moi"

H2 : "A l'intérieur"

F1 : "Attends je regarde ta carte ...ok tu vas jamais trouver"

H2 : "Tu le transperces quand elle est vierge"

H1 : "Mais non... je ne sais pas moi"

F1 : "C'est l'hymen"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Par association d'idée H1 pense directement à l'utérus lorsque H2 lui dit "Une fille elle a un...". De plus, H1 prend une posture défensive, lorsque H2 lui dit que ce n'est pas la bonne réponse, en justifiant son erreur par sa non connaissance de l'anatomie d'une femme. F1 accentue la position défensive de H1 en lui disant qu'il ne trouvera jamais. Il rétorque alors d'un air agacé qu'il ne sait pas et c'est F1 qui lui donnera la réponse. De plus, il y a la représentation que l'hymen doit être transpercé pour enlever une virginité. L'association du déchirement de l'hymen à la perte d'une virginité est toujours une représentation fortement présente.

⇒ Carte tirée : **Ovule**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : “Les filles quand tu fais l’amour et que tu éjacules à l’intérieur tu fais un...”

H2 : “Ovule”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Nous voyons ici une conception alternative de ce qu’est un ovule et de l’action des spermatozoïdes sur celui-ci. Ici, c’est l’éjaculation qui produit un ovule et non l’ovulation. L’emploi du pronom “tu” est intéressant à noter dans le sens où c’est l’homme qui fait l’action.

Thématique : Orientations & Identités

⇒ Carte tirée : Orientation sexuelle

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Ok orientations et identités...Frère je ne connais pas les mots...”

F1 : “Tu choisis ton...”

F2 : “Orientation...Genre...Non Orientation Sexuelle !”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Nous notons une première réticence à tirer les cartes de ce thème avec les mots “Frère je ne connais pas les mots”. Nous pouvons également remarquer que le terme “frère” est utilisé comme un terme neutre pour interpeller ses ami·e·s quel que soit leur genre. La notion de choix dans son orientation sexuelle est comprise.

⇒ Carte tirée : **Discrimination**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Quand tu te fais insulter genre”

F2 : “Harcèlement”

F1 : “Non, genre quand tu es homophobe”

H2 : “Non quand tu dis genre elle elle a le droit de faire ça et lui non”

F2 : “Oh ! discrimination”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Pour F1, les insultes et être homophobe renvoie à la notion de discrimination. Également, pour H2, la notion de discrimination c’est quand des personnes font de la discrimination entre les genres femme et homme. Ici la discrimination est décrite comme existant entre les genres, entre les orientations sexuelles et c’est le fait d’offenser une personne.

⇒ Carte tirée : **Bisexual·le**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H2 : “Quand tu préfères les hommes et les femmes”

H1 : “Bisexual”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici le mot “préférer” renvoie à la notion d’attirance physique, émotionnelle et/ou sexuelle. Nous ne pouvons pas savoir si H2 a pensé à ces trois types d’attirances ou à un seul type.

⇒ Carte tirée : **Hétérosexuel·le**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Quand tu aimes que les femmes”

F2 : “Lesbienne”

F1 : “Mais non, quand tu es un homme et que tu aimes que les femmes”

F2 : “Hétérosexuel”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Pour F1 le fait de dire “tu aimes que les femmes” renvoie forcément à l’orientation sexuelle hétérosexuelle. De part, sa réponse “Mais non” F1 n’avait pas envisagé l’orientation sexuelle lesbienne.

⇒ Carte tirée : **Transgenre**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F2 : "Quand tu changes d'identité genre t'es un homme"

F1 : "Transexuel·le"

H2 : "Ouai c'était pas trop ça le mot mais vas-y"

F2 : "C'est transgenre"

F1 : "Oh mais c'est pareil"

H1 : "La meuf à Léo"

H2 : "Transexuelle"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Dans cette discussion les élèves ont la représentation que le terme "trasnggenre" est le même que "trasnsexuel·le". Ainsi, la distinction entre le sexe et le genre n'est pas acquise. Nous notons également que la remarque de H1 semble être moqueuse et discriminante.

⇒ Carte tirée : **Homosexuel·le**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F2 : "Deux filles qui s'aiment"

F1 : "Homosexuelles"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici nous voyons que F1 et F2 ont intégré la notion d'homosexualité.

⇒ Carte tirée : **Sexisme**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F2 : "Quand tu prends parti que pour les hommes ou que pour les femmes"

F1 : "Sexiste"

H1 : "Oh ça y est direct mon frère"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Le terme sexiste et sexisme semblent signifier la même chose pour ces élèves. De plus, le sexisme est décrit ici comme une prise de position soit pour le genre homme soit pour le genre femme et non comme attitude discriminatoire fondée sur le genre d'une personne. "Le sexisme est lié aux préjugés et au concept de stéréotype et de rôle de genre, pouvant comprendre la croyance qu'un sexe ou qu'un genre serait intrinsèquement supérieur à l'autre." Dictionnaire Larousse.

De plus, H1 fait une remarque montrant une position défensive sur son genre face au mot "sexiste".

⇒ Carte tirée : Homophobie

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F2 : "Quand tu aimes pas les gays"

H1 : "Moi"

F1 : "Homophobe"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : La notion d'homophobie est bien comprise comme une hostilité envers les personnes homosexuelles. Néanmoins, H1 fait une remarque en disant "moi" donc en se qualifiant lui-même d'homophobe comme une marque de fierté et de revendication.

⇒ Carte tirée : Féminisme

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F2 : "Que tu prends parti que pour les femmes"

F1 : "Féministe"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Confusion également entre une personne qui se revendique comme féministe et le mouvement du féminisme. De plus, ici le féminisme est décrit comme un mouvement prenant parti uniquement pour les femmes et non comme un mouvement de protestation ou de lutte. Il existe plusieurs mouvements du féminisme.

⇒ Carte tirée : **Gay**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : "Ce que Léo veut pas avouer"

H2 : "Gay"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ce discours fait échos à ce que H1 avait dit sur la partenaire de Léo. H1 prend donc la parole à la place de Léo. La notion de coming out n'est pas réfléchi ici.

Thématique : Plaisirs & Sentiments

⇒ Carte tirée : **Polyamour**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : "Quand on aime plusieurs personnes"

F2 : "Polygame !"

F1 : "Non"

H1 : "Polyvalent !"

F2 : "Je sais pas"

F1 : "Non, polyamour"

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Nous constatons une mauvaise compréhension de la distinction entre la polygamie (notion d'union par le mariage avec plusieurs partenaires souvent un homme avec plusieurs femmes) et le polyamour (notion de relation avec plusieurs partenaires de même genre ou de genre différent).

⇒ Carte tirée : **Respect**

Contenu des discussions / Verbatims d'élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : "C'est ce qui doit avoir avant un rapport"

F2 : “Préliminaires...Consentement”

F1 : “Non”

F2 : “Le respect”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Ici, le consentement est vu comme un élément qu’il faut avoir avant le rapport. Mais celui-ci n’est pas étendu à pendant le rapport.

⇒ Carte tirée : **Orgasme**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

H1 : “Une fille quand elle crie au lit...faut dire les choses comme elles sont”

H2 : “Un orgasme”

F2 : “Je change de carte”

H2 : “Non vas-y fait pratiques sexuelles et délits”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : L’action par une femme de crier pendant un acte sexuel renvoie à l’orgasme.

Nous constatons également l’insistance de H2 pour retourner sur la thématique “Pratiques sexuelles et délits”.

Thématique : Prévention & Protection

⇒ Carte tirée : **Pilule du lendemain**

Contenu des discussions / Verbatims d’élèves : (F1 = Femme 1 ; F2 = Femme 2 ; H1 = Homme 1 ; H2 = Homme 2)

F1 : “Par exemple quand tu as fait l’amour...”

F2 “La pilule du lendemain”

Thèmes abordés dans la discussion et les représentations exprimées : Dans cette discussion nous voyons la rapidité dont F2 associe la pilule du lendemain avec le fait de faire l’amour. Ici ce n’est pas les maladies sexuellement transmissibles qui sont pensées en premier mais le risque de grossesse.

g) Analyse des résultats

Suite à cette analyse des résultats, plusieurs éléments et représentations en ressortent. Il est cependant important de noter que cette analyse est peu significative car elle est basée uniquement sur un seul enregistrement audio sur quatre. Comme dit précédemment, ce choix a été fait suite à des soucis de qualité sonore posant un problème dans l'analyse des résultats. Si cette étude était à refaire, nous veillerions à ne pas poser les dictaphones directement sur la table, mais à les suspendre au-dessus des participant·e·s afin de tous·tes les entendre. De plus, il aurait été intéressant de les filmer afin de mieux affiner nos interprétations. En outre, en raison de contraintes de temps, cette discussion et les interprétations seront faites empiriquement sur la base de la partie théorique de notre mémoire.

Nous observons notamment que les personnes de genre femme sont associées à leur vagin, leurs seins et leur utérus, comme en témoignent les interactions entre F1 et F2 concernant la « libido », ou encore entre H2 et H1 pour faire deviner le mot « hymen ». Ce terme montre d'ailleurs une représentation que les élèves ont de la virginité. En effet, H2 explique à H1 que l'hymen est transpercé lorsque la femme est dite vierge. Cette représentation est très répandue et nous vient notamment du Moyen Âge, quand les femmes, une fois mariées et suite à la nuit de noces, devaient montrer le drap blanc tâché de leur sang, prouvant ainsi que l'acte sexuel conjugal a bien été réalisé et que cette dernière était bien vierge avant le mariage. Cependant, cette représentation est inexacte, puisque l'hymen est une fine membrane élastique fermant partiellement le vagin et se situant à un centimètre de l'orifice vaginal. Il existe plusieurs formes d'hymen fermant totalement ou partiellement le vagin, et certaines personnes n'en possèdent pas. De plus, lors du premier rapport pénétratif, la personne possédant un hymen ne devrait pas saigner, puisqu'il n'y a pas de nerfs ou de vaisseaux sanguins dans l'hymen. Donc, s'il y a une douleur ou un saignement, cela peut provenir de plusieurs raisons, comme par exemple un rapport pénétratif trop brusque et/ou avec un vagin peu lubrifié, ou encore si on est stressé·e, le vagin aura tendance à se contracter. La notion de transpercer cette membrane est très intéressante, puisqu'elle renvoie au fait que c'est l'homme qui enlève la virginité d'une femme. La virginité n'a aucun fondement biologique, mais est uniquement sociale, culturelle ou religieuse. Elle renvoie à l'« innocence » et à la « pureté » d'une femme, et représente un enjeu plus important pour les femmes. C'est d'ailleurs cet enjeu inégal qui peut nous aider à comprendre pourquoi F1 dit que H1 ne trouvera pas le mot hymen car il ne le connaît pas.

Par ailleurs, dans cette situation où H1 doit deviner le mot "hymen", H1 se met sur la défensive car il n'arrive pas à trouver le mot. Il prononce alors cette phrase : "Oh frère, tu crois que je connais l'anatomie des femmes, moi ?". Cette phrase exprime qu'il est en difficulté et F1 va partir du principe qu'il ne connaîtra pas, le verbalise et il se referme, dit qu'il ne sait pas et F1 lui donne alors la réponse. Il y a donc une méconnaissance de l'anatomie et des enjeux autour de la sexualité entre les personnes de genre masculin et de genre féminin. Ce qui est également intéressant, c'est que c'est F1 qui intervient pour faire deviner son anatomie.

Nous voyons également ce type d'intervention lorsque F1 doit faire deviner à F2 le mot "érection". En effet, F1 explique dans un premier temps à F2 (sans dire le mot) que l'érection survient avant l'éjaculation. Puis, H2 regarde la carte et rétorque à F1 qu'elle s'est trompée et que c'est l'inverse. F1 est mise en doute et valide ce qu'a dit H2. Il y a donc une mauvaise connaissance de la différence entre érection (afflux sanguin dans les corps caverneux du pénis permettant à celui-ci de gonfler et de durcir) et éjaculation (expulsion par le pénis du sperme). Mais également, les apprenant·e·s ont une mauvaise représentation du fonctionnement du corps masculin et du corps féminin. De plus, F1 part du principe que H2 connaît mieux son corps et donc lui donne raison.

Nous avons émis l'hypothèse que les personnes de genre masculin prendraient davantage de place dans les échanges que les personnes de genre féminin, dû notamment aux différences de comportements et aux attributs différents entre les personnes de genre masculin et de genre féminin. Là où les personnes de genre masculin sont davantage encouragées à faire du sport, à bouger, à être fortes, les personnes de genre féminin vont être davantage poussées vers des attributs comme la douceur, le calme ou la patience. Ce déséquilibre de pouvoir a pu être remarqué dans les échanges entre les apprenant·e·s de ce groupe. En effet, au début de l'audio, les échanges se font entre F1 et F2. Ces échanges sont calmes et elles ne crient pas dans le microphone. Elles seront pourtant interrompues par H1 qui dira à F2 qu'elle est nulle car elle ne trouve pas le mot. Lorsque vient le tour des deux personnes de genre masculin de se faire deviner des cartes, ces derniers vont directement parler très fort et employer des termes crus comme "tu tues un mec", "t'es vénère", "tu déchires ta famille".

De plus, les deux hommes ont à deux reprises insisté pour faire deviner les cartes de la thématique "Pratiques sexuelles & Délits". Cet engouement peut être mis en lien avec le phénomène d'hyper virilité demandée aux hommes. En effet, la société prône chez les hommes la performance et l'endurance lors de l'acte sexuel. La demande des deux hommes peut être

interprétée comme le désir de montrer qu'ils connaissent les différentes pratiques sexuelles, qu'ils sont donc performants dans l'acte sexuel.

Par ailleurs, dans la plupart des échanges, c'est l'homme qui domine et dirige l'acte sexuel. Notamment, l'emploi du pronom "tu" ou "on" pour désigner les hommes dans plusieurs phrases décrivant l'acte sexuel : "C'est quand on finit il fait quoi le garçon ?" ; "Tu le transperces quand elle est vierge" ; "Les filles quand tu fais l'amour et que tu éjacules à l'intérieur" ; "tu fais un... ovule". C'est la représentation que, dans un acte sexuel hétéro-normé, c'est l'homme par son pénis qui va faire l'action : produire un ovule, enlever la virginité d'une femme, finir l'acte sexuel. De plus, l'acte sexuel pour ces élèves est pénétratif. Notre hypothèse sur la vision principale de l'acte sexuel comme pénétratif est validée. De plus, nous avons émis l'hypothèse que les rapports oraux seraient vus comme des pratiques dégradantes ou négatives et la phrase de F2 concernant l'anulingus "Oh ma phobie... jamais on me fait ça" montre une forme de rejet de cette pratique et de dégoût. Ce sentiment peut s'expliquer par le fait que l'anus l'orifice par lequel la matière fécale sort mais également car les rapports anaux sont encore très tabous.

La production de l'ovule est également une représentation que les élèves de ce groupe ont pu montrer. En effet, H1 dit à H2 : "Quand tu éjacules, tu fais un..." et H2 rétorque : "un ovule". Personne ne contredit cette affirmation. Plusieurs explications sont possibles, soit parce qu'ils voulaient passer rapidement la carte sans s'attarder dessus, soit parce qu'ils ne connaissaient pas bien le fonctionnement du corps d'une personne avec un utérus. L'ovule est produit dans les ovaires et se déplace jusqu'à l'utérus par les trompes de Fallope après son expulsion par l'ovaire.

Ces individus connaissent de nombreux termes tels que "ovule", "hymen", "cunnilingus", "orientation sexuelle" ou "discrimination". Néanmoins, nous avons pu voir que malgré leur connaissance de ces mots, ces élèves ne comprennent pas entièrement leur signification. En effet, F1 associe le terme "discrimination" à la notion d'insulte ou d'offense envers une personne, mais également H2 rattache ce mot à l'inégalité entre les genres. Pourtant, lorsque F2 fait deviner le mot "transgenre" à F1, H1 fait une première remarque en disant : "C'est la meuf à Léo", et plusieurs minutes plus tard, il dit : "Ce que Léo ne veut pas avouer"; "gay", et il se revendique plus tard comme homophobe. Aucun.e des participant.e.s ne fait alors le lien avec la discrimination. Ces remarques peuvent aboutir à de la discrimination. H1 se dit homophobe lorsque F1 fait deviner "homophobie" à F2 en disant : "Quand tu n'aimes pas les gays", et H1 rétorque : "Moi". Il le revendique comme une fierté.

En outre, la distinction entre le genre et le sexe n'est pas acquise. Lorsque F2 fait deviner le mot "transgenre" à F1, celle-ci lui dit "Quand tu changes d'identité genre t'es un homme". F1 répond alors transexuel·le. H2 lui fait alors remarquer que ce n'est pas le bon mot mais F1 lui dit que c'est pareil. Dans le même ordre, nous avons la différence entre le polyamour et la polygamie qui n'est pas comprise. Pour ces élèves, ces mots se ressemblent donc cela veut sûrement dire la même chose.

Une autre représentation est à faire remarquer, celle de la consanguinité chez les personnes vivant dans le nord de la France. Pour faire deviner le mot inceste, H1 dit "Dans le nord ils font quoi ?" puis H2 rétorque alors "consanguinité". H2 ne connaît pas le mot inceste, mais on voit ici une représentation sur le sens du mot inceste qui voudrait dire la même chose que consanguinité.

Sur un autre thème, la notion de sexisme n'est pas bien comprise et est perçue par H1 comme une attaque envers son genre. Il démontre à l'entente du mot une position défensive. Cette position peut être due aux débats actuels de société sur le sexisme que vivent les femmes au quotidien. Dans cet échange, le sexisme est vu comme un mouvement moralisateur qui prend position pour un genre et non comme une attitude discriminatoire fondée sur le genre d'une personne. Ce sentiment défensif empêche de pouvoir discuter de ce sujet. C'est pourquoi il est important de construire une séance d'éducation affective et sexuelle non moralisatrice et qui explique de manière diplomatique les rapports de domination et de pouvoir qui peuvent s'exercer dans notre société.

Notamment, nous avons choisi d'écrire ce mémoire en écriture inclusive, mais nous constatons dans les échanges avec les élèves l'emploi du terme "frère" pour interpeller un·e ami·e. Ici, le terme "frère" est vu comme un terme neutre sur le principe de la règle "le masculin est neutre". Le terme "soeur" n'est pas ou peu utilisé. De la même manière, nous employons facilement le terme "fraternité" mais peu "sororité".

Dans les discours des élèves, le mot "travailleur·euse du sexe" renvoie forcément à la notion de femme exerçant la prostitution. Nous pouvons en déduire que le domaine de l'industrie autour de la sexualité est peu connu par ces élèves et est vu comme un métier dégradant ("là-bas") et pratiqué essentiellement par des femmes. Les relations sexuelles sont également perçues par ces apprenant·e·s comme étant forcément hétérosexuelles. En effet, lorsque F2 fait deviner le mot "Hétérosexuel·le" à F1, F2 dit uniquement "Qui aime les femmes" en partant du principe

qu'elle parle forcément d'un homme. Cependant, F1 lui dit "lesbienne" et F2 lui rétorque "Mais non".

Nous avons vu que les élèves avaient une répartition genrée au niveau de leur prise de parole mais également au niveau de leurs connaissances. De plus, cette activité a pu faire ressortir plusieurs représentations et stéréotypes, mais ne permet pas de retravailler dessus. En effet, les élèves ne se corrigent pas entre elles et eux et ne discutent pas entre elles et eux. Les élèves passent de cartes en cartes, s'amuse, mais ne prennent pas le temps de lire les documents ressources avec les définitions des mots à côté d'elles et eux. Il aurait été par conséquent essentiel de mettre en place une séance d'une heure au minimum une fois les représentations et stéréotypes analysés et relevés afin de remédier à cela. Le choix de l'analyse des audios de ce jeu a été pertinent car nous avons eu accès à de nombreuses méconnaissances et représentations des élèves sur un grand nombre de thèmes devant être abordés lors de ces séances. Néanmoins, le fait que les mots doivent être devinés en un temps imparti empêche les élèves de prendre le temps de comprendre et de chercher les définitions, la signification des mots sur les cartes. Également, lorsque les apprenant·e·s de Master 2 MEEF avaient joué, ces derniers prenaient davantage de temps à lire les définitions des mots qu'ils ne connaissaient pas. Ainsi, bien que ce jeu soit marqué comme étant jouable à partir de quatorze ans, nous aurions dû être davantage présentes dans les groupes pour les inciter à aller chercher les significations des termes et à les questionner sur leurs propos.

Cela montre que les séances d'éducation affective et sexuelle doivent être pensées en deux temps : un temps de collecte des représentations et stéréotypes des élèves à l'aide de différents supports d'activité, puis un temps de remédiation. Ces deux temps doivent être séparés d'au moins une semaine afin de laisser aux élèves le temps d'assimiler les informations discutées pendant la séance.

4. Dispositif des dessins anatomiques

a) *Objectifs et déroulement de ce temps*

Il existe de nombreux types de dessins "géométrique, figuratif, schématique, etc". L'activité de dessiner fait intervenir des processus cognitifs, émotionnels et moteurs. Lorsque nous dessinons nous nous référons à une représentation mentale de ce que nous avons l'intention de dessiner. Cette représentation va accompagner la réalisation du dessin mais cette image mentale n'est

que partiellement reproduite. “Pour dessiner, l’enfant ou l’adulte doit passer de l’intention à l’action” (Picard et Baldy, 2012).

Ainsi l’objectif de cet atelier était de récolter les représentations des élèves sur l’appareil génital des personnes à vulves et des personnes à pénis. De plus, il était demandé de définir ce que signifiait le terme “intersexe”. Le but étant de récolter ces dessins pour enfin les analyser.

Il s’agit également d’étudier les besoins et les connaissances des apprenant·e·s dans le domaine de la vie affective et sexuelle. En outre, analyser ces dessins pourraient permettre d’évaluer partiellement si l’éducation affective et sexuelle, telle qu’elle est enseignée aujourd’hui dans les établissements scolaires français, est suffisante ou non par rapport à la connaissance que les élèves ont de leur corps.

Cet atelier s’est déroulé à la suite du débat mouvant, sur une durée de quinze minutes pour les deux populations (apprenant·e·s à l’ENSFEA et 1ère SAPAT). La séance d’éducation affective et sexuelle des apprenant·e·s à l’ENSFEA s’est déroulée le jeudi 24 novembre 2022 à 19h au bâtiment “le cercle” à l’ENSFEA pendant 2h. La séance des lycéen·ne·s de première SAPAT au lycée agricole de Valabre, s’est déroulée le mardi 13 décembre 2022 sur deux créneaux de 2h dans l’après-midi (13h30-17h30) au lycée agricole de Valabre.

Des feuilles blanches et des crayons de couleurs et stylos ont été distribués à l’ensemble des participant·e·s. La consigne suivant leur était donnée : “Dessiner sur deux feuilles distinctes ce que représente pour vous l’appareil génitale d’une personne à vulve et d’une personne à pénis. Puis rédiger sur une troisième feuille ce que signifie le terme de personne intersexe.”

Dans un premier temps nous avons exposé ce que nous attendions en donnant la consigne et dans un second temps nous avons exposé l’objectif pour nous de cet atelier, cité précédemment. Nous leur avons laissé quinze minutes. Aucun support de dessin d’appareil génital était autorisé. Le but étant que les participant·e·s puissent dessiner de mémoire un appareil génitale de personne à vulve et de personne à pénis afin de récolter au mieux leurs représentations.

b) Type d'étude et matériel utilisé

L'analyse des dessins a été qualitative à visée descriptive par observation du dessin et de ses composants (symboles, flèches, etc), monocentrique et rétrospective. L'analyse se déroulera en plusieurs étapes qui seront davantage développées dans la partie méthodologie d'analyse :

- Observation globale du dessin
- Observation et annotation des composants présents (présence de légende, flèches, etc)
- Analyse des éléments oubliés
- Comparaisons des dessins
- Identifier et caractériser les points communs des dessins

Le matériel qui a été utilisé pour cette étude a été des feuilles de papier, des crayons de couleurs et un chronomètre pour le temps de l'atelier.

Le matériel utilisé lors de l'analyse des données sera fait à l'aide d'un tableau d'analyse inspiré du tableau d'analyse de dessin de Girard et al. (2015).

c) Sujets de l'observation et variables retenues

Comme expliqué précédemment, cette séance d'EAS a été proposée à deux groupes de populations différentes :

- Des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA)
- Des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) au lycée agricole de Valabre.

Les deux séances se sont déroulées de la même manière à l'exception du débat mouvant qui s'est réalisé uniquement chez la classe de première SAPAT.

Les données récoltées sont anonymisées, seul le genre de la personne est noté sur le dessin afin d'avoir un élément de discussion supplémentaire quant au genre de la personne. Nous avons au total 25 étudiant·e·s et enseignant·e·s stagiaires et 22 lycéen·ne·s.

Afin de décrire les deux populations d'étude et de prendre en compte dans l'analyse des résultats, certaines variables ont été retenues :

- Age : étudiant·e·s et enseignant·e·s stagiaires (21-35 ans) ; lycéen·ne·s (16-17 ans),
- Présence ou absence antérieure à des séances d'Éducation Affective et Sexuelle (EAS).

Cette dernière variable ne constitue pas de résultats solides. Elle est expliquée en fin de partie méthodologie d'analyse des résultats.

d) Méthodologie d'analyse

Dans un premier temps, il convient de rappeler que l'analyse des dessins des deux groupes précédemment exposés se fera de manière distincte puisque la variable de l'âge est prise en compte.

Dans un second temps, afin d'analyser mes données, j'ai choisi de m'appuyer en partie sur les travaux de Claude Kocher formée en analyse graphologique et spécialisée dans l'analyse de dessins d'enfants, ainsi que sur le tableau d'analyse de cartes mentales territoriales de Girard et al. (2015). Claude Kocher est enseignante premier cycle, graphologue et autrice du livre "Analyses de dessins d'enfants". Elle a créé et elle a animé des ateliers manuels et dessins pour les enfants.

La méthodologie d'analyse est la suivante :

| Sur le terrain : collecte des données | |
|---|---|
| Conditions et conduites de l'atelier | - Éviter d'orienter les participant·e·s et ne pas répondre aux questions sauf en cas de reformulation de la consigne : favoriser la liberté d'expression dans les formes, les échelles, la nature des éléments figurés |
| Collecte des données (observations) | Trois éléments à archiver directement : - Ce qui est dessiné (papier), - Le genre de la personne ayant réalisé le dessin |
| Après le terrain : Analyse et interprétation | |
| Analyse de la forme et du contenu des dessins | Analyser le dessin dans différentes dimensions : - forme globale (schéma) - éléments le composant (symboles, lignes, textes) et relations entre eux - échelles - les éléments oubliés (non dessinés, non cités) |
| Interprétation par mise en comparaison | - Catégoriser les individus ou les éléments cités/dessinés, selon des pré-identifiées par l'analyse - Comparer les dessins entre eux - Identifier et caractériser les points communs de l'ensemble des dessins |
| Gestion des biais d'interprétation | - Limiter les risques de surinterprétation - Limiter les risques de mésinterprétation : s'extraire de ses propres préjugés et stéréotypes |

Tab. 9 : Les spécificités de la méthodologie d'analyse de l'outil « dessin sur feuille blanche de l'appareil génitale femelle et mâle »

Nous détaillons ci-après les points de vigilances à apporter lors de l'analyse :

- Observer et décrire les dessins : La première étape consiste à examiner les dessins et à les décrire en termes de traits et de caractéristiques physiques. Cela peut inclure l'identification des organes génitaux, des poils pubiens, des testicules ou des ovaires, ainsi que d'autres caractéristiques anatomiques (présence ou absence du clitoris par exemple). Cette étape consiste également à noter ce qui nous interpelle, ce qui nous étonne, ce qui est discordant, etc, contribuant ainsi à extraire nos stéréotypes et de limiter les biais dans l'analyse des résultats.
- Identifier les stéréotypes : Une fois que les dessins ont été observés et décrits, il convient d'identifier les stéréotypes qui peuvent être présents. Cela peut inclure des représentations simplifiées ou exagérées des organes génitaux, les éléments qui dominent, des schémas de couleurs ou de formes stéréotypés, ou des représentations de genre qui sont conformes aux normes sociales ou culturelles.
- Examiner les différences de genre : L'examen des dessins peut également permettre de mettre en évidence les différences de genre dans les représentations. Cela peut inclure des différences dans la représentation des organes génitaux, des poils pubiens, des formes corporelles ou des couleurs utilisées. Il est important de noter que ces différences peuvent refléter les normes culturelles ou sociales associées aux différents genres.
- Prendre en compte les influences culturelles et sociales : Enfin, il est important de prendre en compte les influences culturelles et sociales qui peuvent sous-tendre les représentations observées. Cela peut inclure l'examen des normes sociales et culturelles associées à la sexualité, à la représentation du corps, aux rôles de genre et aux attentes sociales en matière de comportement sexuel.

En utilisant cette méthode d'analyse, il est possible de mettre en évidence les représentations, les stéréotypes et les influences culturelles et sociales qui peuvent être présents dans les dessins d'appareil génitaux. Cette méthodologie peut être utile pour comprendre les attitudes et les conceptions alternatives des individus sur la sexualité et le corps, ainsi que pour identifier les points d'intervention à retravailler avec les participant·e·s dans le cadre de futures séances d'éducation affective et sexuelle.

De plus, comme expliqué dans la partie des sujets de l'observation, nous avons posé en début de séance une question nous permettant de sonder la participation antérieure d'une séance d'EAS. Nous avons demandé d'écrire anonymement sur un papier si les participant·e·s avaient déjà eu une séance d'EAS mais nous n'avons pas demandé de nous préciser : le nombre, la

durée, le niveau d'étude lors de la séance, la qualification de l'animateur·ice, et si le groupe était mixte ou non. Un tableau sera donc précisé dans les résultats mais fera office de variable permettant d'approfondir l'analyse des résultats des dessins. La question posée étant : "Avez-vous déjà participé à une ou des séances d'éducation affective et sexuelle au cours de votre scolarité ?"

Afin d'analyser les dessins, nous prendrons comme support la définition d'appareil génitaux qui suit : Le système reproducteur d'un organisme, appelé aussi appareil génital ou reproducteur, est le système biologique constitué de l'ensemble des organes anatomiques qui participent à la reproduction.

De plus, nous tenons à préciser que les termes de personne à vulve et personne à pénis seront employés par la suite pour ne pas catégoriser les personnes car une personne possédant une vulve peut être un homme. Ainsi, pour ne pas catégoriser et rester le plus inclusif possible les termes mâle et femelle seront employés ainsi que personne à vulve et à pénis.

L'appareil génital compte chez les personnes à vulve :

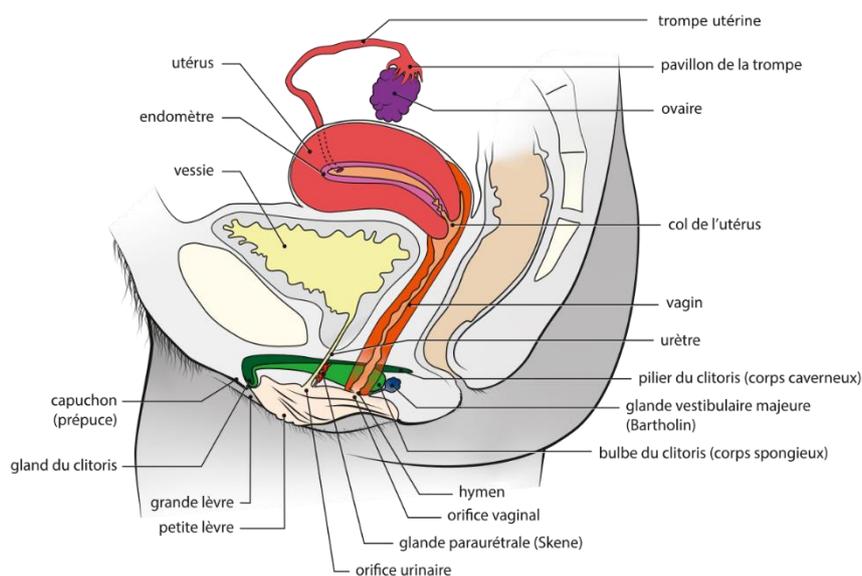


Fig. 14 : Dessin de l'appareil génital d'une personne à vulve (Wikipédia)

- La vulve, dont :
 - Le clitoris,
 - Les lèvres inférieures,

- Les lèvres supérieures ;
- Le vagin, dont :
 - Le col de l'utérus
- L'utérus ;
- Les trompes de Fallope ;
- Les ovaires ;
- Les glandes de Skene ;
- Les glandes de Bartholin.

L'appareil génital compte, chez les personnes à pénis :

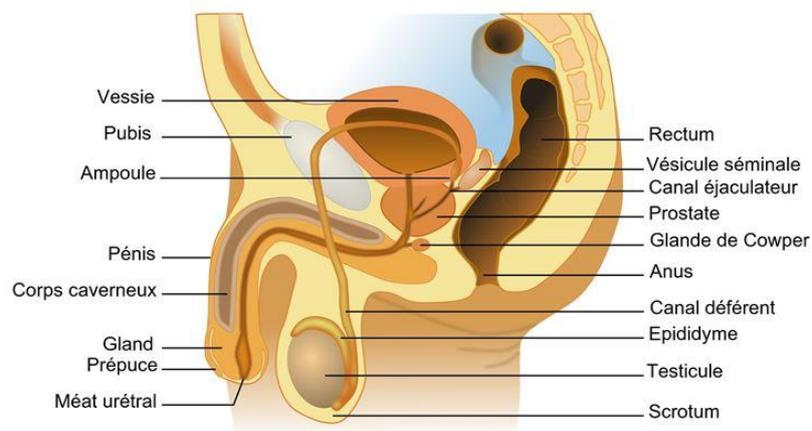


Fig. 15 : Dessin de l'appareil génital d'une personne avec un pénis (Wikipédia)

- Le pénis dont :
 - Le prépuce,
 - Le gland ;
- Les testicules (dans le scrotum, vulgairement appelé « bourses ») ;
- La prostate ;
- Le pubis ;
- Les vésicules séminales ;
- Les glandes de Cowper ;
- Le canal déférent ;
- L'épididyme ;
- Les tubes séminifères.

Définition intersexuation : L'intersexuation, aussi appelée intersexualité, se définit selon l'ONU comme « une manière de décrire les caractères sexuels biologiques d'un individu, notamment ses organes génitaux, ses gonades, ses taux d'hormones et ses chromosomes » lorsque ces caractères ne correspondent pas aux définitions traditionnelles du sexe mâle ou femelle.

e) *Résultats*

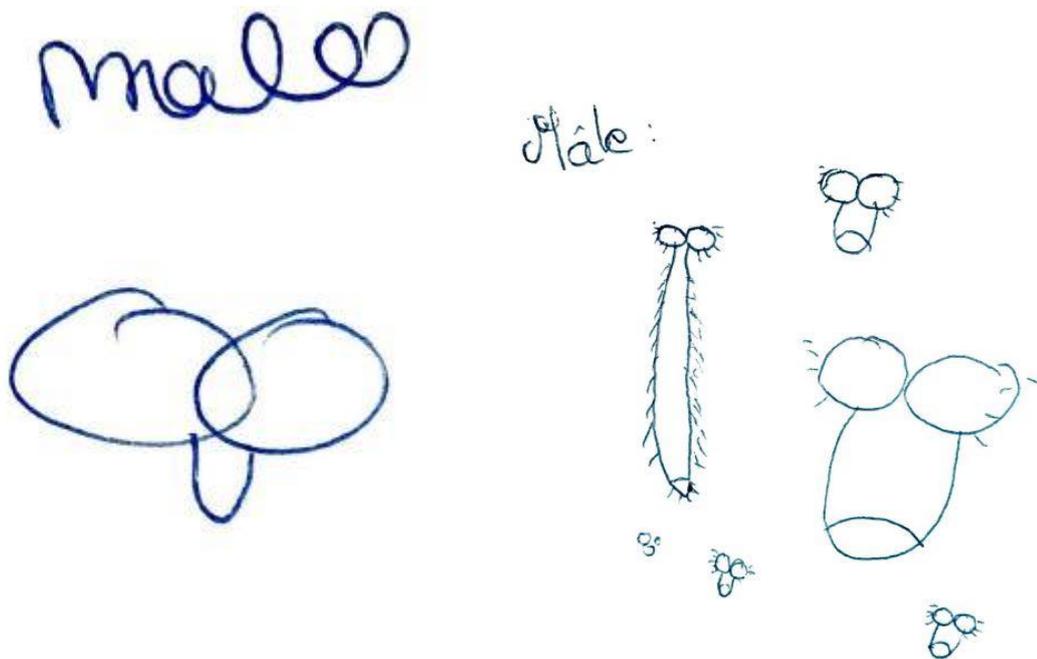
| Avez-vous déjà participé à une ou des séances d'éducation affective et sexuelle au cours de votre scolarité ? | | |
|--|--|--|
| Population | Étudiant·e·s en Master 2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA | Lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat SAPAT |
| Nombre de participant·e·s | 25 participant·e·s | 22 participant·e·s |
| Oui | 15 (60 %) | 19 (86,36%) |
| Non | 10 (40%) | 0 |
| Je ne suis pas sûr·e | 0 | 3 (13,64%) |

Tab. 10 : Éducation à la vie sexuelle et affective antérieure

60 % des étudiant·e·s et enseignant·e·s stagiaires de l'ENSEA ont au moins une fois au cours de leur scolarité (école élémentaire au lycée), participé à une séance d'éducation affective et sexuelle. 86.36 % des lycéen·ne·s ont au moins une fois au cours de leur scolarité (école

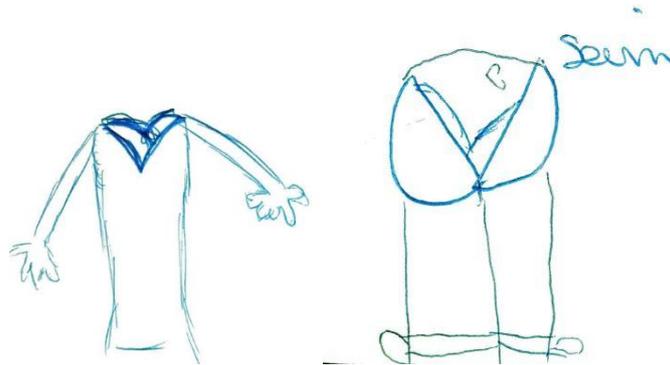
élémentaire au lycée), participé à une séance d'éducation affective et sexuelle. Néanmoins, nous ne connaissons pas exactement le nombre de séances ni leur durée. Nous pouvons constater qu'une majorité, au sein des deux groupes de population observés, a assisté au moins une fois à une séance d'éducation affective et sexuelle au cours de leur scolarité. Seul 13,64% des lycéen·ne·s n'en sont pas sûr·e·s. C'est 40% des étudiant·e·s et enseignant·e·s stagiaires de l'ENSEA qui assurent n'avoir jamais eu de séance d'éducation affective et sexuelle au cours de leur scolarité.

⇒ Dessin 1 de la représentation des appareils génitaux de personne à pénis - lycéen·en·s de première en filière SAPAT :



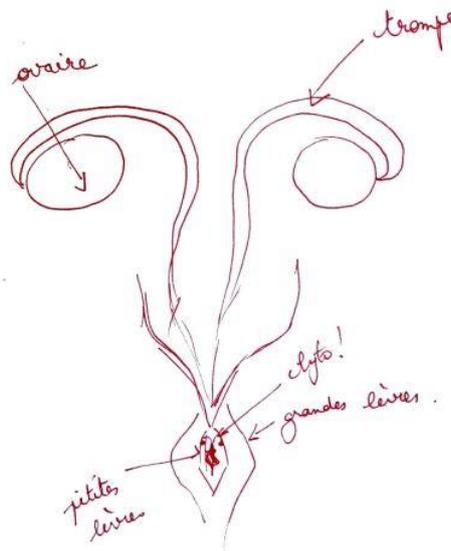
Nous voyons ici uniquement les organes génitaux externes du sexe mâle avec la présence du pénis dont : le gland et les testicules. Le prépuce n'est pas visible sur ces dessins. La présence de poil pubien est également à noter. La grosseur et la taille du pénis et des testicules sont différentes. Nous pouvons remarquer que ces dessins montrent l'aspect visible global d'une partie de l'appareil génital des personnes à pénis mais ne montre pas l'aspect interne ni les détails externes.

⇒ Dessins 2 de la représentation des appareils génitaux de personne à vulve - lycéen·en·s de première en filière SAPAT :



Les organes génitaux ne sont pas représentés ici. Pour ces élèves, les organes génitaux femelles correspondent au corps féminin et plus précisément à la poitrine.

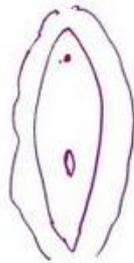
⇒ Dessin 1 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA.



Nous observons ici un dessin détaillé des organes génitaux d'une personne à vulve, vue de face. Nous constatons la présence de la vulve comprenant le gland du clitoris, les lèvres inférieures et supérieures qui sont légendées à l'aide de flèches. Nous pouvons supposer la présence du

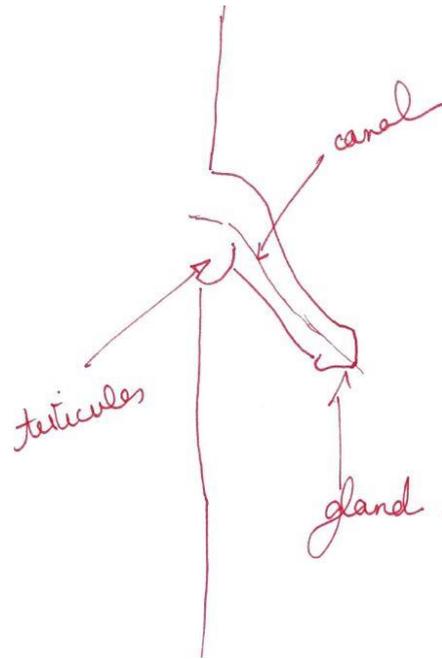
vagin mais il n'est pas clairement dessiné ni légendé. De plus, le col de l'utérus est absent et nous devinons une forme ressemblant à l'utérus. Les organes reliant la partie génitale externe et celle interne ne sont pas connus car non représentés. Néanmoins, des ovaires et trompes de Fallope sont représentées et légendées par des flèches. Les proportions ne sont pas respectées puisque la vulve ne devrait pas être aussi petite par rapport aux ovaires et trompes de Fallope.

⇒ Dessin 2 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Nous observons un schéma abstrait d'une vulve. Le dessin n'est pas légendé car aucune flèche ni symbole ne sont présents. Nous constatons la présence du gland du clitoris sous forme de point, la présence de l'entrée du vagin sous forme de rond vide pour symboliser la notion de profondeur de l'organe. Les lèvres inférieures et supérieures sont dessinées par des traits. Néanmoins, seule la partie visible de l'appareil génital des personnes à vulve est représentée. Les proportions ne sont pas exactes, le vagin est placé trop haut et est trop petit par rapport aux lèvres inférieures et supérieures.

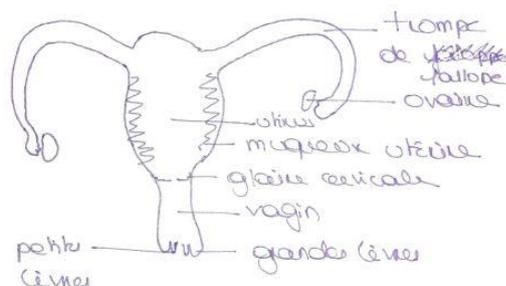
⇒ Dessin 3 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Ce schéma est détaillé à l'aide de flèches les organes génitaux externes du sexe mâle vus de profil. Nous constatons donc la présence du canal déférent représenté par un trait au sein du pénis. Le pénis est également représenté mais pas légendé. Le gland est dessiné et légendé mais le prépuce n'est pas représenté. Nous remarquons également la présence des testicules. Le corps de l'individu est représenté par une ligne. Nous notons que les testicules sont de très petite taille comparée à la taille du pénis. Aucun organe interne n'est représenté.

⇒ Dessin 4 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Femme



Nous observons ci-contre un schéma détaillé, à l'aide de flèche, de l'appareil génital d'une personne à vulve en vue de face. Nous pouvons constater la présence de plusieurs organes : utérus (trompe de Fallope, ovaire, muqueuse utérine, glaire cervicale), vagin et vulve. Nous notons la présence du vagin placé au bon endroit et légendé à l'aide d'une flèche. Nous remarquons la présence des lèvres inférieures et supérieures vu du dessus. Néanmoins, le clitoris est absent et la vision de l'appareil génital est très schématique puisqu'il y a uniquement une partie des organes internes qui sont dessinés. Les ovaires sont justement dessinés ici car ils ne touchent pas les trompes de Fallopes.

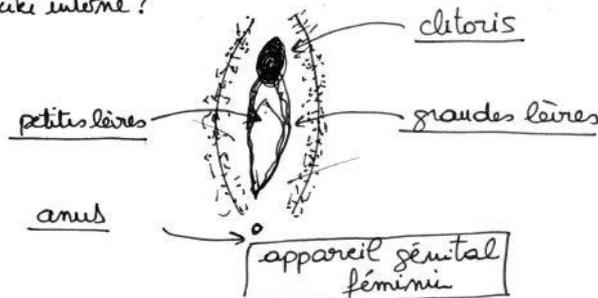
⇒ Dessin 5 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Personne à vulve (et non "femme") car c'est un organe génital qui ne définit pas le genre.

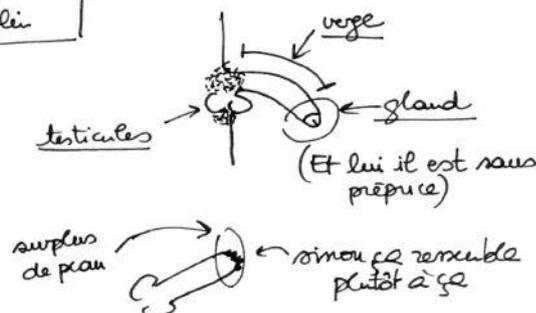
↳ idem si verbe pour personne à penis et non "homme".

Homme ou femme ⇒ correspond à un état d'esprit

Intersexe = hermaphrodite? (c'est une vraie question)
 Appareil de fourfourme avec un kiki interne?



appareil génital masculin



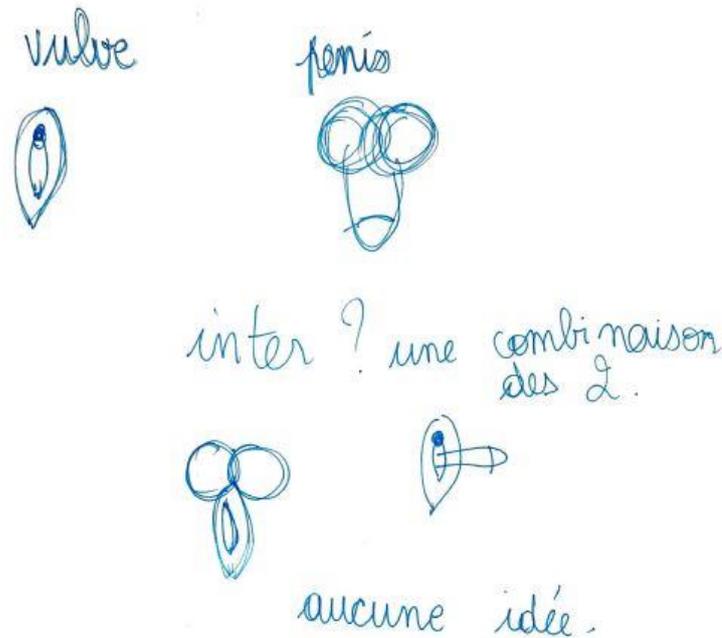
Nous observons ici deux schémas légendés d'un appareil génital d'une personne à vulve et d'une personne à pénis.

Concentrons-nous d'abord sur l'appareil génital dit femelle : seuls les organes externes sont représentés. Le schéma est titré et est légendé à l'aide de flèches. Nous pouvons donc constater la présence du gland du clitoris sous forme de point noir, la présence des lèvres inférieures et supérieures. L'orifice vaginal n'est pas légendé mais nous pouvons supposer que le rond tracé au centre des lèvres inférieures représente l'entrée du vagin. Cependant, la flèche légendant les "petites lèvres" semble montrer également cette zone. Nous ne pouvons être sûres que le vagin soit représenté.

Des poils pubiens sont représentés et nous notons la présence de l'anus qui ne fait pas partie des appareils génitaux. La taille du gland du clitoris est très grande comparée au reste du dessin.

Si nous nous concentrons sur le schéma représentant l'appareil génital d'une personne à pénis nous constatons deux schémas des organes génitaux externes titrés et légendés à l'aide de flèche. Nous pouvons noter avec certitude la présence du gland, du pénis ou de la verge, des testicules ou plus précisément du scrotum. Le terme prépuce est mentionné sur le premier dessin et explicité par le deuxième. Nous constatons également la présence de poils pubiens. Le corps de l'individu est marqué par un trait. Nous remarquons également qu'aucun organe interne n'est représenté. Le pénis semble être en érection au vu de sa taille. Cependant, cela pourrait être un biais puisque nous ne savons pas si la personne qui a dessiné ces organes génitaux souhaitait représenter le pénis en érection ou si elle connaissait la notion de pénis de sang et pénis de chair (voir glossaire).

⇒ Dessin 6 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve à pénis et intersexe - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



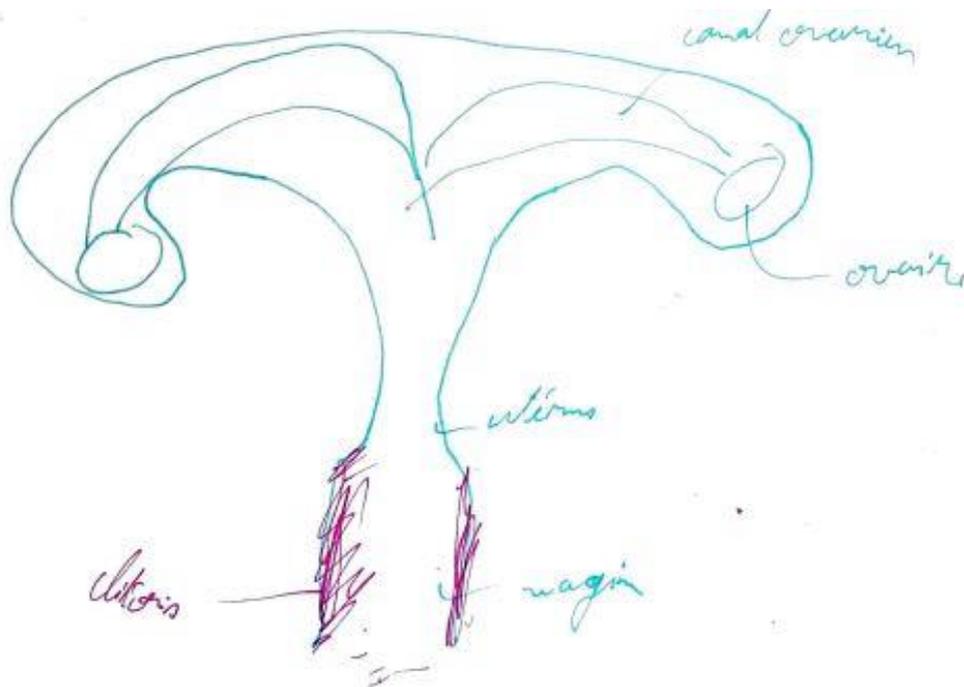
Nous observons ici plusieurs schémas représentant les organes génitaux externes d'une personne à vulve, à pénis et d'une personne intersexe génitalement.

Concentrons-nous dans un premier temps sur le schéma représentant une vulve au vu du titre et vu de face. Ce schéma n'est pas légendé et sont représentés uniquement les organes génitaux externes. Nous pouvons en déduire, au vu de la disposition des éléments, la représentation du gland du clitoris marqué par un point foncé, la présence des lèvres inférieures et supérieures marquées par des ovales.

Dans un second temps, le schéma de l'organe génital d'une personne à pénis représente uniquement les organes externes tels que : le pénis, les testicules, le gland. Le schéma n'étant pas légendé, nous ne pouvons être certain·e que d'autres éléments soient présents. Le pénis ne présente pas de prépuce et nous pouvons supposer que la personne a souhaité représenter les organes génitaux externes vu du dessus. Néanmoins, au regard biologique cette représentation semble être dessinée de dessous car les testicules cachent la base du pénis et non l'inverse si le dessin avait été vu du dessus.

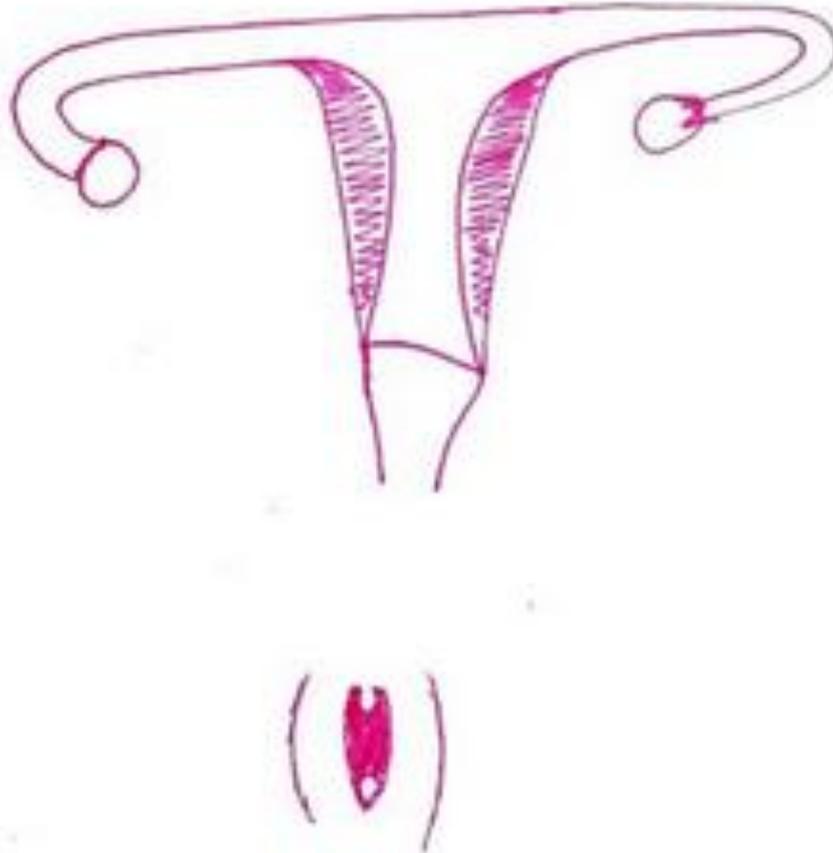
Concernant le schéma de l'appareil génitale d'une personne intersexe génitalement nous avons demandé une définition et non une représentation puisqu'il n'y a pas que l'intersexuation gonadique et génitale. On note cependant que pour cette personne, une personne intersexe est uniquement génitale et présente des organes mâles et femelles : présence de vulve, testicules et pénis.

⇒ Dessin 7 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



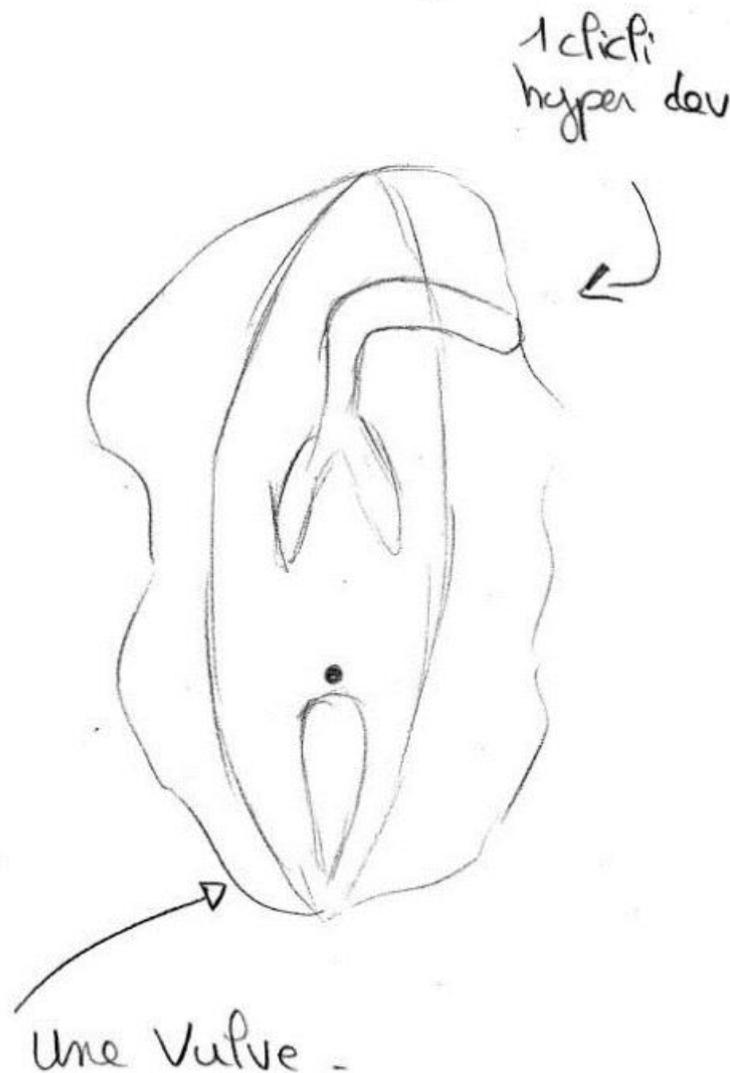
Nous observons ci-contre un schéma représentant les organes génitaux internes d'une personne à vulve vu de face. Ce schéma présente des légendes à l'aide de flèches. Nous constatons donc la présence du vagin, de l'utérus, des trompes de fallopes (appelés ici par méconnaissance du mot exacte : canal ovarien), des ovaires et de la partie interne du clitoris soit les bulbes du vestibule entourant le vagin sont représentés. Néanmoins, la longueur du vagin devrait être plus grande et l'utérus plus petit. L'utérus ici englobe les ovaires, alors que ce dernier ne les comprend pas. Les trompes de fallopes sont un organe à part entière et les ovaires ne lui sont pas collés.

⇒ Dessin 8 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



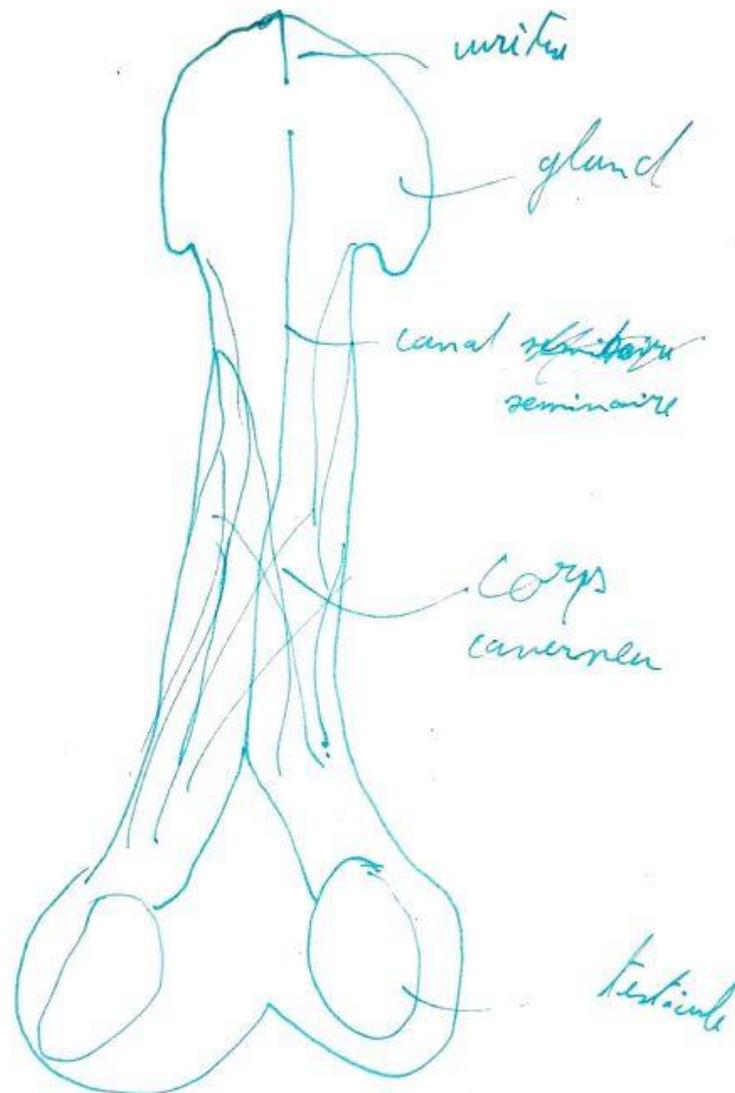
Nous observons ici un schéma non légendé de l'appareil génital d'une personne à vulve vu de face. Malgré l'absence d'indications des différents organes, nous devinons par la forme différents organes. Au niveau interne nous constatons l'utérus, les trompes de fallopes, le col de l'utérus, la muqueuse utérine en rose rempli, les ovaires. Au niveau externe nous remarquons la présence des lèvres supérieures représentées par deux traits entourant les lèvres inférieures qui semblent être dessinées par un ovale rose plein. Nous notons également la présence du gland du clitoris symbolisé par un rond blanc en haut et l'orifice vaginal symbolisé par un rond blanc en bas. Nous observons qu'aucun organe liant les organes externes et internes n'a été représenté. De plus, la taille de la vulve est trop petite comparé à celle de l'utérus.

⇒ Dessin 9 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Nous observons ci-contre, un schéma légendé à l'aide de flèches, des organes génitaux externes d'une personne à vulve vue de face. De part des flèches nous constatons la présence du clitoris placé au bon endroit mais disproportionné, car les piliers du clitoris devraient se situer autour de l'orifice du vagin et on ne devrait pas les voir. De plus, nous notons la présence de l'orifice vaginal symbolisé par un ovale en bas du dessin. Ce dernier est entouré par les lèvres. Nous ne pouvons pas statuer si ce sont des lèvres inférieures ou supérieures qui sont dessinées. Nous constatons également la présence de l'orifice urinaire représenté par un point noir au-dessus du vagin. Seuls les organes visibles de manière externe sont dessinés ici.

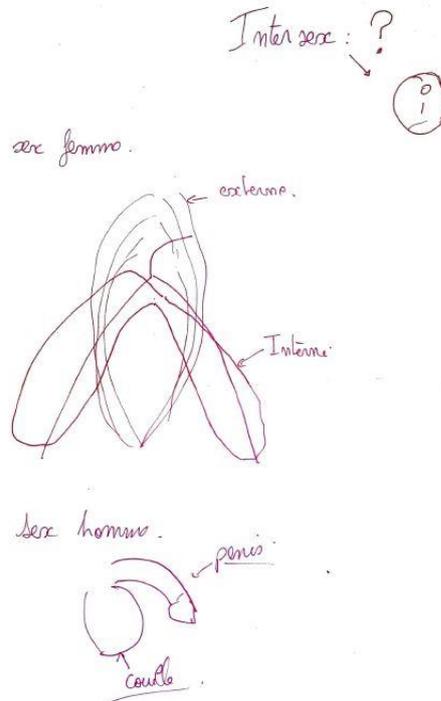
⇒ Dessin 10 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à pénis - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Nous observons ici un schéma de l'appareil génital externe d'une personne à pénis vu probablement du dessous. Ce schéma est légendé, ainsi nous pouvons aisément constater la présence du gland, de l'urètre (ne faisant pas partie de l'appareil génital), du canal séminal (ou canal déférent), du pénis (avec ses corps caverneux) et des deux testicules. Nous notons ici que seulement les organes génitaux visibles de l'extérieur sont représentés.

Nous pouvons supposer que le pénis est en érection au vu de sa taille.

⇒ Dessin 11 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve, à pénis et intersexe - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

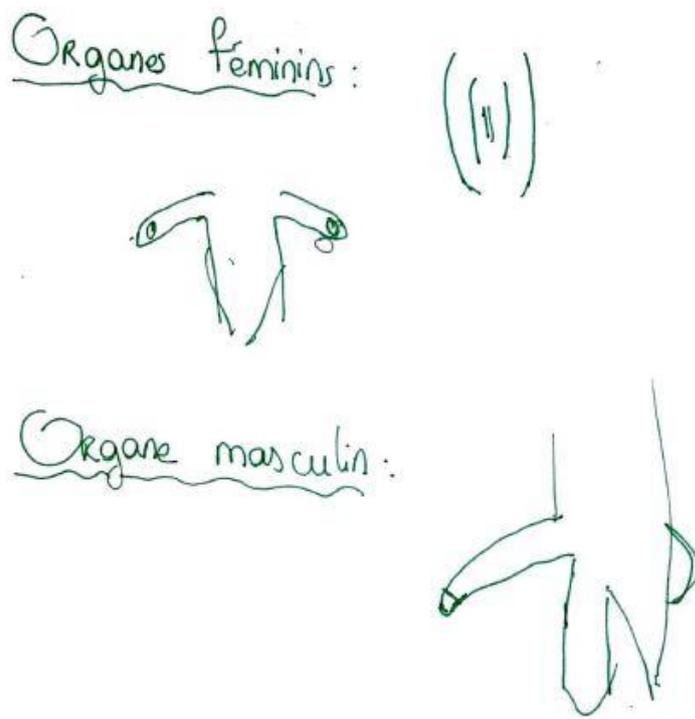


Nous observons deux schémas représentant l'appareil génital d'une personne à vulve puis d'une personne à pénis. Nous voyons également en haut à droite des schémas, une représentation de l'appareil génital d'une personne intersexe génitalement. Ce schéma n'est pas exploitable mais nous pouvons noter de la méconnaissance de la personne quant à l'intersexuation.

Dans un premier temps, le schéma de l'appareil génitale de la personne à vulve comporte la partie externe avec la vulve et la partie interne du clitoris. Le clitoris est très grand comparé à la vulve mais il est bien positionné. Nous constatons la présence des bulbes du vestibule et des piliers du clitoris. Ce schéma en vue de face ne présente pas de légende mais indique les parties externes et internes. Nous pouvons néanmoins deviner la présence des lèvres inférieures et des lèvres supérieures. Aucun autre organe n'est représenté ici.

Dans un second temps, nous pouvons observer le schéma d'un appareil génital d'une personne à pénis vue de profil. Seuls les organes externes sont représentés : le pénis, les testicules, le gland. Il n'y a pas de disproportion entre les organes.

⇒ Dessin 12 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve, à pénis et intersexe - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Nous observons ci-contre plusieurs schémas représentant les appareils génitaux d'une personne à pénis et d'une personne à vulve.

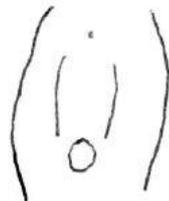
En premier lieu, nous pouvons observer l'appareil génital d'une personne à vulve, vu de face. Deux schémas se distinguent, l'un montrant les organes internes et l'autre les organes externes. Ces deux schémas ne sont pas légendés mais nous pouvons noter la présence de l'utérus, des trompes de Fallopes et des ovaires. La forme et la position de ces organes n'est pas juste puisque ces trois éléments devraient être séparés. Deux traits en bas de l'utérus semblent représenter le col de l'utérus. Concernant la partie externe de l'appareil génital, de l'extérieur vers l'intérieur nous pouvons observer les lèvres supérieures (symbolisées par deux traits), les lèvres

inférieures (symbolisées par deux traits) et au centre peut-être l'orifice vaginal (symbolisé par deux petits traits rapprochés).

En second lieu, le schéma de l'appareil génital d'une personne à pénis vue de profil, représente uniquement la partie externe. Bien que le schéma ne présente pas de légendes, nous pouvons noter la présence du pénis, des testicules et du gland. Le prépuce ne semble pas être dessiné. Les testicules sont censées être collées contre le reste du corps. d'autres éléments semblent être présents mais au vu du manque de précision nous ne pouvons conclure sur les organes représentés.

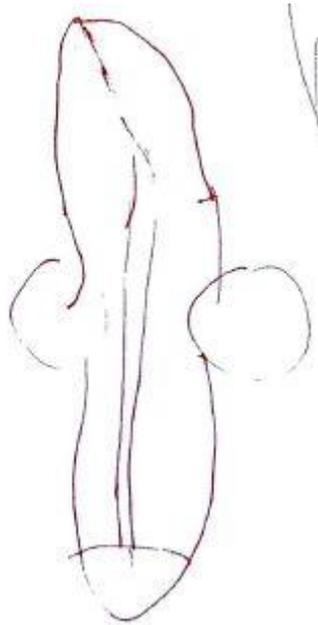
⇒ Dessin 13 fait par une femme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Femelle



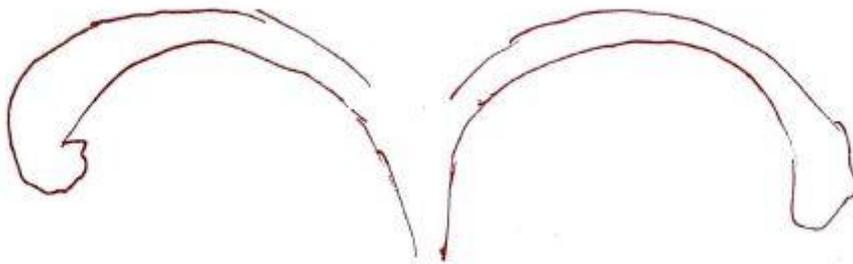
Nous pouvons observer ci-contre le schéma de l'appareil génitale d'une personne à vulve vu de face. Le dessin est très schématique puisqu'il présente des traits et des ronds avec aucune légende. Néanmoins, nous pouvons comprendre les éléments, soit : présence des lèvres supérieures (symbolisées par deux traits), des lèvres inférieures (symbolisées par deux traits), du gland du clitoris (symbolisé par un point noir), de l'orifice vaginal (symbolisé par un rond).

⇒ Dessin 14 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à pénis - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Nous pouvons observer un schéma de l'appareil génital d'une personne à pénis vue du dessus. Ce schéma n'est pas légendé néanmoins nous pouvons constater la présence des testicules, du pénis, du gland. Nous voyons deux traits au niveau du pénis cela peut ressembler aux corps caverneux ou à une veine ou bien au canal déférent. Si cette vue est bien au-dessus, les testicules partent alors trop sur le côté.

⇒ Dessin 15 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes à vulve - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

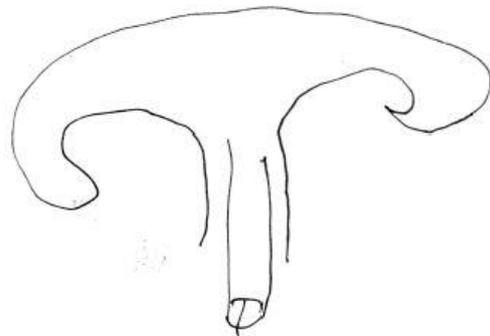


Nous observons ci-dessus un schéma de l'appareil génital d'une personne à vulve, vue de face. Ce schéma ne présente pas de légendes et représente uniquement quelques organes de la partie

interne d'un appareil génital. Ainsi, nous pouvons constater la présence des trompes de Fallopes et des ovaires. L'utérus a été dessiné mais il est ouvert et peu marqué. Les trompes de Fallopes sont trop grandes par rapport à la taille de l'utérus. Les ovaires sont très peu marqués.

⇒ Dessin 16 fait par un homme cisgenre de la représentation des appareils génitaux de personnes intersexe - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Organe intersexe :



Nous observons deux schémas réalisés tous deux par deux hommes cis-genre, représentant d'après eux, l'appareil génital de personnes intersexe génitalement. Nous pouvons constater dans les deux dessins la présence du pénis comme inséré sur la vulve pour le premier dessin ou dans l'utérus pour le deuxième. Une personne intersexe génitalement aurait donc des organes du sexe mâle et du sexe femelle.

Texte de définition 1 fait par une femme cisgenre de la représentation de la signification d'untersexuation - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

L'intersexualité, c'est à la naissance, disposer des deux sexes biologique mais non fixé puis à la puberté, un devient le "principal".

Texte de définition 2 fait par une femme cisgenre de la représentation de la signification d'intersexuation - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Je ne sais pas
Peut être plusieurs cas de figure
anatomie interne et externe
organes d'un certain sexe mais pas forcément fonctionnel

Texte de définition 3 fait par une femme cisgenre de la représentation de la signification d'intersexuation - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Je ne sais pas
Peut être plusieurs cas de figure
anatomie interne et externe
organes d'un certain sexe mais pas forcément fonctionnel

Texte de définition 4 fait par une femme cisgenre de la représentation de la signification d'intersexuation - étudiant·e·s en M2 MEEF et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA

Je ne sais pas
 Hypothèse : ~~organe masculin~~
 ou ~~fémminin~~ qui
 1 individus qui a la combinai-
 son des deux organes.

Nous avons ci-dessus quatre textes correspondant aux définitions émises par les participant·e·s sur l'intersexuation. Plusieurs représentations reviennent comme la stérilité de ces individu·e·s ou encore la présence d'organes non fonctionnels mâle et femelle probablement le pénis et la vulve. De plus, le texte 1 nous évoque le fait qu'à la puberté l'un des deux organes deviendrait l'organe dominant. Les personnes intersexes seraient des personnes stériles possédant des ambiguïtés génitales. Nous observons également dans le texte 3 une confusion entre le terme de personne intersexe et la notion de personne transgenre.

| Absence = rien ; Présence = x ; Doute sur la présence ou présence incomplète = \ | Dessin 1 SAPAT | Dessin 2 SAPAT | Dessin 1 | Dessin 2 | Dessin 3 | Dessin 4 | Dessin 5 | Dessin 6 |
|--|----------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Vulve | | | x | x | | | x | x |
| Clitoris | | | x | x | | | x | x |
| Lèvres inférieures | | | x | x | | x | x | x |
| Lèvres supérieures | | | x | x | | x | x | x |
| Vagin | | | \ | \ | | x | \ | |
| Col de l'utérus | | | | | | x | | |
| Utérus | | | \ | | | x | | |
| Trompes de Fallope | | | x | | | x | | |
| Ovaires | | | x | | | x | | |
| Glandes de Skene | | | | | | | | |
| Glandes de Bartholin | | | | | | | | |
| Pénis | x | | | | x | | x | x |
| Prépuce | | | | | | | x | |
| Gland | | | | | x | | x | x |
| Testicules | x | | | | x | | x | x |
| Prostate | | | | | | | | |
| Vésicules séminales | | | | | | | | |
| Glandes de Cowper | | | | | | | | |
| Canal déférent | | | | | x | | | |
| Épididyme | | | | | | | | |
| Tubes séminifères | | | | | | | | |

| Dessin 7 | Dessin 8 | Dessin 9 | Dessin 10 | Dessin 11 | Dessin 12 | Dessin 13 | Dessin 14 | Dessin 15 |
|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| x | x | x | | x | x | x | | |
| x | x | x | | | | x | | |
| | x | \ | | x | x | x | | |
| | x | \ | | x | x | x | | |
| x | \ | x | | | \ | x | | |
| | x | | | | \ | | | |
| x | x | | | | x | | | x |
| x | x | | | | x | | | x |
| x | x | | | | x | | | x |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | x | x | x | | x | |
| | | | | | | | | |
| | | | x | x | x | | x | |
| | | | x | x | x | | x | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | x | | | | \ | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Tab. 11 : Présence / Absence des éléments composant un appareil génital d'une personne à vulve et d'une personne à pénis sur les dessins vus précédemment

Absence = rien ; Présence = x ; Doute sur la présence ou présence incomplète = \

Le tableau s'arrête au dessin numéro quinze puisque les dessins numéro seize n'étaient pas demandés dans la consigne, seulement la définition du terme intersexe était demandée. Néanmoins, nous avons choisi d'analyser ces dessins afin d'avoir d'autres éléments de discussion concernant les représentations des apprenant·e·s sur l'intersexuation.

Pour l'analyse de ces résultats nous nous concentrerons uniquement sur les dessins réalisés par les apprenant·e·s du Master MEEF.

50 % des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve (soit 12 dessins) comportent : la vulve, le clitoris, les lèvres supérieures, les lèvres inférieures. 41.67% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent : les trompes de Fallopes et les ovaires. 41.67 % des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent l'utérus. 75% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent : le vagin et au sein de ces 75% c'est 41.67% des dessins qui ont une représentation du vagin soit incomplète (présence uniquement de l'orifice vaginale), soit une incertitude sur sa présence. 83.33% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent : la vulve. 66.67% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne

à vulve comportent le clitoris (majoritairement seul le gland du clitoris est dessiné). 60% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent les lèvres inférieures. 83.33% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent les lèvres supérieures. 20.83% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent le col de l'utérus. 50% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent les trompes de Fallopes. 50% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent les ovaires. 0% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à vulve comportent les glandes de Skene et la glande de Bartholin (ou glande vestibulaire majeure).

100% des dessins (soit 7 dessins) représentant l'appareil génital d'une personne à pénis comportent le pénis. Un seul dessin sur les 7 (soit 14.29%) représentant l'appareil génital d'une personne à pénis comportent le prépuce. 100% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à pénis comportent le gland du pénis. 100% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à pénis comportent les testicules. 0% des dessins représentant l'appareil génital d'une personne à pénis comportent la prostate, les vésicules séminales, les glandes de Cowper, l'épididyme et les tubes séminifères. Deux des dessins sur 7 représentant l'appareil génital d'une personne à pénis comprennent le canal déférent.

f) Analyse des résultats

Ces dessins nous apportent de nombreuses représentations. Dans un premier temps, nous avons peu de dessins réalisés par les lycéen·ne·s mais ces dessins montrent bien l'hypersexualisation vécue par les femmes et l'hyper-virilité imposée aux hommes. En effet, les dessins concernant l'appareil génital d'une personne à vulve représentent uniquement le corps et les seins exagérés des femmes. Pour l'appareil génital mâle, les élèves ont dessiné uniquement les organes et les parties externes. Seul le pénis, le gland du pénis et les testicules sont présents. De plus, les pénis sont de plusieurs tailles mais nous notons qu'un est très grand et parsemé de poils pubiens. Une femme est donc rapportée directement à ses seins et son corps quand, un homme, uniquement à ses organes reproducteurs visibles.

Nous observons également une différence entre les dessins réalisés par les lycéen·ne·s (appelés ici groupe 1) et les apprenant·e·s adultes de l'ENSFEA (appelés ici groupe 2). Les dessins du groupe 2 sont davantage détaillés par des légendes, des flèches, des textes mais également ils présentent davantage d'éléments composants les appareils génitaux des personnes à vulve et à pénis. Cette différence peut être expliquée de par leur différence d'âge qui permet aux personnes du groupe 2 d'avoir une meilleure connaissance de leur corps, d'avoir eu plus d'expérience en matière de sexualité mais également d'avoir eu le temps de mûrir et d'échanger avec les autres sur le fonctionnement du corps humain. Néanmoins, lorsque nous avons analysé les résultats du jeu de société "No taboo", les élèves semblaient connaître les différents mots composant l'appareil génital, au moins celui d'une personne à vulve. Peut-être que les élèves ne savent pas à quoi correspond un appareil génital.

Les dessins réalisés par le groupe 2 sont certes plus détaillés, mais ils ne sont pas exacts et plusieurs représentations en ressortent. Pour l'appareil génital d'une personne à vulve c'est 50% des membres du groupe 1 qui ont dessiné la vulve, le clitoris, les lèvres inférieures et les lèvres supérieures. Cependant, même si 66.67% des personnes ont représenté le clitoris, c'est uniquement son gland qui est dessiné. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle le clitoris sera peut représenter n'est pas validé, car le gland du clitoris est bien placé et ce dernier est souvent légendé. La politisation de cet organe ces cinq dernières années en France peut expliquer sa forte représentation dans les dessins. Néanmoins, seuls deux dessins ont représenté la partie interne du clitoris. Nous pouvons en déduire que le mot et l'emplacement du gland est connu mais peut-être pas l'ensemble de cet organe.

Également, 75% des dessins représentent le vagin. Mais sur ces 75% c'est 41.67% qui ont représenté partiellement le vagin soit uniquement l'orifice vaginal. Cela est notamment lié au fait que la plupart des dessins représentent essentiellement les organes externes de l'appareil génital d'une personne à vulve. C'est d'ailleurs pour cela que 83.33% des dessins comprennent les lèvres supérieures et 66.67% les lèvres inférieures. Il y a cependant 50% des dessins qui représentent les trompes de Fallopes et les ovaires. Nous ne savons pas forcément si ces termes sont connus puisque tous les dessins ne sont pas légendés. La plupart du temps l'utérus était de informe et 41.67% des dessins qui l'ont dessiné. En revanche le col de l'utérus est très peu représenté ou mal placé et les glandes de Bartholin et de Skenes ne le sont jamais. Dans plusieurs dessins nous ne savons pas ce qui fait le lien entre l'orifice vaginal et l'utérus. Dans un dessin rien de les relie et dans un autre c'est l'utérus lui même qui est collé à l'orifice vaginal.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les dessins présenteraient des placements erronés d'organes génitaux est validée.

Les organes qui sont représentés sur les dessins dépendent de si le schéma a été réalisé par un homme cis-genre ou une femme cis-genre. En effet, les dessins de l'appareil génital d'une personne à vulve, fait par des femmes cis-genre, comprennent majoritairement des organes internes et externes. Ces dessins sont également souvent légendés et détaillés. Les dessins du même appareil génital réalisés par des hommes cis-genre comportent uniquement les parties externes comme les lèvres inférieures et supérieures, le gland du clitoris et l'orifice vaginal.

Nous pouvons supposer que nous nous souvenons et nous connaissons ce qui nous est utile. C'est-à-dire, les femmes cis-genre ont majoritairement représenté des organes internes et externes car elles connaissent leur corps mais également parce qu'en tant que femme possédant un utérus elles ont leurs menstruations. L'utérus, les trompes de Fallopes, le vagin et les ovaires sont les organes connus puisque ces femmes cis-genre en possèdent. De plus, les personnes possédant un vagin sont encouragées à aller chez la gynécologue qui parle et montre ces organes. Ainsi, les femmes cis-genre en France ont des représentations de ces organes car l'appareil génital d'une femme est certes sexualisé mais c'est principalement la vulve et l'entrée du vagin qui le sont. Les organes internes sont renvoyés à l'acte de procréation.

Ainsi, les glandes de Bartholin et de Skenes sont peu représentées et leurs actions peu décrites du fait probablement de leur faible représentation dans notre société.

L'interprétation selon laquelle les organes qui ont été le plus représentés s'effectue en fonction de leur utilité dans notre quotidien et de leur sexualisation se vérifie également en observant les dessins de l'appareil génital des personnes à pénis. Nous aurions pu penser comme précédemment que les personnes possédant l'appareil génital à dessiner connaîtraient davantage leur corps et feraient un dessin plus détaillé. Pourtant, seul le dessin 10, réalisé par un homme cis-genre, comprend des parties internes de l'appareil génital d'une personne à pénis. La majorité des dessins, qu'ils soient réalisés par des hommes cis-genre ou des femmes cis-genre, représentent uniquement les parties externes du sexe mâle : le pénis, les testicules plus

précisément le scrotum et le gland du pénis. Dans un dessin nous voyons le canal déférent dessiné.

Ainsi, l'appareil génital mâle est uniquement en rapport avec les organes sexualisés. De plus, la plupart des pénis dessinés étaient de grandes tailles par rapport à la taille des testicules. Nous pouvons penser que cela provient des représentations faites du pénis mais également de la pression faite sur les hommes concernant la taille de leur pénis. Nous pouvons en déduire que les parties internes du sexe mâle n'ont pas été représentées car il n'y a peu de représentations d'elles dans notre société. Les personnes de sexe mâle n'ont pas de lien direct avec les parties internes de leur corps comme pourrait l'avoir une personne possédant un utérus et un vagin. De plus, les personnes possédant un pénis sont peu encouragées à aller consulter régulièrement un·e médecin pour une visite médicale de leur appareil génital que ne le sont les personnes possédant une vulve. Nous pouvons ainsi supposer que les personnes possédant un pénis ont moins l'occasion de connaître le fonctionnement interne de leur appareil génital.

Bien que 60% des personnes du groupe 2 aient participé à au moins une séance d'éducation affective et sexuelle durant leur scolarité, nous constatons qu'il existe de nombreuses représentations, notamment concernant les personnes intersexes. Suite à la description des résultats concernant les définitions du terme "intersexe" nous pouvons constater que, bien que ces personnes représentent 2% des naissances dans l'espèce humaine (Espineira, 2014), ces dernières sont toujours peu reconnues et de nombreuses représentations pèsent sur elles. En effet, l'intersexuation a été décrite comme étant le fait de posséder des organes non fonctionnels, d'être stérile et de posséder un pénis et une vulve juxtaposés.

Ces dessins nous ont permis de récolter différentes représentations. Néanmoins, nous n'avons pas eu le temps de réaliser une séance de remédiations afin de pallier ces représentations en faisant réfléchir les participant·e·s. Nous avons récolté et analysé leurs connaissances et représentations mais nous n'avons pas pu retravailler dessus afin de stabiliser et consentir des définitions. Ainsi, les séances d'éducation affective et sexuelle doivent être pensées en deux temps : un temps de récolte des représentations et un temps de remédiations. Ces deux temps doivent être séparés afin de laisser les participant·e·s assimiler les informations reçues lors de la séance.

Si c'était à refaire nous pourrions envisager d'écrire les consignes sur la table mais également de prendre davantage de temps pour expliquer ce qu'est l'intersexuation.

D. Analyse croisées des résultats des quatre dispositifs

Suite aux analyses des différents résultats nous avons pu ressortir plusieurs confusions ou associations d'idées dans la signification de termes. En effet, le terme de sexe renvoie pour les lycéen·ne·s à la notion de l'acte sexuel et la notion de genre est associé aux orientations sexuelles (un tiers des réponses des lycéen·ne·s). De plus, la confusion entre le terme genre et sexe a pu se vérifier par notamment des amalgames entre des mots : transexuel·le/transgenre ; polyamour/polygame. Également, lors de la rédaction des mots sur les post-its, les mots masculins et féminins étaient dominants pour définir le terme "sexe" alors que ceux-ci renvoient à la notion de genre.

Les lycéen·ne·s ont une vision réductrice et binaire par rapport au genre. La majorité des élèves évoquent uniquement le genre femme et le genre homme. De plus, le terme homme est souvent placé avant le terme femme. Nous pouvons porter l'hypothèse que l'utilisation générique du masculin dans la langue française pourrait induire "des représentations mentales biaisées, favorables aux hommes" (Gygax, Gabriel et Zufferey, 2019).

La répartition dans l'espace était genrée. En effet, lors de la première question du groupe 1 pendant le débat mouvant sur les orientations sexuelles, les femmes étaient d'un côté et les hommes de l'autre. Cette non mixité en fonction du genre s'est observée pendant l'atelier des jeux de sociétés ou seul un groupe sur quatre a été mixte.

En outre, lors des échanges pendant les jeux de société, les hommes prenaient davantage de place en termes de voix mais également de gestes, car ces derniers tapaient sur la table et en termes de vocabulaire, celui-ci étant plus cru avec des mots comme "tu déchires ta famille".

Nous avons observé également à quel point l'homme est considéré comme celui qui dirige la relation sexuelle : "tu fais l'ovule" ; "tu transperce l'hymen". C'est l'homme qui mène l'acte. Cette dominance porte les hommes à devoir prouver leur performance sexuelle. Cela peut

expliquer le fait que les deux hommes pendant le jeu de société souhaitent tout particulièrement se faire deviner les cartes de la catégorie “Pratiques sexuelles et délits”. Peut-être dans le but de prouver leur valeur.

La pression sociale s’applique également en termes d’orientation sexuelle. En effet, certain·ne·s lycéen·ne·s ont fait remarquer la pression familiale qui pèse sur elles et eux concernant leur orientation sexuelle. Pour ces élèves, l’orientation sexuelle n’est pas innée, c’est un choix qui est influencé par les représentations d’orientations qu’iels peuvent avoir au sein de leur famille, des médias, etc. Ces propos peuvent être discriminatoires si on prend le fait que la société encourage l’hétéronormativité. Cela signifie que nous pourrions choisir d’être hétérosexuel·le et non homosexuel·le. Alors que les LGBTphobies ont augmenté de 28% en France entre 2020 et 2021 et doublé en cinq ans (LGA-Europe’s annual review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people – Europe and Central Asia – 2022), cette représentation nous préoccupe. Notamment, suite à la remarque de H1 lors de l’atelier des jeux de société sur sa revendication d’être homophobe.

Nous avons également noté une différence et une évolution dans les définitions du mot genre entre les groupes d’apprenant·e·s de l’ENSFEA (appelés groupe 1 pour la suite de cette discussion) et les groupes d’apprenant·e·s du LEGTA d’Aix Valbre (appelés groupe 2 pour la suite de cette discussion). En effet, le groupe 1 perçoit le genre comme “une échelle” ; “une libération de la parole” ; “une évolution des genres”. Il y a donc une notion de multiplicité dans les genres davantage marqués que dans le groupe 2. De plus, dans le groupe 1 le genre renvoie à des émotions “bonheur”. Le terme sexualité, vu par le groupe 2 comme seulement l’acte sexuel entre deux personnes principalement, est expliqué par le groupe 1 comme une notion positive. La notion de sexualité chez le groupe 1 est presque idéalisée “amour” ; “joie” ; “partage” alors que le groupe 2 avait mis des mots comme “viol” ; “agression” ; “consentement”. Le groupe 1 ne prend pas en compte les violences sexistes et sexuelles pouvant être présentes dans les sexualités. Nous pouvons émettre l’hypothèse que dans la génération du groupe 1, les violences sexistes et sexuelles sont un sujet tabou mais la définition de la notion de genre est plus diversifiée dû à leurs expériences.

Cette différence de maturité et d'expérience s'est ressentie également lors de la réalisation des dessins anatomiques. En effet, là où les membres du groupe 2 avaient uniquement dessiné les organes sexualisés de l'appareil génital des personnes à pénis (pénis, gland, testicules) et les parties du corps sexualisé des personnes à vulve (seins, corps), les membres du groupe 1 avaient réalisé des schémas davantage détaillés à l'aide de légendes. Néanmoins, nous avons constaté que l'appareil génital des personnes à pénis était représenté uniquement par les parties sexualisées : pénis, gland du pénis et testicules. Quant à l'appareil génital des personnes à vulve, celui-ci comprenait uniquement les organes internes liés à la reproduction et les organes externes sexualisés. Nous avons émis l'hypothèse que les organes qui n'avaient pas d'utilité visible ou qui présentaient peu ou pas de représentations, n'étaient pas dessinés.

Nous avons de par l'analyse des différents ateliers, relevé de nombreuses représentations qui peuvent se croiser dans nos résultats. Néanmoins, nos analyses présentent plusieurs limites. La première limite que nous pouvons soulever est la significativité des résultats. Nous avons analysé des échantillons de population trop faible. Plusieurs facteurs ont contribué à cela, notamment le manque de temps dans la collecte des données mais également la difficulté à mettre en place au sein d'un établissement, notre expérimentation. Peu de lycées acceptent de mettre à disposition des heures d'enseignement afin de réaliser des séances d'éducation affective et sexuelle, alors que trois séances minimums doivent obligatoirement être mise en place dans une année scolaire.

Nous avons également eu des soucis d'ordre technique en termes de qualité sonore des audios, qui nous ont contraint d'analyser seulement un audio.

La seconde limite concerne le choix des supports de collecte des données. Certains audios n'ont pas été exploitables de par des coups donnés sur la table, empêchant d'entre les échanges. Il aurait été intéressant d'accrocher en hauteur les dictaphones ou de les placer sur un support et non contre la table.

La troisième limite concerne le choix des ateliers. En effet, dans l'atelier du mur des mots il aurait été pertinent de rajouter le terme "relations" afin de différencier les sexualités et les relations qui peuvent être non sexuelles. Lors de l'atelier du débat mouvant, les questions

auraient pu être améliorées ou mieux formulées, car la tournure des phrases a parfois provoqué de l'incompréhension chez les élèves pouvant entraîner une mauvaise compréhension des questions et ainsi biaiser les réponses. Concernant les jeux de société, il aurait été préférable de superviser les jeux afin de pousser les élèves à réfléchir sur leurs propos et de récolter, peut-être, davantage de représentations. Néanmoins, notre présence aurait pu bloquer certain·e·s élève dans leurs échanges. Pour les dessins anatomiques, nous aurions pu afficher et clarifier la consigne afin d'éviter que les participant·e·s demandent des précisions et des explications sur nos attentes de manière trop fréquente.

Enfin, cette année étant éprouvante personnellement et professionnellement nous n'avons pas apporté autant de soin, que nous l'aurions souhaité, à la rédaction de ce mémoire de recherche. Ainsi, nos méthodologies d'analyses et analyses de résultats ont été réalisées de manière principalement empirique sur la base de notre revue de littérature faite en première partie de mémoire. De plus, nous n'avons pas pu mettre en place une séance de remédiation, qui suivait la séance effectuée, du fait d'un manque de disponibilités dans l'année et d'un manque d'heures d'enseignements alloués pour la suite de notre expérimentation. Ainsi, notre étude nous permet de récolter des représentations en termes de genre, sexe, sexualité et relations, mais ne nous a pas permis de retravailler sur ces conceptions alternatives.

Par ailleurs, plusieurs points forts de cette étude peuvent être relevés. En effet, nous avons pu concevoir et mener une séance d'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire et au sein de notre promotion à l'ENSFEA. Nous avons donc eu l'opportunité de discuter avec des apprenant·e·s sur une thématique qui nous intéresse. Nous avons également pu collecter de nombreuses représentations et cela nous a permis de mieux comprendre quels pouvaient être les besoins et les préoccupations des jeunes entre 16 et 27 ans en termes d'éducation affective et sexuelle.

Conclusion

Dans le but de rédiger un mémoire de recherche de Mastser 2 MEEF, nous avons conçu et mené une séance d'éducation affective et sexuelle composée de plusieurs ateliers auprès deux populations d'âge et de filière différentes en deux temps bien distincts :

des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'Ecole Nationale Supérieur de la Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA),

des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) au LEGTA d'Aix Valbre.

Dans un premier temps, cette étude nous a permis de nous rendre compte l'importance de mettre en place trois séances au minimum d'éducation affective et sexuelle, afin de pouvoir : collecter les représentations des élèves au cours d'une première séance ; d'échanger sur les notions vues lors de la première séance ; enfin d'organiser une troisième séance dans le but de remédier aux représentations et de combler les lacunes des jeunes dans le domaine affectif et sexuel. Nous pouvons rappeler que c'est la méconnaissance qui peut entraîner la formation de stéréotypes.

Dans un second temps, cette étude nous a permis de nous rendre compte de plusieurs représentations existantes au sein des deux populations étudiées. Bien que notre échantillon de population soit faible, nous avons pu retrouver des résultats similaires à ceux décrits dans la littérature scientifique. Nous avons donc constaté une vision très binaire du genre (principalement masculin, féminin) et du sexe (principalement mâle, femelle).

De plus, cette vision binaire est davantage conscientisée pour le groupe à l'ENSFEA que pour le groupe au LEGTA d'Aix Valbre. Néanmoins, cette vision binaire, bien qu'elle ait été par certain·e·s conscientisée, elle est pourtant intégrée et banalisée la rendant invisible au sein de nos comportements. Nous avons ainsi observé une disposition dans la salle genrée, des rapports de domination exercé par des hommes cis-genre (prennent davantage de place) ou des dessins anatomiques renvoyant le sexe mâle à un aspect sexuel et le sexe femelle a un aspect sexuel et maternelle.

Nous avons également observé une confusion entre les termes de genre et de sexe mais également une confusion dans le fait que l'orientation sexuelle signifie identité de genre. L'orientation sexuelle est également perçue comme étant un choix influencé par la société, ses

interactions. L'orientation sexuelle a également été décrite par des lycéen·ne·s comme étant soumis à une pression familiale pouvant être violente (verbalement ou physiquement).

Par ailleurs, les apprenant·e·s de l'ENSFEA ont exprimé une vision plus diversifiée en termes de genre mais iels ont montré des adjectifs qui laisse à penser à une idéalisation de la sexualité sans prendre en compte les violences sexistes et sexuelles pouvant exister dans ce domaine, contrairement aux apprenant·e·s du LEGTA d'Aix Valabre. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les apprenant·e·s de l'ENSFEA ont grandi dans une génération où les violences sexistes et sexuelles étaient un sujet tabou.

Ainsi, cela pose la question de l'aptitude des futures enseignantes et enseignants à éduquer les lycéen·ne·s pour prévenir des violences sexistes et sexuelles alors que ces dernier·ère·s ne semblent pas en avoir conscience. Cette question amène une nouvelle réflexion portant sur le manque de ressources et formations reçues et proposées aux enseignant·e·s dans le domaine de l'éducation affective et sexuelle.

Nous espérons que l'assignation de l'État en justice faite par Cas d'école, permette l'application complète de la loi Aubry de 2001 relative à l'éducation affective et sexuelle (EAS) des apprenant·e·s, tout au long de leur scolarité. Nous espérons également que cette application se diffuse auprès de l'enseignement agricole ou de nombreuses violences existent notamment l'homophobie.

Glossaire

“Définitions majoritairement issues de l’Encyclopédie critique du genre (Rennes, 2021) et d’un document de cours, Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité, rédigé par la psychologue Richard-Bessette (2020).” (Gaussel - IFE n° 140, 2022).

Appareil génital : “Le système reproducteur d’un organisme, appelé aussi appareil génital ou reproducteur, est le système biologique constitué de l’ensemble des organes anatomiques qui participent à la reproduction.” Wikidictionnaire

Bicatégorisation par sexe, binarité : “Processus par lequel sont créés deux groupes distincts, exclusifs et hiérarchisés selon des attributs biologiques ou physiques.”(Gaussel, 2022)

Circlusion : “Action durant laquelle une cavité (vagin, bouche ou anus) entoure une éminence (verge, doigts, sextoys...), par changement de perspective entre participant·e·s actif·ve et passif·ve vis-à-vis de la pénétration” Wiktionnaire

Cis-genre : “Se dit d’un individu dont l’identité de genre est en accord avec le sexe indiqué sur son état civil. (par opposition au terme trans-genre).”(Gaussel, 2022)

Féminisme : “Concept qui englobe une idéologie et un mouvement socio-politique fondé sur l’analyse critique des privilèges masculins et de la subordination des femmes dans une société donnée. Le féminisme s’attaque aux mécanismes patriarcaux de l’organisation sociale et des logiques de contrôle.”(Gaussel, 2022)

Genre : “Le genre renvoie aux rôles, aux comportements, aux expressions et aux identités que la société construit pour les hommes, les femmes, les filles, les garçons et personnes de divers genre. On naît avec un sexe, on ne naît pas avec un genre, on le construit.” Institut de recherche en santé du Canada.

Hétéronormativité : “est le système normatif de comportements, de représentations et de discriminations favorisant et naturalisant l’hétérosexualité. Elle suppose que l’hétérosexualité est la seule orientation sexuelle ou seule norme, et considère que les relations sexuelles et conjugales sont plus (ou uniquement) faites pour des personnes de sexes opposés. Par conséquent, la vision « hétéronormale » implique un alignement entre le sexe biologique, la sexualité, l’identité de genre et les rôles de genre.” Wikipedia

Hétérosexisme : “ensemble d’idées et de croyances qui suppose que l’hétérosexualité est la forme « naturelle » de sexualité qui constitue le fondement de la société et qui l’impose comme norme (hétéronormativité).”(Gaussel, 2022)

Identité sexuelle ou sexuée est la résultante de trois composantes : “La conviction intime d’être une femme ou un homme ; l’adoption de comportements qui seraient propres aux femmes et aux hommes ; le choix du partenaire sexuel féminin ou masculin. En d’autres termes : identité sexuelle = identité de genre + rôles sexuels ou de genre + orientation sexuelle.”(Gaussel, 2022)

Intersexuation : “Une manière de décrire les caractères sexuels biologiques d’un individu, notamment ses organes génitaux, ses gonades, ses taux d’hormones et ses chromosomes lorsque ces caractères ne correspondent pas aux définitions traditionnelles du sexe mâle et femelle”.
ONU

LGBTQI+ : “Lesbienne, Gay, Bi (sexuel), Trans, Queer, Intersexué, plus toutes autres identités et orientations sexuelles (asexuel, pansexuel, agenre...).”(Gaussel, 2022)

Orientation sexuelle : “Composante de l’identité sexuelle, elle peut désigner le désir affectif et sexuel, l’attirance érotique pour les personnes de même sexe (homosexualité), de sexe opposé (hétérosexualité) ou indifféremment pour l’un ou l’autre sexe (bisexualité). Elle peut porter sur le comportement sexuel, affectif ou sur l’identité servant à définir subjectivement la personnalité. L’orientation sexuelle et l’identité sexuelle sont des représentations conceptuelles intéressantes pour appréhender la construction individuelle et relationnelle, mais, comme toute représentation, il s’agit d’une création culturelle” (encyclopédie Larousse).

Patriarcat : “Système de structures et de relations sociales dans lequel les hommes dominent et oppriment les femmes. Il repose sur six structures : l’emploi, le travail domestique, la culture, la sexualité, la violence et l’État. Bien qu’autonomes, elles interagissent les unes sur les autres pour donner lieu à différentes formes de patriarcat, dont le patriarcat privé et public qui constituent les pôles d’un continuum. Le travail domestique est la structure dominante du patriarcat privé, caractérisé par une appropriation individuelle des femmes dans la famille et leur exclusion de l’espace public. L’État et le travail salarié sont les structures majeures du patriarcat public, qui implique une appropriation collective des femmes par leur ségrégation et leur subordination dans la sphère publique.”(Gaussel, 2022)

Pénis de chair : “Pénis qui, lors d’une érection, change très peu de taille” Wiktionnaire

Pénis de sang : “Pénis qui, lors d’une érection, change significativement de taille en raison de l’afflux de sang” Wiktionnaire

Puberté : “Période de changements rapides en termes de croissance et de développement. Le corps tout entier change dans ses proportions et dans sa constitution. Les marqueurs sur lesquels les définitions biomédicales de la puberté se focalisent concernent le développement des caractères sexuels dits primaires et secondaires et l’acquisition des fonctions reproductives, avec la mise en place de cycles réguliers de production de cellules sexuelles (ovules, spermatozoïdes, voir Picand, 2021).”(Gaussel, 2022)

Queer : “Personne dont l’orientation ou l’identité sexuelle ne correspond pas aux modèles dominants.”(Gaussel, 2022)

Rôle sexuel ou rôle de genre : “Attributs et comportements définis comme appropriés à un sexe dans une culture donnée, indique la « place » de chacun·e dans la société.”(Gaussel, 2022)

Stéréotypes : “Un stéréotype est une image préconçue, une représentation simplifiée d’un individu ou d’un groupe humain. Il repose sur une croyance partagée relative aux attributs physiques, moraux et/ou comportementaux, censés caractériser ce ou ces individus. Le stéréotype remplit une fonction cognitive importante : face à l’abondance des informations qu’il reçoit, l’individu simplifie la réalité qui l’entoure, la catégorise et la classe.” Réseau Canopé

Sexe : “Le sexe renvoie à un ensemble d’attributs biologiques retrouvés chez les humains et les animaux. Il est lié principalement à des caractéristiques physiques et physiologiques, par exemple les chromosomes, l’expression génique, les niveaux d’hormones et l’anatomie du système reproducteur. On décrit généralement le sexe en termes binaires, « femelle » ou « mâle », mais il existe des variations touchant les attributs biologiques définissant le sexe ainsi que l’expression de ces attributs.” Institut de recherche en santé du Canada.

Sexisme : “Processus discriminatoire par lequel on associe des caractéristiques personnelles et des rôles sociaux spécifiques, de façon arbitraire, rigide, restrictive et répétée, à l’endroit d’un sexe et non de l’autre.”(Gaussel, 2022)

Sexualité(s) : “Biologie Caractère de ce qui est sexué, ensemble des caractères propres à chaque sexe.

Ensemble des comportements relatifs à la satisfaction de l’instinct sexuel. → libido, sexe (I, 4).
Sexualité infantile, adulte. Troubles de la sexualité.” Dictionnaire Le Robert

Sexualisation du corps : “Donner un caractère genré à des parties du corps. Par exemple la peau d’une femme serait différente de la peau d’un homme selon l’industrie de la cosmétique.”(Gaussel, 2022)

Spectre du genre : “Le genre s’échelonne sur un continuum, et les individu·e·s peuvent s’y situer n’importe où.”(Gaussel, 2022)

Trans-genre : “Personne qui ne se reconnaît pas dans le genre qui lui a été assigné à la naissance et qui entreprend d’en changer.”(Gaussel, 2022)

Ressources

Quelques ressources utiles pendant des séances d'éducatons affectives et sexuelles

unaid.org : Afin de trouver des réponses concernant les Infections Sexuellement Transmissibles (IST).

transstudent.org/gender/ : La licorne du genre (il existe également le gender bread), un outil qui permet de comprendre la notion de sexe, de genre et d'orientation sexuelle et romantique.

le consentement avec un thé - youtube : Une vidéo animée qui permet de comprendre ce qu'est le consentement de manière simple et visuelle.

Bibliographies

- Ah-King, M. (dir.) (2013). *Challenging Popular Myths of Sex, Gender and Biology*. Springer.
- Amsellem-Mainguy, Y. et Vuattoux, A. (2018). L'intimité et la sexualité en ligne à l'adolescence (n° 17). Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Astolfi J.P. (2008). « Reuter Yves (éd.). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », *Revue française de pédagogie*, 163 | 135-136.
- Azzouz, B., Sadoudi, O., Pietri, J. et Jah Njiké, A. (2019). Égalité femmes-hommes : « Nous devons lutter contre l'analphabétisme sexuel ». *Le Monde.fr*.
- Bauer, M., Hammerli, S. et Leeners, B. (2020). Unmet Needs in Sex Education-What Adolescents Aim to Understand About Sexuality of the Other Sex. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), 245-252.
- Bereni L., Chauvin S., Jaunait A. et Revillard A. (2020). Introduction aux études sur le genre, de Boeck Supérieur, 3e éd. (1re éd. 2012), 432 p
- Bousquet D. Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes [Internet]. Paris: Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes; 2016 [consulté le 2 juin 2022] p. 1-8. Rapport No.: 2016-06-13-San-021. Disponible sur: http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_sur_1_education_a_la_sexualite_synthese_et_fiches_pratiques.pdf
- Bozon M. (2012). *Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes, le garçon sans frein et la fille responsable*. 2ème édition. Paris : Presses de Sciences Po.
- Brenot P. (2007). *L'éducation à la sexualité*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? »,
- Burgio, G. (2021). Adolescent desires. Between teen dramas, online pornography and sexual fluidity. *Encyclopaideia*, 25 (61), 43-52.
- Burns, S. K., Hendriks, J., Mayberry, L., Duncan, S., Lobo, R. et Pelliccione, L. (2019). Evaluation of the implementation of a relationship and sexuality education project in Western Australian schools: protocol of a multiple, embedded case study. *BMJ Open*, 9(2).

- Butler, J. P. (2005). Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité. La Découverte.
- Cadéac d'Arbaud B. (2010). Sexualité de l'adolescent : l'écoute, l'information au téléphone et sur Internet. Archives de pédiatrie. 17(6):928-9.
- Cannard C. Le développement de l'adolescent, l'adolescent à la recherche de son identité. 2ème édition. Bruxelles : De Boeck. 2015
- Charmillot M., Jacot-Descombes C. et Földhazi A. (2021). Chapitre premier. Évolution des cadres normatifs et diversité des approches en éducation sexuelle, Éditions ies, 23–36 p. (lire en ligne [archive]).
- Circulaire N°2003-027 du 17 février 2003 relative à l'Éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées | Ministère de l'Éducation Nationale [Internet]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. Agora débats/jeunesses, 60(1), 67-78.
- Collet, I. (2021). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? Mouvements, 107(3), 84-94.
- Communal, L., & Guigné, C. (2016). Éducation à la sexualité: au collège et au lycée. Futuroscope: Canopé Éditions.
- Consentement, préliminaires... Les différentes étapes d'un rapport sexuel. (s. d.). Consulté 1 avril 2022, à l'adresse <https://www.lecrips-idf.net/jeu-prevention-sexualite-milkshake-de-plaisir>
- Court, M. (2021). Incorporation. Dans Encyclopédie critique du genre (p. 372-382). La Découverte.
- Devieilhe, E. (2013). Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède. [thèse de doctorat. Université de Caen].
- Dessus P. (2008). « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », Revue française de pédagogie, 164 | 139-158.
- Dolto, F. (2000). Les chemins de l'éducation. Gallimard.

- Dufrennes Mélanie, (2017). Mémoire de recherche: l'éducation à la sexualité dans le secondaire, Ecole Supérieure du professorat et de l'Education, Académie de Besançon, 67p
- Durkheim. E, (1922). « L'éducation, sa nature et son rôle » [1911], in Éducation et sociologie, Paris, Alcan, p. 50-51.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, (69), 90-100.
- Enseigner la biologie du sexe de façon non sexiste—TICE les SVT. (s. d.). Consulté 1 juin 2022, à l'adresse <http://tice.svt.free.fr/spip.php?article1785>
- Enseignements primaire et secondaire. (s. d.-a). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 1 juin 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1824340C.htm>
- Espineira, K. (2014). La sexualité des sujets transgenres et transsexuels saisie par les médias. *Hermès, La Revue*, 69, 105-109. <https://doi.org/10.3917/herm.069.0105>
- Folgueras, M. D., Boring, A., Sénac, R., Mercat-Bruns, M., & Périvier, H. (2020). La crise sanitaire et les inégalités entre les sexes en France. *SciencePo Working Papers Main*, Article hal-03040704. <https://ideas.repec.org/p/hal/spmain/hal-03040704.html>
- Gaussel M. (2022). Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école). Dossier de veille de l'IFE n°140
- Giami A. (2007). Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980). *Sexologie* ;16(3):219-29.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Nestlé.
- Girard S., Rolland L. et Rivière-Honegger A. (2015). « Saisir la territorialité par le dessin. Retours méthodologiques », *Sciences de la société* [En ligne], 96 | consulté le 12 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sds/3286> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sds.3286>
- Gygax, P., Gabriel, U. et Zufferey, S. (2019). Le masculin et ses multiples sens : Savoirs en prisme, (10), 57-72.
- Entretien audio de la sociologue Muriel Darmon à propos de son ouvrage sur la socialisation primaire (2007).
- Jeammet P. (2005). La dimension psychique de la sexualité des adolescents d'aujourd'hui. *Gynecol Obstet et Ferti*;33(9):624-6.

- Money J. (1955). « Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings », Bull. Johns Hopkins Hosp., vol. 96(6), p. 253-264.
- Knibiehler Y. (1996). L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle. Clio FGH. (4) :139-60.
- Lepinard, E. et Lieber, M. (2020). Conclusion/Cinquante ans de recherches sur le genre. Reperes, (ISBN 9782348046223), 111-112.
- Loi n° 67-1176 du 28 décembre 1967 relative à la régulation des naissances et abrogeant les articles L. 648 et L. 649 du code de la santé publique (J.O. 29 décembre 1967) | Légifrance [Internet]. [Consulté le 6 juin 2022]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000880754>
- Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception (J.O. 7 juillet 2001) | Légifrance [Internet]. Disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000222631&categorieLien=id>
- Loi n° 2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes. Article 24 (J.O. 5 août 2014) | Légifrance [Internet]. [Consulté le 6 juin 2022]. Disponible sur: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029330832&categorieLien=id>
- Mardon, A. (2011). La génération Lolita. Réseaux, 168-169(4), 111-132.
- Mehl, R. (1978). Michel Foucault, Histoire de la Sexualité. 1. La Volonté de Savoir. Paris, Gallimard, 1976. (Bibliothèque des Histoires.). Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses, 58(4), 472-473. https://www.persee.fr/doc/rhpr_0035-2403_1978_num_58_4_4460_t1_0472_0000_2
- Mialaret G. (2011) Les sciences de l'éducation, PUF, Que sais-je ?, no 1645, 11e édition,
- Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale BO N°46 du 10 décembre 1998 | Éducation Nationale [Internet]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à la sexualité. (s. d.). éducol |

Consulté 1 juin 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018). Circulaire n° 2018-111 du 12-9-2018 relative à l'enseignement primaire et secondaire : l'éducation à la sexualité.

- Organisation mondiale de la Santé. Sexual and reproductive health – Gender and human rights. [En ligne] 2002. Consultable sur : <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

- Pavard, B., Rochefort, F. & Zancarini-Fournel, M. (2012). Introduction. Dans : , B. Pavard, F. Rochefort & M. Zancarini-Fournel (Dir), Les lois Veil: Contraception 1974, IVG 1975 (pp. 5-12). Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.pavar.2012.01.0005>

- Picod C. (2013). Education à la sexualité au collège et au lycée. Revue de Santé scolaire et universitaire.20 :13-6.

- Prévention santé éducation—Boîte à outils | Crips Île-de-France. (s. d.). Consulté 1 juin 2022, à l'adresse <https://www.lecrips-idf.net/boite-a-outils-pedagogique-sante-prevention>

- Poutrain V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. Éducation Social Cah CERFEE. (36):1-29.

- Quilliou-Rioual, M. (2014). Le genre et les représentations sociales. Paris : Dunod.

- Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) (2021). Éducation à la sexualité en milieu scolaire. Consulté le 21 septembre 2022 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-en-milieu-scolaire-341103>

- Rennes, J., Achin, C., Andro, A., Bereni, L., Jaunait, A., Greco, L., Lagrave, R.-M. et Rebucini, G. (2021). Introduction. La chair des rapports sociaux. Dans Encyclopédie critique du genre (p. 13-35). La Découverte.

- Reverdy, C. (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. Dossier de veille de l'Ifé, n° 100. ENS de Lyon.

- Richard-Bessette, S. (2020). Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité.

- Richard G. (2019). Hétéro l'école ? Plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité, les éditions du remue-ménage, 168 pages

- Roudinesco, É. (2007). Robert Stoller : le fantasme mis en actes. Le Monde.fr.
- Rouyer, V., Miéyaa, Y. et Blanc, A. le. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Revue française de pédagogie, (187), 97-137.
- SPF. (s. d.). Outils sur la santé sexuelle et l'éducation à la sexualité à destination des adolescents. Consulté 1 juin 2022, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/import/outils-sur-la-sante-sexuelle-et-l-education-a-la-sexualite-a-destination-des-adolescents>
- Testard-Vaillant, P. (2016). Combien y a-t-il de sexes ? CNRS Le journal.
- Wafo F., UNIRÉS. (2015). Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 1, No. 2. Archives contemporaines.

Iconographie

Fig. 1 : Les trois champs de connaissances et de compétences de l'éducation à la sexualité (Eduscol)

Source:<https://eduscol.education.fr/2078/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

Fig. 2 : Jeu de société "SéduQ" (Desclic)

<https://www.desclic.net/product-page/s%C3%A9duq>

Fig. 3 : Jeu de société "Sans Tabou" (PIPSa) <https://www.pipsa.be/outils/detail-2139614013/sans-tabous.html>

Fig. 4 : Jeu de société "Consentement t'en dis quoi ?" (FCPPF)

<https://www.fcppf.be/portfolio/items/consentement-ten-dis-quoi/>

Fig. 5 : Jeu de société "Rouge culotte" (FCPPF)

<https://www.fcppf.be/portfolio/items/rouge-culotte/>

Fig. 6 : Cartes du jeu de société sur les infections sexuellement transmissibles "True or False" (Topla)

<https://playtopla.com/products/true-or-false>

Fig. 7 : Cartes du jeu de société sur les moyens contraceptifs "Map it" (Topla)

<https://playtopla.com/products/map-it>

Fig. 8 : Cartes du jeu sur le rôle du consentement "Ok not Ok" (Topla)

<https://playtopla.com/products/ok-not-ok-le-jeu-de-role-du-consentement>

Fig. 9 : Cartes du jeu de société "No taboo" abordant plusieurs notions autour des relations affectives et sexuelles (Topla)

<https://playtopla.com/products/no-taboo-1>

Fig. 10 : Plateau du jeu de société "No taboo" abordant plusieurs notions autour des relations affectives et sexuelles (Topla)

<https://playtopla.com/products/no-taboo-1>

Annexes

Annexe 1 : Affiche, réalisée par Hector Passat, de notre séance d'éducation affective et sexuelle proposée aux étudiant·e·s de Master 2 MEEF et aux enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA



Annexe 2 : Autorisation de droit à l'image afin de filmer les élèves de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) au lycée agricole d'Aix-Valabre.

Prises de vues photographiques et de vidéo – Cession des droits à l'image

Le mardi 13 décembre 2022 votre enfant est amené.e à participer à une séance d'éducation à la vie affective et sexuelle. Cette séance appartient aux trois séances annuelles obligatoires d'éducation à la santé et s'inscrit dans le cadre d'une mémoire de recherche de Master 2 MEEF à l'ESNFEA encadré par Nicolas Hervé (Université de Toulouse), portant sur les représentations des élèves sur les thèmes de :

- Consentement
- IST
- Contraception
- Sexualités

De ce fait, des prises vidéos à but de recherche seront réalisées au cours de cette séance. Ces prises vidéos ne seront pas divulguées ni montrées à de tiers personnes, elles seront effacées à l'issue de la recherche menée.

Veuillez trouver ci-après l'autorisation de droit à l'image à rendre au plus tard le 9 décembre 2022.

Je soussigné,
Nom et prénom de la personne filmée

autorise l'ENSFEA, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, à Auzeville-Tolosane, à utiliser à des fins pédagogiques, de formation et de recherche, les photographies, prises de vue vidéo et enregistrements sonores réalisées par Le..... à

Cette autorisation est donnée à titre gracieux, pour le monde et sans limitation de durée.

Indiquer la mention " Lu et approuvé " Lieu, date et signature

Annexe 3 : Convention de stage d'une journée afin de garantir l'autorisation d'entrée dans le LEGTA d'Aix-Valabre de Clémence Raynouard, étrangère à l'établissement.



Année universitaire : 2022/2023

Avenant SOPA 1 n°

à la convention de stage entre :

| | |
|--|--|
| <p>1 - L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT ou DE FORMATION</p> <p>Nom : Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole de Toulouse-Auzerville, établissement public administratif sous tutelle du ministère de l'agriculture, de l'alimentaire et de la forêt.</p> <p>Adresse : 2 route de Narbonne - BP 22687 31326 Castanet-Tolosan Cedex ☎ 05 61 75 32 32</p> <p>Représenté par (signataire de la convention) : Damien TREMEAU-BUSSON Qualité du représentant : Directeur ☎ 05 61 75 32 32 Mél : accueil@ensfea.fr</p> | <p>2 - L'ORGANISME D'ACCUEIL</p> <p>Nom : LEGTPA ALBI-FONLABOUR Adresse : route de Toulouse 81000 ALBI Représenté par (nom du signataire de la convention) : Mr GAILLOCHON Qualité du représentant : Directeur Service dans lequel le stage sera effectué : ☎ : 05 63 49 43 70 Mél : legta.albi@educagri.fr</p> |
|--|--|

| |
|---|
| <p>3 - L'ORGANISME PARTENAIRE</p> <p>Nom : LEGTA AIX VALABRE Adresse : Chemin du Moulin du Fort Gardanne 13120 GARDANNE Représenté par (nom du signataire de la convention) : Mr SAMR EL Hassan Qualité du représentant : Directeur ☎ : 04 42 65 43 20 Mél : legta.aix-valabre@educagri.fr</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>4 - LE(LA) STAGIAIRE</p> <p>Nom : RAYNOUARD Prénom : Clémence F <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Né(e) le : 05/02/1999 Adresse : 22 rue Danton 31400 TOULOUSE Inscrit(e) à l'ENSFEA sous le n° de carte d'étudiant(e) : 111MEEF121005 ☎ 0601073855 Mél : clemence.raynouard@yahoo.fr INTITULE DE LA FORMATION ou DU CURSUS SUIVI DANS L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : <input checked="" type="checkbox"/> MASTER 2 MEEF BIOECO</p> |
|---|

Modification des dates de stage :

Prolongation des dates de stage :

Date : 13 décembre 2022

Représentant une durée totale de 5 h de présence effective dans l'organisme d'accueil.

Objet de l'avenant : Mme Clémence Raynouard, stagiaire au lycée Albi-Fonlabour, participera à une journée au lycée d'Aix Valabre dans le cadre de son futur mémoire pour une co-animation d'une séquence portant sur la vie affective et sexuelle auprès d'une classe d'élèves de première en filière SAPAT encadrée par Madame Gaëlle CALTEAU.

FAIT A AUZEVILLE LE

POUR L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Signature : Damien TREMEAU-BUSSON
Directeur de l'École Nationale Supérieure de Formation de
l'Enseignement Agricole



LE(LA) STAGIAIRE

Signature :

POUR L'ORGANISME D'ACCUEIL

Signature du représentant de l'organisme d'accueil :


Le Directeur,
E. GAILLOCHON



POUR L'ORGANISME PARTENAIRE

Signature du représentant de l'organisme d'accueil :

| | |
|--|---|
| <p>Quelles sont les connaissances et les représentations des jeunes concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations ?</p> | |
| <p>Autrices : Clémence RAYNOUARD et Oriane LECOURT</p> | <p>Directeur de mémoire : Nicolas HERVE</p> |
| <p>Année : 2022/2023</p> | <p>Nombre de pages :</p> |
| <p>Résumé :</p> <p>Ce mémoire de recherche de Master 2 MEEF second degré, a pour objectif d'étudier les représentations de lycéen·e·s de première SAPAT, d'apprenant·e·s de Master 2 MEEF et d'enseignant·e·s stagiaire concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations.</p> <p>La loi Aubry de 2001 rend obligatoire au moins trois séances annuelles d'éducation affective et sexuelle sur l'ensemble de la scolarité d'un·e élève (école élémentaire, collège, lycée). Aujourd'hui, d'après une enquête de l'IFOP commandée par trois associations réunies sous la bannière de CAS D'ECOLE (Le Planning familial, Sidaction et SOS homophobie), c'est « 67 % des jeunes de 15 à 24 ans déclarent ne pas avoir bénéficié des 3 séances annuelles d'éducation à la vie affective et sexuelle que la loi impose. » Cas d'école. En mars 2023, ces trois associations ont saisi l'État au tribunal de Paris afin de lui demander l'application complète de cette loi.</p> <p>L'éducation affective et sexuelle est aujourd'hui indispensable dans la lutte contre les inégalités et les stéréotypes de genre et les violences sexistes et sexuelles. Mais elle permet de fournir des informations sur : les infections sexuellement transmissibles, les moyens contraceptifs, etc. De plus, ces temps permettent d'apporter aux jeunes des ressources utiles pour construire des relations saines avec eux·elles mêmes mais aussi avec les autres.</p> <p>Étant deux futures enseignantes en Biologie-Ecologie, il nous est essentiel de nous questionner sur cette thématique. Par conséquent, afin d'améliorer notre future pratique professionnelle et nous renseigner personnellement, nous avons choisi de travailler sur la question de recherche suivante : « Quelles sont les connaissances et les représentations des jeunes concernant le genre, le sexe, la sexualité et les relations ? »</p> | |

Pour ce faire nous avons donc conçu et mener une séance d'éducation affective et sexuelle auprès de deux populations : des étudiant·e·s en Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) et enseignant·e·s stagiaires à l'ENSFEA ; des lycéen·ne·s en classe de première en baccalauréat professionnel Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) au LEGTA d'Aix Valabre. Cette séance était organisée sur la base de plusieurs ateliers dont quatre ont été analysés : un mur des mots (genre, sexe et sexualité), un débat mouvant, un jeu de société (« No Taboo » de Sexploration) et des dessins anatomiques (appareils génitaux mâles et femelles).

Cette étude nous a permis de mettre en avant les confusions entre le genre et le sexe, entre le genre et les orientations sexuelles mais également la vision binaire, genrée et hétéronormée prédominante dans les relations (sexuelles, affectives et comportementales). Des différences d'appropriations des connaissances est marquée du fait d'un savoir expérientiel différent entre les deux groupes. De plus, un écart générationnel s'est vu révélé notamment sur la prise en compte dans les relations concernant les violences sexistes et sexuelles.

L'éducation affective et sexuelle fait partie de la construction citoyenne c'est pour cela qu'il est important aujourd'hui de se poser la question de pourquoi cette "éducation à..." est peu mise en place au sein des établissements scolaires.

Mots-clés :

Genre, sexe, sexualité, relation, éducation affective et sexuelle, représentation des élèves, conceptions alternatives, QSV, lycée, anatomie génitale, mur des, débat mouvant, jeux de société, dessins.

Abstract :

This Master 2 MEEF research paper aims to study the representations of first-year SAPAT students, Master 2 MEEF students and trainee teachers concerning gender, sex, sexuality and relationships.

The Aubry law of 2001 makes it mandatory to have at least three annual sessions of emotional and sexual education throughout a student's schooling (elementary school, middle school, high school). Today, according to an IFOP survey commissioned by three associations united under the banner of CAS D'ECOLE (Le Planning familial, Sidaction and SOS homophobie), "67% of young people aged 15 to 24 say they have not had the three annual sessions of education on emotional and sexual life that the law requires. Case in point. In March 2023,

these three associations took the State to the Paris court to ask for the complete application of this law.

Emotional and sexual education is today indispensable in the fight against inequalities and gender stereotypes and sexist and sexual violence. But it also provides information on: sexually transmitted infections, contraceptive methods, etc. In addition, these times allow us to provide young people with useful resources to build healthy relationships with themselves and with others.

As two future teachers in Biology-Ecology, it is essential for us to question ourselves on this theme. Therefore, in order to improve our future professional practice and to inform ourselves personally, we chose to work on the following research question: "What are the knowledge and representations of young people regarding gender, sex, sexuality and relationships?"

To do this, we designed and conducted an emotional and sexual education session with two populations: students in the Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) program and teacher trainees at the ENSFEA; high school students in the first year of a professional baccalaureate in Services Aux Personnes et Aux Territoires (SAPAT) at the LEGTA in Aix Valabre. This session was organized on the basis of several workshops, four of which were analyzed: a word wall (gender, sex and sexuality), a moving debate, a board game ("No Taboo" by Sexploration) and anatomical drawings (male and female genitalia).

This study allowed us to highlight the confusions between gender and sex, between gender and sexual orientation, but also the predominant binary, gendered and heteronormative vision in relationships (sexual, emotional and behavioral). Differences in knowledge appropriation are marked by the different experiential knowledge between the two groups. In addition, a generational gap was revealed, particularly with regard to the consideration of violence in relationships.

Keywords :

Gender, sex, sexuality, relationship, emotional and sexual education, student representation, alternative conceptions, QSV, high school, genital anatomy, wall of, moving debate, board games, drawings.