



Cycle de séminaires : Regards croisés sur la sexualité

Recueil de textes et analyse

Observatoire du Sida et des sexualités

Octobre 2005

Avant-propos

Ce rapport présente les comptes-rendus des huit séances du cycle de séminaires "Regards croisés sur la sexualité" organisé par l'Observatoire du Sida et des sexualités entre octobre 2004 et mai 2005. Il est le résultat d'un travail collectif.

L'organisation de ces séminaires s'inscrivait dans le cadre du programme "Santé de la reproduction" coordonné par l'Ecole de Santé publique de l'ULB et soutenu par la Communauté française.

Nous remercions les personnes qui ont participé à la réunion d'accompagnement de l'élaboration du projet:

Bettina Abramovicz (Aimer à l'ULB)
Evelyne Dewolf (Fédération des Centres pluralistes Familiaux)
Rosine Horincq (Magenta)
Marie-Claude Lacroix (Synergie/Chemins de traverse)
Liliane Leroy (Femmes prévoyantes socialistes)
Karima Meliani (FLCPF)
Claude Moreau (FLCPF)
Marylène Pierrard (FCPFC)
Katty Renard (ULB-PROMES)

Nous remercions particulièrement l'ensemble des intervenants et des discutants qui sont intervenus tout au long du cycle de séminaires :

Marlène Alvarez (SIPS)
Michel Andrien (ULG)
Florence Bertholet (CHNDRF)
Emmanuelle Caspers (ULB-PROMES)
Alain Cherbonnier (Question Santé)
Françoise Claude (FPS)
Anne Dasnoy (FUNDP)
Pascal De Sutter (UCL)
Damien Favresse (ULB-PROMES)
Rosine Horincq (Magenta)
Michel Hubert (CES-FUSL)
Liliane Leroy (FPS)
Pascale Maquestiau (Le Monde selon les Femmes)
Jacques Marquet (UCL)
Vladimir Martens (FUSL)
Philippe Mouchet (Question Santé)
Nancy Peltier (Ex Aequo)
Danièle Peto (CES-FUSL)
Katty Renard (ULB-PROMES)

Enfin, nous remercions les personnes qui ont participé au processus d'analyse :

Yves Cartuyvels, Professeur aux FUSL
Jean-Pierre Delchambre, Professeur aux FUSL
Jacques Marquet, Professeur à l'UCL

Ainsi que les chercheurs de l'Observatoire du Sida et des sexualités : Vincent Francis, Vladimir Martens, Olivier Schmitz et Maguelone Vignes.

Coordination du projet, analyse et rédaction : Murielle Norro, chercheure en sociologie

Mise en forme : Isabelle Parent

Ces deux documents sont téléchargeables sur le site de l'Observatoire :
www.fusl.ac.be/observatoire

Table des matières

Avant-propos.....	1
Première partie : introduction.....	9
I. Introduction	10
1.1. Le contexte d'origine du projet.....	10
1.1.1. Le contexte institutionnel en 2003 : une volonté de systématisation	10
1.1.2. L'inscription du projet de séminaires de l'Observatoire dans le cadre d'un programme « Santé de la Reproduction »	12
1.2. Le projet d'organisation d'un cycle de séminaires.....	12
1.2.1. Mission de l'Observatoire et objectifs de départ.....	12
1.2.2. L'organisation du cycle de séminaires.....	13
1.2.3. L'évaluation du dispositif.....	14
1.2.4. La démarche de travail et l'organisation du document.....	14
Deuxième partie : recueil de textes.....	17
SEANCE 1 : PRESENTATION DU PROGRAMME DU PROJET-PILOTE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE ..	18
I. Présentation des intervenants.....	18
II. Les exposés : Interventions de K. Renard, M. Andrien, A. Dasnoy	19
III. Annexes	27
SEANCE 2 : ELEMENTS DE REFLEXION SUR LA QUESTION DU GENRE.....	33
I. Présentation de l'intervenante et de la discutante	33
II. L' exposé : intervention de P. Maquestiau	34
III. Discussion : réactions de D. Peto	36
IV. Annexes.....	38
SEANCE 3 : LES ORIENTATIONS SEXUELLES, L'HOMOPHOBIE ET L'HETEROSEXISME	39
I. Présentation des intervenants et de la discutante	39
II. Les exposés.....	40
2.1 Intervention de V. Martens	40
2.2. Intervention de R. Horincq	48
III. Discussion : réactions de N. Peltier	56
IV. Annexes.....	60
SEANCE 4: LES STEREOTYPES DE GENRE ET LES VIOLENCES DANS LE COUPLE	67
I. Présentation des intervenantes.....	67
II. Les exposés.....	68
2.1. Intervention de F. Claude.....	68
2.2. Intervention de L. Leroy	77
III. Annexes	88

SEANCE 5 : LES JEUNES, LA SEXUALITE, LE BIEN-ETRE ET LE RISQUE	92
I. Présentation des intervenants et du discutant	92
II. Les exposés	93
2.1. Intervention d'E. Caspers	93
2.2. Intervention de D. Favresse	98
III. Discussion : réactions de M. Hubert	105
IV. Annexes	108
SEANCE 6 : L'EDUCATION SEXUELLE, UNE EDUCATION A LA PEUR?	112
I. Présentation de l'intervenant et du discutant	112
II. L'exposé : Intervention de P. De Sutter	114
III. Discussion : Réactions d'A. Cherbonnier	118
IV. Annexes	120
SEANCE 7 : L'INFLUENCE DES MEDIAS SUR LES JEUNES	127
I. Présentation des intervenantes et du discutant	127
II. Les exposés	128
2.1. Intervention de F. Bertholet	128
2.2. Intervention de M. Alvarez	137
III. Discussion : réactions de Ph. Mouchet	143
IV. Annexes	Error! Bookmark not defined.
SEANCE 8 : «DU BOULEVERSEMENT (... OU NON) DES RELATIONS AMOUREUSES ET DE COUPLE, EN TERMES DE REPRESENTATIONS, DE NORMES ET DE COMPORTEMENT»	145
I. Présentation de l'intervenante et du discutant	145
II. L'exposé : Intervention de D. Peto	146
III. Discussion : réactions de J. Marquet	157

Troisième partie : Analyse des séances..... 160

Analyse de la 1ère séance	161
1. Des enjeux institutionnels.....	161
2. Des enjeux en ce qui concerne les objectifs et les contenus des animations.....	162
3. Analyse organisationnelle.....	163
3.1. L'intégration des activités VAS dans un projet d'école.....	163
3.2. Des questions et tensions relatives à l'organisation d'un cadre d'animation au sein de l'école	164
4. Partie conclusive.....	167
4.1. La question de la formalisation d'un dispositif d'animation VAS	167
4.2. La question du rôle de l'école comme instance de socialisation	167
4.3. La question de l'objectif et des moyens : des écarts ?	168
4.4. La question du statut de cette éducation à la VAS	169
4.5. La question des rapports entre l'Etat, les parents et l'école	169
Analyse de la 2ème séance	170
1. Un enjeu conceptuel autour des notions « sexe » et « genre »	170
2. Le domaine du développement et l'élaboration de « projets santé de la reproduction » à partir du concept de genre	170
2.1. La lecture de genre : des enjeux d'inégalité et de domination	170
2.2. La question des catégories institutionnelles de l'action	171
2.3. La critique de l'ethnocentrisme	171
2.4. La question du changement	172
3. La question des normes et du changement de normes	173

3.1. De la notion d'inégalité à la notion d'égalité	173
3.2. Le changement de normes : une question de responsabilité ?	174
3.3. Les difficultés des deux positions face aux changements : une question de résistance aux changements ?	174
3.4. La question du genre dans le « public migrant » : un conflit de référence, des tensions et incidents critiques	175
4. Des perspectives pour la pratique professionnelle.....	176
5. Partie conclusive.....	177

Analyse de la 3ème séance..... 180

1. Le paradoxe du processus de normalisation de l'homosexualité	180
1.1. Processus de médicalisation de l'homosexualité	180
1.2. L'évolution du statut de l'homosexualité et le paradoxe de la reconnaissance : la visibilité de l'homosexualité sous tension	181
1.3. Santé et vulnérabilité des personnes homosexuelles	182
1.4. Fonction sociale des stéréotypes de genre et vulnérabilité des personnes homosexuelles	183
2. L'origine de l'homophobie : la pyramide socio-historique des sexes, de genre et des orientations sexuelles et la construction du modèle de la virilité	184
2.1. Une hiérarchisation sociale et une pyramide socio-historique	184
2.2. La construction du modèle de la virilité et l'homophobie	185
3. La question de la prévention	186
3.1. Les axes éducationnel et environnemental	187
3.2. L'axe politique et institutionnel	188
3.3. Face à l'évitement politique : la question du lobbying et des actions éducatives.....	189
4. La question de l'animation.....	190
5. Partie conclusive.....	191
5.1. La mobilisation du registre santé	191
5.2. Des enjeux liés à la hiérarchisation des logiques de la santé publique, de la prévention et de l'éducation	192
5.3. La question de la responsabilisation.....	192
5.4. Un Etat social sous condition.....	193
5.5. Etat de droits et démocratie : la question de la diversité	193

Analyse de la 4ème séance..... 195

1. L'enjeu du concept de genre dans la question des violences	195
1.1. Adopter un niveau d'analyse sociétal : le refus de réduire l'analyse à un niveau individuel et inter-individuel	195
1.2. Une lecture à partir du concept de genre : une lecture des relations hommes/femmes en termes de rapports sociaux.....	197
1.2.1. <i>Le concept de genre renvoie à l'organisation de la société qui repose sur des rôles sociaux différenciés et hiérarchisés entre les sexes.....</i>	<i>197</i>
1.2.2. <i>La violence une différence de statut symbolique entre hommes et femmes</i>	<i>197</i>
1.2.3. <i>Genre et domination : sphère professionnelle et sphère intime.....</i>	<i>198</i>
1.2.4. <i>Variabilité du rapport de genre : Ici/Ailleurs.....</i>	<i>199</i>
1.2.5. <i>L'articulation des discriminations.....</i>	<i>199</i>
1.2.6. <i>Entre une égalité formelle et les faits</i>	<i>199</i>
2. Le processus de socialisation des garçons et des filles.....	200
2.1. La socialisation ou la diffusion d'un ensemble de messages et les interactions adultes/enfants	200
2.2. La socialisation différentielle des sexes et le « modèle de la virilité »	201
2.3. La violence conjugale : la pyramide des violences ou l'articulation des formes de violence dans les couples.....	203
2.4. Entre une égalité formelle et la déconstruction du genre : la question de l'éducation et de l'évolution des mentalités	203

3. Agir sur les situations de violence conjugale : les enjeux de l'intervention	204
3.1. Le niveau individuel et inter-individuel : la question du cycle de violences	204
3.2. Le contexte sociétal : la question de la responsabilité et de la loi	208
3.3. La question de la prévention	209
4. Partie conclusive.....	210
4.1. Des enjeux de lectures	210
4.1.1. <i>Différentes lectures du masculin et du féminin</i>	210
4.1.2. <i>La question du rapport de domination</i>	210
4.1.3. <i>La question de la socialisation</i>	211
4.2. Des enjeux de pouvoir	211
4.2.1. <i>Des formes de violences</i>	212
4.2.2. <i>Genre et violences</i>	212
4.2.3. <i>Violence institutionnelle, genre et sphère privée</i>	213
4.2.4. <i>Violence et classes sociales</i>	213
4.2.5. <i>La question du passage à l'acte et du laxisme sociétal</i>	214
 Analyse de la 5ème séance	 215
1. Une approche globale de la santé	215
1.1. La notion de santé	215
1.2. Santé, sexualité et risque.....	215
1.3. L'expérience des jeunes : une approche des jeunes à partir de leurs perceptions et de leurs comportements (L'enquête HBSC)	216
2. Perceptions et expériences des jeunes : des convergences et des divergences	217
2.1. Perceptions sur la santé, le bien-être et l'estime de soi	217
2.2. Les expériences sexuelles des jeunes	218
2.2.1. <i>Des tendances transversales</i>	218
2.2.2. <i>Des enjeux de prévention vis-à-vis des jeunes : la perception du risque et les comportements sexuels « à risque »</i>	220
3. Des enjeux aux animations VAS : la prise en compte de l'hétérogénéité du public	224
3.1. La prise en compte des divergences de genre.....	224
3.2. La prise en compte des divergences sociales et culturelles.....	225
3.3. Comment prendre en compte ces difficultés ? Quelques perspectives pratiques.....	226
4. Partie conclusive.....	227
 Analyse de la 6ème séance	 229
1. Les enjeux d'une éducation sexuelle : se distancier d'une logique préventive.....	229
1.1. La sexualité : un aspect de la qualité de la vie humaine	229
1.2. Les cours d'éducation sexuelle.....	229
2. Les enjeux de l'éducation sexuelle à la lumière du contexte socio-politique	231
3. Une éducation à la peur de la sexualité ?.....	236
3.1. Jouer sur la peur : un enjeu de changement ?	237
3.2. Un autre enjeu : Qui a peur ? Qui a peur de quoi ?.....	238
3.3. L'enjeu d'une parole sur la sexualité dans la relation pédagogique « adulte/jeune »	238
3.3.1. <i>Comment parler « vraiment » de sexualité avec les jeunes et les enfants ?</i>	238
3.3.2. <i>La peur des adultes d'en parler au regard du contexte sociétal</i>	239
4. Partie conclusive.....	240
 Analyse de la 7ème séance	 243
1. Socialisation et enjeux de l'adolescence	243
2. La spécificité des médias en tant que source de diffusion de modèles, de valeurs et de références	244
3. L'influence des médias ? La socialisation par les médias est un phénomène complexe ..	245
3.1. Les médias sont utilisés par les jeunes comme réservoirs d'expériences en vue d'un élargissement de leur expérience	245

3.2. Entre un téléspectateur passif et un téléspectateur actif, quelques enseignements des recherches sur les médias de masse.....	246
3.2.1. <i>Les modèles de la communication médiatique</i>	246
3.2.2. <i>Des éléments organisateurs de l'influence des messages</i>	247
4. Les agents de socialisation et l'information médiatique : leurs interactions.....	248
5. Les animations en éducation affective et sexuelle ou le choix d'une rencontre autour de la parole.....	249
6. Internet, un médium spécifique ?.....	250
6.1. La question de l'utilisation d'Internet.....	251
6.2. La question de l'accessibilité à Internet.....	253
6.3. La distinction entre le médium et le message : accompagnement de l'information et attentes des jeunes	253
7. Partie conclusive.....	253

Analyse de la 8ème séance..... 256

1. Un point de vue sociologique sur l'amour	256
2. D'un aperçu socio-historique au contexte contemporain	257
2.1. L'évolution des liens entre « l'amour, le mariage et la sexualité »	257
2.2. La question de la restructuration de l'intimité dans la société moderne.....	257
2.2.1. <i>La transition entre une première et une seconde modernité.....</i>	<i>257</i>
2.2.2. <i>Diversification des trajectoires biographiques et construction identitaire.....</i>	<i>258</i>
2.2.3. <i>L'hypothèse de Giddens sur la restructuration générique de l'intimité.....</i>	<i>258</i>
3. La lecture de la relation intime dans la modernité avancée d'A. Giddens.....	259
3.1. La confrontation d'un modèle théorique à l'empirie.....	259
3.2. Les dimensions et les tensions de la relation amoureuse	260
3.2.1. <i>Une tension entre deux valeurs : l'égalité et la réalisation de soi.....</i>	<i>260</i>
3.2.2. <i>La question de l'engagement</i>	<i>260</i>
3.2.2.1. <i>Une contradiction structurelle</i>	<i>261</i>
3.2.2.2. <i>Cycle de vie et étapes de transition dans les trajectoires amoureuses : contentions, déni ou renforcement de cette tension</i>	<i>261</i>
3.2.2.3. <i>La question de l'alternance : l'hypothèse de l'indulgence</i>	<i>263</i>
3.2.3. Des questions de l'ordre de la reconnaissance	264
3.2.3.1. <i>Le type d'arbitrage.....</i>	<i>264</i>
3.2.3.2. <i>La question du contrat.....</i>	<i>264</i>
4. Liens entre les modifications de l'Etat et la sphère intime.....	266
5. Diversité et normativité	266
5.1. La coexistence de différents modèles de construction du lien conjugal.....	266
5.2. Sexualité et orientations normatives.....	267
5.3. Entre la diversité et la normativité : l'autocontrôle et les micro-réseaux	268
5.3.1. <i>Vers une libération ?.....</i>	<i>268</i>
5.3.2. <i>La question de la diversité.....</i>	<i>269</i>
6. Partie conclusive.....	269

4^{ème} partie : conclusion générale..... 272

1. Le rôle de l'école comme instance de socialisation dans le domaine de l'éducation sexuelle.....	273
2. A qui revient la prérogative d'une éducation sexuelle ? La question du rapport de pouvoir entre les parents, l'école et l'Etat	274
3. Réinterroger les normativités implicites qui traversent la promotion de la Vie affective et sexuelle.....	275
3.1. <i>Quel est le statut d'une éducation sexuelle ?.....</i>	<i>275</i>
3.2. <i>La question de la promotion d'une vision positive de la sexualité.....</i>	<i>276</i>
3.3. <i>Construction sociale du rapport à la sexualité.....</i>	<i>277</i>

3.4. Les animations VAS sous l'angle de la socialisation entre pairs.....	278
4. Les enjeux d'une lecture en termes de « genre »	278
4.1. La question des stéréotypes : l'enjeu de la distinction entre catégorie identitaire et catégorie de l'action	279
4.2. La question des inégalités, du changement et du pouvoir	279
4.2.1. Le genre et la question du pouvoir	279
4.2.2. Le genre, les inégalités et la question du changement	280
5. La hiérarchisation des logiques de santé publique, de la prévention et de l'éducation	281
6. La reconnaissance de la diversité : la question de l'Etat de droits et la démocratie	282

Bibliographie	283
----------------------------	------------

.....

*Cycle de séminaires :
Regards croisés sur la sexualité*

***Première partie
Introduction***

I. Introduction

1.1. Le contexte d'origine du projet

1.1.1. Le contexte institutionnel en 2003 : une volonté de systématisation

Le projet de cycle de séminaires « Regards croisés sur la sexualité » s'est élaboré dans un contexte où le politique manifestait une volonté d'institutionnaliser les activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire.

Depuis 2001, différents décrets édictés par la Communauté française manifestent une volonté politique de renforcer la promotion de la santé à l'école en organisant de façon plus formelle les relations entre le champ scolaire et le champ de la Promotion de la Santé. A cet égard, la réforme du décret de décembre 2001 sur la promotion de la santé à l'école (dit « décret PSE ») impose l'intégration systématique d'un projet santé dans le projet d'établissement scolaire en chargeant les services PSE¹ de coordonner les projets santé en milieu scolaire. Depuis septembre 2004, chaque école est tenue de mettre en oeuvre un projet-santé. Par rapport à ce qui se faisait dans le domaine de l'animation à la Vie affective et Sexuelle (VAS), les décrets imposent de nouvelles orientations ; ces changements – « venant du haut » selon certains acteurs – obligent les équipes pédagogiques à se réorganiser sur base d'un changement de relations entre les divers acteurs concernés (notamment entre les CPSE², les CPMS³ et les animateurs des CPF⁴). Dans ce cadre, en 2003, la Communauté française avait amorcé un processus d'institutionnalisation des activités d'animation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire. Un projet-pilote a vu le jour. Il visait l'organisation et l'implantation structurelle des séances d'animation à la vie affective et sexuelle dans un cursus minimal au sein de l'enseignement primaire et secondaire⁵. Suite à un appel à projets, diverses équipes éducatives actives dans ce domaine ont proposé des projets de systématisation de ces activités d'animation affective et sexuelle au sein du projet-santé de l'école.

La volonté de systématiser ces activités reposait sur l'objectif de sensibiliser de façon plus homogène l'ensemble des jeunes face au constat d'une grande disparité et d'une hétérogénéité des animations réalisées en milieu scolaire ainsi que d'une inégalité des élèves quant à l'accès à ces animations et à leur fréquence. Dans ce cadre, entre 2003 et 2004, l'ULB-PROMES a été chargé de réaliser un état des lieux de la situation existante en Communauté française⁶ et a remis, en partenariat avec

¹ Réorganisation des anciennes structures de l'inspection médicale dont les missions sont redéfinies.

² Centre de Promotion de la Santé à l'Ecole.

³ Centre Psycho-médico-social.

⁴ Centre de Planning Familial.

⁵ Cette institutionnalisation visait à systématiser les animations à la vie affective et sexuelle en quatrième et sixième primaire ainsi qu'en deuxième et quatrième secondaire, quel que soit le type d'enseignement.

⁶ Renard, K., Piette, D. Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête qualitative. Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Mai 2003.

l'ULG⁷ et les FUNDP⁸, un rapport portant sur des propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies dans ce domaine⁹. De l'état des lieux, trois axes ressortent : la question des pratiques, la question des contenus et celle des collaborations.

De l'état des lieux¹⁰, il ressort que le domaine recouvert par la Vie Affective et Sexuelle (VAS) est vaste et concerne une diversité d'équipes aux profils différents. Il n'y a pas de conception partagée de ce qu'impliquent les activités d'animation à la VAS. La formation des animateurs, leur origine et leur logique professionnelle sont hétérogènes. C'est la diversité des types d'activités d'animation à la VAS qui est soulignée. En termes de relations, le constat est celui d'une grande diversité des formes de collaborations et de pratiques dans le domaine. En termes de contenu, divers éléments et divers manques sont mis en évidence par les animateurs. Soulignons par exemple :

- Les équipes pédagogiques font part d'un manque d'outils par rapport à la question des orientations sexuelles et du genre. Elles mettent en avant des difficultés à aborder ces questions dans les classes et interrogent la posture à adopter.
- Les intervenants soulignent l'évolution des représentations et des comportements des jeunes dans ce domaine. Ils déplorent le manque d'informations, de réflexions et/ou de recherches sur ces questions ; certains sont demandeurs d'approfondir leur compréhension des représentations et des comportements des jeunes au regard de thématiques qui ressortent lors des animations (jalousie, médias, pornographie ...).
- Les équipes pédagogiques mettent en évidence des expériences d'animations difficiles liées aux collaborations avec l'école (refus ou réticence de la direction, des parents, etc.) et/ou liées à des dynamiques de classe - des questions culturelles et de mixité des publics sont mises en évidence.
- Les jeunes seraient plus demandeurs de contenus d'animation qui traitent des dimensions sexologique, psychologique et sociologique de la Vie affective et Sexuelle que d'informations bio-anatomiques.

Le projet de l'Observatoire reposait sur la volonté d'ouvrir le questionnement sur certains des constats mis en évidence par l'état des lieux et d'amorcer un processus de recueil et d'échange des points de vue afin de favoriser le partage de réflexions plus collectives dans ce domaine.

Renard, K., Senterre Ch., Piette, D. Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique: Enquête quantitative auprès des relais. Ibid, Août 2003.

Renard, K., Senterre Ch., Piette, D. Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : Enquête quantitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire, Ibid, Septembre 2003.

Rapport de la journée d'étude "Aimer et être aimé(e) à tous les temps", Namur, le 4 octobre 2003.

⁷ Université Libre de Liège.

⁸ Facultés Universitaires de Notre-Dame de la Paix, Namur.

⁹ Rapport de l'équipe interuniversitaire., Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies. M. Andrien (ULG), K. Renard (ULB), H. Vanorlé (FUNDP), Décembre 2003.

¹⁰ Les rapports de l'état des lieux et de l'équipe interuniversitaire peuvent être consultés sur le site de l'ULB-PROMES (www.ulb.ac.be/esp/promes).

1.1.2. L'inscription du projet de séminaires de l'Observatoire dans le cadre d'un programme « Santé de la Reproduction »

Dans le cadre d'une proposition de programme « Santé de la Reproduction » remis en 2004 sous la coordination de l'ESP-ULB, l'Observatoire a proposé ce projet de séminaires – qui fût un des rares projets subventionnés dans ce cadre. En 2005, la Communauté française a fait part de sa décision de ne pas reconduire la subvention de ce projet.

1.2. Le projet d'organisation d'un cycle de séminaires

1.2.1. Mission de l'Observatoire et objectifs de départ

Face à la volonté de systématisation des animations VAS en milieu scolaire, l'objectif du projet était d'organiser un espace d'échange d'informations, d'enseignements et de discussions ouvert à divers publics¹¹. Ce projet visait à diffuser et à échanger des connaissances dans le domaine VAS et à recueillir les questions et les réflexions qui se posent aux professionnels. Dans l'objectif d'amorcer un processus de réflexions plus communes sur les enjeux du domaine VAS, le projet visait à associer des chercheurs, des professionnels de terrain et des formateurs au processus de réflexion afin de confronter les regards d'intervenants, de personnes-ressources et d'experts sur ces questions.

Plus largement, la mise en œuvre de ce projet rentrait dans les missions de l'Observatoire dont l'une d'elles est de développer des espaces d'interface et d'échange entre les secteurs de la recherche, de l'action et de la formation afin de promouvoir le partage d'expériences, d'enseignements scientifiques et de réflexions. La façon dont le dispositif de séminaires fut organisé reposait sur la volonté de croiser ces secteurs tout en rendant compte des tensions, questions, enjeux qui se posent dans ce domaine pour les acteurs professionnels concernés. Cherchant à faire état et à mettre en débat un certain nombre de questions, l'organisation de séminaires à partir de thématiques permettait de rassembler des personnes qui sont amenées à un titre ou à un autre à prendre la parole aujourd'hui sur des questions relatives au domaine VAS. Souhaitant également recueillir les réactions et les points de vue du public, la formule de séminaires permettait de donner une place aux débats. Concrètement, le déroulement des séminaires n'a cependant pas toujours permis de leur donner cette place¹². D'une part, en ouvrant les séminaires à une grande diversité d'acteurs professionnels, certaines séances ont rassemblé un trop grand nombre de participants ; d'autre part, les interventions prenant parfois l'allure de conférences, une présentation très théorique freinait parfois le débat en rendant plus difficile l'expression de points de vue se décalant du cadre théorique préalablement posé.

Cependant, les séminaires ont permis de rassembler des personnes aux positions différentes. Vu l'hétérogénéité de ce champ et l'extrême diversité des questions qui s'y posent de façon centrale ou connexe, ce document n'est qu'une synthèse

¹¹ Centres de Planning Familial, associations de Promotion de la Santé, associations du domaine de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse, de la Santé Mentale, éducateurs, enseignants, chercheurs, ...

¹² Ces remarques ont notamment été formulées lors de la réunion d'évaluation à laquelle étaient conviés les intervenants et discutants des huit séances.

partielle et partiale des questions, débats et enjeux dans le domaine VAS. Cependant, dans la mesure des points discutés lors des séminaires, il tente de faire état des questions qui ont émergé tout au long du cycle de séminaires.

1.2.2. L'organisation du cycle de séminaires

Le cycle de séminaires proprement dit s'est déroulé sur huit mois, d'octobre 2004 à mai 2005 à raison d'une séance par mois de trois heures. Le dispositif de séminaires organisait les séances en trois temps : une ou deux interventions (exposés) suivie(s) de la réaction d'un discutant¹³ (questions, réactions, interpellation du public sur leur pratique professionnelle) ; et enfin d'un débat avec les participants. Lors de chaque séance, il était demandé aux participants de remplir un questionnaire d'évaluation.

L'organisation de séminaires ayant l'objectif de mettre en œuvre un processus continu et cumulatif de réflexion au sujet de la sexualité, le choix de certains thèmes fut lié à la volonté de porter le regard sur certains enjeux qui se posent dans le domaine de l'éducation affective et sexuelle en proposant :

- Une présentation du programme du projet-pilote de la Communauté française¹⁴ portant sur les propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies (2003), ces propositions étant les conclusions des experts qui ont réalisé l'état des lieux en la matière.
- Un second volet organisait trois séances qui proposaient divers éclairages sur la notion de genre et la question des rapports sociaux entre les sexes. C'est ainsi que des éléments de conceptualisation sur la notion de genre ont été abordés à partir de différentes dimensions : le genre a été questionné à la lumière des projets de développements dans les pays du sud, des orientations sexuelles, de l'hétérophobie et de l'homophobie, et des violences (plus spécifiquement à l'encontre des femmes).
- Un troisième volet se préoccupait d'ouvrir le questionnement sur les jeunes et leurs intérêts dans ce domaine ainsi que sur l'évolution contemporaine des représentations et des comportements. Quatre séances ont proposé un éclairage à ce sujet; il fut question de leurs perceptions du bien-être, de la santé et du risque, des enjeux d'une éducation sexuelle, du rapport entre les jeunes et les médias et des changements de normes, de représentations et de comportements en matière de relations intimes et amoureuses.

Ces séminaires n'ont abordé qu'un certain nombre de thématiques et de pistes de réflexion. Dans une perspective de reconduction du projet¹⁵, l'Observatoire envisageait d'approfondir la réflexion sur certains de ces thèmes, afin d'en définir plus finement les enjeux et les questions qui s'y rapportent, d'ouvrir la réflexion à d'autres publics ainsi que d'aborder d'autres thématiques qui apparaissent comme centrales dans ce domaine – telles que les thématiques relatives à l'institutionnel et à l'interculturel, à la pluriculturalité, la mixité et la diversité.

¹³ Pour différentes raisons, deux séances n'avaient pas de discutants.

¹⁴ Ce point concerne le contexte de départ dans lequel ce projet s'est élaboré.

¹⁵ Qui ne se pose plus à l'heure actuelle. Peut-être à l'avenir ou sous d'autres formes ?

En fin de cycle de séminaires, l'Observatoire a organisé une réunion d'évaluation avec les intervenants et les discutants. Lors de cette réunion, l'ouverture des séminaires à une réflexion qui se centrerait davantage sur la sexualité des adultes - à partir de thèmes qui portent un éclairage sur certaines étapes du cycle de vie - a été également présentée comme une piste intéressante à développer.

1.2.3. L'évaluation du dispositif

Au terme du processus, la démarche d'analyse et l'évaluation du dispositif¹⁶ convergent sur certains constats méthodologiques. Concernant le dispositif, la formule oscille entre une organisation de séminaires et celle de conférences. Lorsque le public est trop nombreux et/ou les interventions trop théoriques, le débat prend moins d'ampleur au sens où il présente moins de confrontations divergentes. Concernant l'application de l'analyse de contenu par le croisement des interventions, discussion et débats, certaines présentations et séances s'y prêtent mieux que d'autres. Quelques éléments jouent sur cette différence :

- La construction de la réflexion : certaines présentations sont très construites ; les débats ne « s'autonomisent » pas du cadre théorique présenté.
- La mise en œuvre du dispositif : le débat présente moins de questions, de divergences et de tensions par rapport aux exposés préalables lorsque les interventions et la discussion vont dans le même sens ; soit parce que les intervenants partagent un même point de vue et/ou viennent d'un même secteur professionnel, soit lorsque les séances n'ont pas de discutant¹⁷.

Dans l'objectif d'approfondir certains enseignements des séminaires, la mise en œuvre d'une méthodologie reposant sur l'analyse de récits d'évènements critiques à partir de la constitution de groupes d'analyse restreints nous semble une perspective pertinente à envisager. C'est ce qui ressort de la réunion d'évaluation qui fut l'occasion de souligner les diverses limites qu'il y a à aborder les questions relatives à la vie affective et sexuelle par des exposés théoriques et dans le cadre d'un dispositif qui rassemble parfois un public trop important¹⁸. De plus, cette méthodologie permet de penser la constitution de groupes d'analyse à partir du rassemblement autour de la table de représentants de diverses positions professionnelles qui, à un titre ou à un autre, sont concernés par ces thématiques. Ce serait l'occasion de préciser les points de vue qu'ont les personnes qui prennent la parole par rapport à ces diverses thématiques au regard de leur position professionnelle – et d'affiner la compréhension des enjeux qui se posent à leur pratique professionnelle. Dans cette perspective, il s'agirait de réunir des personnes (des témoins privilégiés) qui seraient intéressées à poursuivre cette réflexion.

1.2.4. La démarche de travail et l'organisation du document

Le projet de cycle de séminaires « Regards croisés sur la sexualité » est le résultat d'un processus collectif. Il fut encadré par trois groupes distincts. Un groupe

¹⁶ Ces observations ont été recueillies lors de la réunion d'évaluation du cycle de séminaires (4/7/2005) et convergent avec notre propre analyse du dispositif.

¹⁷ Pour différentes raisons, deux séances n'ont pas de discutants.

¹⁸ Certains séminaires rassemblaient une cinquantaine de personnes, parfois plus.

d'accompagnement a participé à l'élaboration du projet de cycle de séminaires, les intervenants et les discutants ont participé à l'organisation des séances de séminaires et un troisième groupe composé de chercheurs a encadré le travail d'analyse. La démarche de travail s'est donc déroulée en différentes phases allant de l'élaboration à l'organisation des séances de séminaires, au recueil et à la retranscription des diverses interventions dans le cadre des séances, à la mise en œuvre d'un travail d'analyse qui visait à rendre compte des séances en termes de contenus, de questions, de divergences et convergences des points de vue et d'enjeux plus transversaux. Chaque séance a fait l'objet d'une prise de note ; l'Observatoire a par ailleurs recueilli le texte des exposés des intervenants et a retranscrit la discussion et les débats.

Outre cette introduction, l'organisation du document se compose de trois parties :

Une première partie présente le corpus des interventions et des discussions des différentes séances. Ce corpus est composé des textes ou des retranscriptions des interventions et des discussions ainsi que des textes proposés par les intervenants et les discutants lors de chaque séance. Cette partie est donc un recueil de textes, un portefeuille de lecture.

Une seconde partie présente l'analyse de chaque séance. Cherchant à analyser les questions et les enjeux, l'analyse de contenu de chaque séance visait à confronter et à croiser le regard des « interventions, réactions, débats » afin de donner une place au débat et de faire émerger les convergences et divergences de points de vue sur les questions abordées. En rendant compte des questions qui traversent les trois temps de chaque séance – à savoir, les interventions, les réactions du discutant et le débat avec le public – cette démarche d'analyse permet de rendre compte de la façon dont la séance traitait des différentes dimensions de la question abordée. A partir d'une formule de séminaires/conférences, cette façon de procéder a permis de faire émerger, à côté des axes thématiques, les questions et tensions révélatrices des enjeux auxquels se confrontent les pratiques professionnelles. En outre, ce travail d'analyse a été enrichi par les textes proposés et/ou référés par les intervenants et discutants. Cette démarche rend compte des axes significatifs qui traversaient la problématique de chaque séance en soulignant également les éléments significatifs d'un questionnement plus transversal sur les enjeux qui se posent aux pratiques professionnelles. Chaque analyse de séance propose également une partie conclusive rédigée à partir du travail d'analyse collective réalisé par le groupe de chercheurs. En effet, les analyses de chaque séance ont fait l'objet de discussions et de débats lors de réunions pluridisciplinaires entre différents chercheurs¹⁹. Les parties conclusives des séances sont une synthèse des discussions et des débats entre les chercheurs ayant participé à l'analyse des séances.

Dès lors l'analyse des séances qui présente les différentes dimensions de la question est le résultat de deux étapes de la démarche d'analyse :

¹⁹ Trois réunions d'analyse ont été organisées entre chercheurs. Elles réunissaient des chercheurs ayant des profils différents : sociologues, juriste, criminologues, licencié en psychologie sociale et spécialisé en santé publique, anthropologue, politologue et licencié en sciences de la famille et de la sexualité.

Lors d'une première étape, nous avons confronté les « intervention, discussion et débat » d'une séance afin de rendre compte de chaque séance telle qu'elle se réorganisait à partir des questions centrales mises en évidence lors de ces trois moments. Dans la mesure du possible, nous avons contextualisé les propos en précisant « qui parle » : l'intervenant (ou l'intervention), le discutant (ou la discussion), le débat (ou les participants).

Dans une deuxième étape, suite aux rencontres avec d'autres chercheurs, les analyses de chaque séance ont fait l'objet d'une réflexion plus collective dont nous rendrons compte dans les parties conclusives et dans la conclusion finale. Y sont pointés les éléments d'un questionnement et d'enjeux plus transversaux à partir d'une réflexion sur un ensemble de points et de lignes de tensions qui avaient été mis en évidence par la confrontation entre les interventions, les discussions et les débats.

Une troisième partie présente la conclusion et les enjeux transversaux qui ont traversé les débats tout au long du cycle de séminaires.

Ce document est donc le résultat d'un travail collectif pour lequel le chercheur a recueilli, croisé et confronté les points de vue des acteurs et les sources d'informations.

•
•
•
•
•
•
•

Cycle de séminaires :
Regards croisés sur la sexualité

Deuxième partie
Recueil de textes



Séance 1

Présentation du programme du projet-pilote de la Communauté française : objectifs, stratégies et thématiques VAS réalisés à partir d'un état des lieux sur l'éducation affective et sexuelle en Communauté française de Belgique

Intervenants²⁰ : Katty Renard (ULB-PROMES), Michel Andrien (ULG) et Anne Dasnoy (FUNDP)

I. Présentation des intervenants

KATTY RENARD – ULB-PROMES

- Infirmière sociale, licenciée en Santé publique, promotion éducation santé.
- Travaille depuis 13 ans au centre néonatal du CHU St-Pierre à Bruxelles.
- Travaille à l'Ecole de Santé publique de l'Université Libre de Bruxelles depuis 2 ans sur le thème des animations à la vie affective et sexuelle avec le Prof. D. Piette au sein de l'équipe pluridisciplinaire du département de Promotion éducation santé (ULB-Promes).
- En 2003, avant de participer à la recherche qui va vous être présentée, elle a réalisé un état des lieux en Communauté française dans ce domaine au cours duquel, elle a rencontré des acteurs de terrain et a effectué une enquête par questionnaire auprès des directeurs d'écoles et des élèves.

MICHEL ANDRIEN - CERES – UNIVERSITE DE LIEGE

- Directeur du Centre d'Enseignement et de Recherche pour l'Environnement et la Santé (CERES), Université de Liège.

ANNE DASNOY - FACULTES UNIVERSITAIRES NOTRE-DAME DE NAMUR

- Institutrice de formation, elle a enseigné une dizaine d'années dans l'enseignement spécialisé primaire avec des jeunes déficients mentaux, où elle a eu l'occasion de collaborer avec des animatrices de planning familial. Elle a souhaité prendre du recul par rapport à son travail quotidien en réalisant une licence en sciences de l'éducation (UCL-FOPA).
- En parallèle, elle a animé des groupes de paroles pour jeunes ados déficients mentaux.
- Elle fait partie du service Handicap & Santé depuis 2 ans, dans lequel sa mission est essentiellement concentrée autour de la formation de

²⁰ Textes transmis par les intervenants.

personnes (parents ou professionnels) vivant avec des personnes déficientes mentales.

II. Les exposés : Interventions de K. Renard, M. Andrien et A. Dasnoy

1. Resituer la recherche dans son cadre :

1.1. Quels étaient les préalables ?

- Commission nationale d'évaluation de la loi du 3 avril 1990 relative à l'interruption de grossesse (2000-2001).
- Rencontre FUNDP et Service « Santé de la Jeunesse » de Genève avec le Ministre de la Santé de la CFWB (juin 2002) - Service « Santé de la Jeunesse » de la ville de Genève qui développe une expertise depuis 20 ans dans ce domaine.
- Réunion avec des acteurs de terrain du domaine VAS (nov. 2002) - Le Cabinet se questionne sur ce qui se fait en Belgique.
- Etat des lieux (ULB-Promes) (janvier – sept. 2003).
- Charte des Fédérations de centres de planning familial (2003)
- Recherche exploratoire menée en Communauté française par la FAGL - Fédération des Associations Gayes et Lesbiennes (2003) – «Aborder la question de l'orientation sexuelle dans le cadre de l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire».

1.2. Pourquoi ce type d'animations à l'école ?

✓ Pourquoi faut-il encore se justifier ?

1. L'éducation à la vie affective et sexuelle est encore un tabou dans notre pays – l'apparition du Sida, il y a une vingtaine d'années, a renforcé l'idée selon laquelle la sexualité peut être dangereuse.
2. Opposition de certains parents à l'abord de ce sujet dans le cadre scolaire.
3. Réticence de certains enseignants - Ils questionnent leurs compétences pour aborder ces sujets et se demandent s'ils sont bien placés pour répondre à ce niveau.
4. Ampleur des missions confiées à l'institution scolaire.
5. Inégalité d'accès des jeunes à ces animations durant le cursus scolaire :

- Parmi les jeunes ayant bénéficié d'animations VAS :
 - ✓ 78% ont bénéficié d'au moins une animation
 - ✓ 22% aucune, 44% une seule, 34% plusieurs
 - ✓ 25% des élèves de 2^{ème} aucune
- Parmi ceux qui n'en ont jamais eu :
 - ✓ 30% enseignement professionnel
 - ✓ 26% enseignement technique et artistique
 - ✓ 18% enseignement général

- Arguments en faveur d'une prise en charge éducative
 - Développement d'une vision positive de la VAS – est lié à la Promotion de la Santé qui est à l'honneur dans nos pays depuis quelques temps.
 - Prévention des risques – au vu de certaines statistiques : 10% d'IVG en 2000 et 2001 furent effectuées chez des jeunes de 13-18 ans. L'utilisation du préservatif suit cependant une évolution positive entre 1994 et 2002 (de 39% à 57%) chez les jeunes.
- Arguments (préventifs) en faveur du rôle de l'école
 - École est un lieu de vie des jeunes mais l'école est surchargée ! Cependant l'école – et non les enseignants pour autant ! - a un rôle à jouer : on sait que les familles, les parents n'apprécient pas toujours de parler de ça (cfr. Marcel Rufo : «ce n'est pas le rôle des parents»).
 - Influence des médias sur les représentations : Globalement, on ne peut faire confiance aux médias et laisser l'éducation VAS entre leurs mains. Il est important pour les jeunes de pouvoir discuter de ce sujet avec des adultes.
 - Souhait des jeunes (45%) d'éviter le sujet avec leurs parents.
Possibilité de faire appel à des équipes extérieures.

1.3. Les décrets

Quels sont les décrets sur lesquels on peut s'appuyer ? - Les décrets comme ressources à l'action ! (Promotion santé)

Trois décrets Communauté française :

- Décret « Missions de l'enseignement » (1997) – révisé ce qu'est l'école et donne des outils pour en faire un lieu où on débat.
 - Projets de l'école
 - Conseil de participation
- Décret « Promotion de la santé » (1997)
 - Éducation à la vie sexuelle et affective
 - Prévention du SIDA et des MST en Communauté française – en faisant de la prévention primaire !
- Décret « PSE » (2001)
 - Réorientation du travail des anciens IMS
 - Projet-santé à définir dans chaque école

Un décret régional :

- Décret « Planning familial » (1995 en Région bruxelloise et 1997 en Région wallonne)
 - Animation de groupes de jeunes dans les écoles

2. Quel concept proposons-nous?

Animations « rencontres » grâce auxquelles l'école ouvre un espace d'écoute et de parole pour permettre aux jeunes de :

- S'exprimer entre eux au sujet de la VAS
- Dialoguer avec des adultes compétents
- Trouver des informations et des repères quand ils en éprouvent le besoin.

2.1. Les objectifs

Selon quels axes?

2.1.1. Les objectifs dans l'enseignement ordinaire

- Autonomie
- Santé physique
- Communication
- Contraception
- Lecture des médias
- Estime de soi
- Différenciation
- Plaisir
- Respect ... dans le cadre d'un curriculum en spirale – il s'agit d'aller de plus en plus en profondeur : ces mêmes objectifs reviennent d'année en année.

Cfr. Le tableau récapitulatif (annexe)

Exemple 1 : objectifs selon l'axe « communication » dans le cycle 8 - 10 ans.

- (Oser) parler avec ses pairs et un/des adulte(s) de la vie affective et sexuelle.
- Exprimer ses émotions en matière de vie affective.
- Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet des relations affectives.

Exemple 2 : objectifs selon l'axe « différenciation » dans le cycle 10 - 12 ans.

- Différencier la puberté des filles et des garçons.
- Exprimer ses émotions concernant le passage de l'école primaire à l'école secondaire.
- Respecter les différences physiques, psychiques et sociales.
- Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles.
- Respecter les différences d'orientation sexuelle.

Exemple 3 : objectifs selon l'axe « santé physique et protection » au premier degré secondaire.

- Développer une attention à son propre corps et un respect de celui-ci.
- Développer une attitude positive vis-à-vis de la consultation médicale et particulièrement gynécologique, tant pour les garçons que pour les filles.
- Donner du sens et du pouvoir aux messages de prévention du SIDA et des MST reçus par ailleurs.
- Faire preuve de responsabilité par rapport aux risques des MST, du SIDA et des grossesses non désirées.

Exemple 4 : objectifs selon l'axe « contraception et grossesse » au deuxième degré secondaire.

- Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance.
- Acquérir une conscience des joies et des difficultés de la grossesse et de la parentalité.
- Développer une attitude positive face à la contraception.
- Identifier les freins, les obstacles ou les difficultés à l'accès et à l'utilisation de la contraception – Insistance sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une leçon, d'une « moralisation » mais d'une discussion où le jeune peut par exemple demander où concrètement se procurer des préservatifs sans que la réponse se réduise « au pharmacien du coin » où vont ses parents - et où il n'ira donc pas.
- Identifier les causes et les conséquences d'une IVG.

Quelle spécificité pour l'axe "Autonomie"?

- Ce sont seuls les objectifs d'autonomie qui doivent être atteints en fin d'animation (objectifs opérationnels).
- Les autres objectifs seront développés en fonction des attentes et des besoins des élèves.

2.1.2. Les objectifs dans l'enseignement spécialisé

Quelles particularités pour l'enseignement spécialisé ?

=> L'objectif est de placer ces élèves dans une même logique, un même cadre que les élèves de l'enseignement ordinaire

- Pour les élèves avec arriération mentale sévère :
 - Prendre conscience de soi et des autres.
 - Apprendre à se différencier de soi et des autres.
 - Avoir conscience d'être un garçon ou une fille.
 - Pouvoir poser des choix.

=> Ces objectifs se retrouvent dans l'E.O et l'E.S. Ils concernent la relation.

- Élèves avec arriération mentale légère ou modérée
 - Objectifs s'adaptent selon le handicap et l'âge des élèves.
- Elèves sans atteinte des facultés mentales
 - Objectifs et thèmes identiques à ceux de l'enseignement ordinaire.
 - Adaptation au type de handicap et/ou au retard scolaire.

2.2. La méthodologie de l'animation

2.2.1. Le cadre des animations

Dans quel cadre les animations seront-elles réalisées ?

- Partir d'une analyse de la demande – Identifier d'où vient la demande et en quoi elle consiste. Ex : Un professeur demande des animations VAS car il perçoit sa classe d'élèves comme violents or les élèves ne se perçoivent pas comme violents.

- Identifier un coordinateur et des personnes-relais pour tous les acteurs. Ex : Collaboration entre un Planning (animation) et le CPMS (relais avec l'école).
- Définir les modalités pratiques et la façon d'annoncer l'animation.
- Définir la circulation des informations – en rapport avec la règle de confidentialité.
- Définir la méthode d'évaluation.
- Constituer des groupes de 15 élèves maximum – à partir d'une réflexion sur la façon de diviser la classe.

2.2.2. Avec quelles méthodes ?

- L'animateur part des questions, des attentes et des besoins des élèves.
- L'animateur utilise des méthodes favorisant l'expression des élèves.
- L'animateur fera appel à une diversité de méthodes, en fonction des objectifs poursuivis et des caractéristiques des élèves : discussion, photo-langage, jeu de rôle, vidéo-animation, jeu de plateau, remue-méninges, dessin...

=> Il s'agit de favoriser l'échange, d'ouvrir la discussion tout en donnant son point de vue d'adulte. Ex : Le SIPS – le Service d'information psychosexuelle de Liège organise des groupes de parole sur base d'un dispositif d'échange non directif. On peut chiffrer le taux de satisfaction des jeunes par rapport à ces animations à plus de 95 %. Importance de combiner une méthode non directive et l'expression du point de vue d'un adulte !

2.2.3. Les règles d'animation

- Confidentialité (les élèves vivent ensemble après l'animation ! Ce qui se dit pendant l'animation ne sort pas du local où elle a lieu).
- Respect, écoute de soi et des autres.
- Possibilité pour chacun de s'exprimer.

2.2.4. Les qualités de l'animateur

- Esprit ouvert – Les animations sont l'occasion de confronter l'expression des jeunes aux points de vues d'autres générations. Si on ne pense pas comme eux, c'est l'occasion de montrer qu'il y a d'autres points de vue.
- Faisant preuve de tolérance et d'authenticité : il ne s'agit pas de démagogie ou d'adhérer à toute opinion mais d'un accueil bienveillant aux autres opinions.
- À l'aise avec les thématiques abordées.
- Prenant du plaisir à animer un groupe de jeunes et de communiquer dans ce domaine – Prendre plaisir est la façon la plus « pédagogique » pour que les jeunes s'approprient les contenus des animations.
- Formé en animation à la vie affective et sexuelle.
- Engagé dans un cycle d'intervision c'est-à-dire un programme où les animateurs rencontrent d'autres animateurs.

2.3. Quelle intégration dans la vie scolaire?

- Sensibilisation des enseignants pour aborder ce thème de manière transversale.
- Mise à disposition de livres, de prospectus, de revues, de répertoires, etc. à la bibliothèque de l'école – lorsqu'ils sont présents en bibliothèque, les jeunes les

emportent chez eux (déclaration d'une bibliothécaire qui dit devoir refournir régulièrement la bibliothèque de ces documents qui ne peuvent normalement être emportés).

- Disponibilité d'un local pour les personnes-relais – où les jeunes peuvent aller discuter.

2.4. Les stratégies

2.4.1. Les stratégies particulières pour l'enseignement ordinaire

Enseignement fondamental

- Titulaire participe à la préparation et l'évaluation
- Cycle 8 - 10 ans : groupe-classe
- Cycle 10 - 12 ans : mixité en fonction du groupe-classe
- Présence enseignant à discuter
- Parents prévenus
- Nom et n° tel pour les parents

Enseignement secondaire

- ✓ Un enseignant participe à la préparation et l'évaluation
- ✓ Mixité fait objet d'une discussion préalable – Prise en compte des autres cultures ! Nécessité d'une réflexion et d'une décision quant à la poursuite d'un objectif VAS quelle que soit la culture
- ✓ Professeur absent
- ✓ Parents prévenus (cycle inférieur)
- ✓ Nom et n° tel pour les parents

2.4.2. Stratégies particulières pour l'enseignement spécialisé

- Partir de la réalité des élèves – et non de la peur des risques (parents) ! Il s'agit d'aborder la sexualité dans son aspect positif pour en arriver, si nécessaire, à ses aspects plus difficiles et délicats.
- Adapter l'animation selon handicap, maturité, besoins, demandes et éventuels problèmes rencontrés.
- Durée de la séance en fonction des capacités de concentration des élèves – la durée est variable, elle dépend d'un groupe à l'autre.
- Présence enseignant fait l'objet d'une discussion préalable – travailler en concertation avec les enseignants.
- Parents prévenus. En effet, les parents sont vus comme des partenaires avec lesquels on pourra collaborer, en vue du meilleur épanouissement de l'enfant. Travailler dans une même direction est indispensable et sécurisant pour eux, notamment par le fait que cela évite de les mettre en situation de conflit de loyauté, face à des discours et attitudes parfois contradictoires.
- Contacts : Nom et n° tel pour les parents (CPF)
- Utilisation des PIE (forme 1) & PIA (formes 2 & 3) – Au lieu d'isoler la VAS du programme éducatif, l'insérer dans le programme individualisé au niveau de l'éducation et des apprentissages.

Stratégies spécifiques pour les élèves...

- sans atteintes des facultés mentales : impliquer équipe paramédicale – car un animateur extérieur ne connaît pas toute la réalité médicale des handicaps.
- atteints d'une déficience sensorielle : préparer animation avec personne atteinte de ce déficit.

- atteints de troubles instrumentaux : se servir d'outils adaptés.
- atteints d'arriération mentale sévère : prise en charge VAS par équipe éducative et soutien.

2.5. Des recommandations

- Mettre en place dans les écoles primaires et secondaires des animations (espaces de parole et d'écoute) réalisées par des services extérieurs.
- Pour y arriver, mettre le point à l'ordre du jour des conseils de participation des écoles => favorise l'adhésion.
- Préparer et évaluer ces animations dans le cadre d'une collaboration entre tous les acteurs.
- Offrir 4 heures par an en 4P, 6P, 2S et 4S dans l'enseignement ordinaire et spécialisé accueillant des élèves sans arriération mentale.
- Développer une vision positive de la VAS tout au long d'un curriculum en spirale c-à-d partir d'une présentation positive de la VAS et si cela se pose, aborder les difficultés.
- Offrir 10 heures par an aux élèves de l'enseignement spécialisé accueillant des élèves avec une arriération mentale modérée.
- Inscrire ces animations dans le cadre d'une politique globale de promotion de la santé à l'école. Chaque école doit définir un projet-santé.
- Renforcer l'enseignement de la biologie humaine dans l'enseignement professionnel et technique de qualification (1ère et 2ème années). La VAS et la bio sont deux domaines différents ! Dans l'animation, ces questions sont abordées de façon didactique et ludique.
- À long terme, inscrire ces animations à la VAS dans le curriculum scolaire – de façon officielle.

III. Annexes

Tableau 1 : Objectifs des animations en 4^{ème} primaire (cycle 8 –10)

Degré	Autonomie	Santé physique & Protection	Communication	Contraception & Grossesse	Lecture *des médias	Estime de soi	Différenciation	Plaisir	Respect
cycle 8 –10	Identifier, au sein de l'école, la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner. Légitimer ses différents vécus en vie affective et sexuelle	Appréhender les transformations physiques de la puberté	(Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle. Exprimer ses émotions en matière de vie affective. Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet des relations affectives.	Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance.	Développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias.	Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi.	Communiquer ensemble sur les différences entre les filles et les garçons. Respecter les différences physiques, psychiques, sociales et culturelles.	Parler des plaisirs qu'on peut trouver avec son corps. Acquérir une conscience plus aigüe des plaisirs que procurent les relations affectives.	Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel. Utiliser les termes exacts pour parler de la sexualité.

* Lecture des médias = décodage des messages des supports médiatiques (publicités, journaux, magazines, revues, télévision, radio, cinéma,...)

Tableau 2 : Objectifs des animations en 6^{ème} primaire (cycle 10 - 12)

Degré	Autonomie	Santé physique & Protection	Communication	Contraception & Grossesse	Lecture des médias	Estime de soi	Différenciation	Plaisir	Respect
cycle 10 - 12	Identifier, au sein de l'école, la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner.	Appréhender les transformations physiques de la puberté. Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance.	(Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle. Exprimer ses émotions en matière de vie affective (notamment les sentiments amoureux). Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet des relations affectives.	Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance. Identifier la contraception comme un moyen de planifier les naissances. Identifier les risques liés aux MST et au SIDA.*	Développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias.	Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi.	Différencier la puberté des filles et des garçons. Exprimer ses émotions concernant le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Respecter les différences physiques, psychiques et sociales. Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles. Respecter les différences d'orientation sexuelle.	Parler des plaisirs qu'on peut trouver avec son corps. Acquérir une conscience plus aigüe des plaisirs que procurent les relations affectives.	Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel. Utiliser les termes exacts pour parler des rapports de couple et de la sexualité. Illustrer les notions de pudeur et d'intimité.

* MST = maladies sexuellement transmissibles

Tableau 3: Objectifs des animations en 2^{ème} secondaire (premier degré)

Degré	Autonomie	Santé physique & protection	Communication	Contraception & grossesse	Lecture des médias	Estime de soi	Différenciation	Plaisir	Respect
Premier degré secondaire	Identifier, au sein de l'école, la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner. Définir les missions du CPF et les services qu'il offre. Se sentir capable de consulter le CPF ou le PSE ou le PMS en cas de besoin lié à la V.A.S.	Développer une attention et un respect à son propre corps. Développer une attitude positive vis-à-vis de la consultation médicale et particulièrement gynécologique tant pour les garçons que pour les filles. Donner du sens et du pouvoir aux messages de prévention du SIDA et des MST reçus par ailleurs. Faire preuve de responsabilité par rapport aux risques des MST, du SIDA et des grossesses non désirées. *	(Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle. Exprimer ses émotions en matière de vie affective (notamment les sentiments amoureux). Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet de la vie affective et sexuelle.	Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance. Acquérir une conscience des joies et des difficultés de la grossesse et de la parentalité. Développer une attitude positive à l'égard de la contraception. Identifier les freins, les obstacles ou les difficultés à l'accès et à l'utilisation de la contraception. Identifier les causes et les conséquences d'une IVG.	Développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias.	Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi. Donner un sens à la 1 ^{ère} relation sexuelle. Acquérir une conscience plus aiguë des risques de la relation amoureuse et sexuelle.	Différencier la puberté des filles et des garçons. Prendre conscience de l'existence de fluctuations des relations affectives au sein du couple. Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles. Respecter les différences entre les filles et les garçons (approche de genre) Respecter les différences d'orientation sexuelle.	Identifier soi-même les évolutions de l'attraction amoureuse. Acquérir une conscience plus aiguë des plaisirs qu'offre la relation amoureuse et sexuelle.	Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel. Utiliser les termes adéquats pour parler des rapports de couple et de la sexualité.

V.A.S. = vie affective et sexuelle ; IVG = interruption volontaire de grossesse, MST = maladies sexuellement transmissibles

* Par l'abstinence, par l'utilisation d'un préservatif, par l'utilisation de méthodes contraceptives, par un test de dépistage, par la fidélité à son partenaire,....

Remarques : Les objectifs en caractères gras sont plutôt adressés aux élèves plus âgés que la moyenne d'âge de la 2^{ème} secondaire.

Tableau 4 : Objectifs des animations en 4^{ème} secondaire (deuxième degré)

Degré	Autonomie	Santé physique & Protection	Communication	Contraception & Grossesse	Lecture des médias	Estime de soi	Différenciation	Plaisir	Respect
Deuxième degré secondaire	<p>Identifier, au sein de l'école, la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner. Définir les missions du CPF et les services qu'il offre. Se sentir capable de consulter le CPF ou le PSE ou le PMS en cas de besoin lié à la V.A.S.</p>	<p>Développer une attention et un respect à son propre corps. Développer une attitude positive vis-à-vis de la consultation médicale et particulièrement gynécologique tant pour les garçons que pour les filles. Donner du sens et du pouvoir aux messages de prévention du SIDA et des MST reçus par ailleurs. Identifier des signes de maladies sexuellement transmissibles. Faire preuve de responsabilité par rapport aux risques des MST, du SIDA et des grossesses non désirées.*</p>	<p>(Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle. Exprimer ses émotions en matière de vie affective (notamment les sentiments amoureux). Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet de la vie affective et sexuelle.</p>	<p>Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance. Acquérir une conscience des joies et des difficultés de la grossesse et de la parentalité. Développer une attitude positive à l'égard de la contraception. Identifier les freins, les obstacles ou les difficultés à l'accès et à l'utilisation de la contraception. Identifier les causes et les conséquences d'une IVG.</p>	<p>Développer un esprit critique à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias.</p>	<p>Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi. Donner un sens à la 1^{ère} relation sexuelle. Acquérir une conscience plus aiguë des risques de la relation amoureuse et sexuelle.</p>	<p>Décrire les fluctuations des relations affectives au sein du couple. Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles. Respecter les différences entre les filles et les garçons (approche de genre) Respecter les différences d'orientation sexuelle.</p>	<p>Adapter son comportement sexuel à la physiologie du plaisir du partenaire. Acquérir une conscience plus aiguë des plaisirs amoureux et sexuelle.</p>	<p>Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel. Utiliser les mots justes pour parler des rapports de couple et de la sexualité.</p>

V.A.S. = vie affective et sexuelle ; IVG = interruption volontaire de grossesse, MST = maladies sexuellement transmissibles

* Par l'abstinence, par l'utilisation d'un préservatif, par l'utilisation de méthodes contraceptives, par un test de dépistage, par la fidélité à son partenaire.

Tableau 5 : Objectifs pour l'enseignement spécial

Fondamental spécial	Secondaire Forme 2	Secondaire Forme 3
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier au sein de l'école la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner • Connaître les cinq sens, les différentes parties de son corps et son fonctionnement • Pouvoir se différencier des autres corporellement et psychiquement • Différencier les filles des garçons • Reconnaître et accepter sa différence (et notamment en lien avec le regard des parents) • Pouvoir se situer dans une chronologie de vie • Parler de grossesse, accouchement, naissance • Prendre conscience de ses tensions et de ses besoins et exprimer ses émotions en matière de vie affective • Acquérir les notions de permis et interdit • (Oser) Parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective • Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes ou enfants) tant au niveau verbal qu'au niveau corporel • Respecter les différences de chacun au niveau physique, psychique, social et culturel • Parler des plaisirs qu'on peut trouver avec son corps • Utiliser les termes exacts pour parler de sexualité • Prendre conscience de son identité • Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi • Apprendre à s'exprimer d'une manière non-verbale (en tenant compte des limites de verbalisation, d'anticipation et d'élaboration des représentations : il s'agit de travailler avec leurs potentialités et de les valoriser un maximum) • Situer l'amitié et l'amour • Identifier sur soi les signes de puberté 	<p>Aborder les objectifs du fondamental en les approfondissant et les compléter par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier au sein de l'école la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner • Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi • Identifier sur soi des signes de puberté • Prendre conscience des rites spécifiques de passage de l'adolescence • Développer une attitude positive à l'égard de la contraception (en tenant compte des besoins et des capacités d'anticiper) • Développer une attitude positive vis-à-vis de la consultation médicale et particulièrement gynécologique tant pour les filles que les garçons • Prendre conscience de l'existence de maladies sexuellement transmissibles • Utiliser les termes exacts pour parler de la relation amoureuse et de la sexualité • Identifier soi-même les évolutions de l'attraction amoureuse • Parler du désir d'enfant (s'il existe) 	<p>Réviser les objectifs du fondamental en les adaptant à leur âge et les compléter par :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Autonomie • Définir les missions du CPF/PSE/PMS et les services qu'ils offrent • Prendre conscience de l'aide apportée par le CPF/PSE /PMS en cas de besoin lié à la VAS • Identifier au sein de l'école la (les) personne(s)-relais susceptible(s) de répondre à une question ou d'orienter ou d'accompagner ❖ Santé Physique • Développer une attention et un respect à son propre corps. • Identifier sur soi des signes de puberté • Développer une attitude positive vis-à-vis de la consultation médicale et particulièrement gynécologique tant pour les garçons que pour les filles. • Donner du sens et du pouvoir aux messages de prévention du SIDA et MST et grossesse non désirée • Faire preuve de responsabilité par rapport aux risques des MST, du SIDA et des grossesses non désirées • Identifier des signes de maladies sexuellement transmissibles ❖ Contraception et protection • Identifier les étapes de la conception, de la grossesse et de la naissance. <p>Acquérir une conscience des joies et des difficultés de la grossesse et de la parentalité.</p> <p>Mener une réflexion sur le désir d'enfant et le désir d'être parent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer une attitude positive à l'égard de la contraception • Identifier les freins, les obstacles ou les difficultés à l'accès et à l'utilisation de la contraception • Identifier les causes et les conséquences d'une IVG ❖ Lecture des médias • Faire la différence entre la fiction et la réalité à l'égard de la représentation de la vie affective et sexuelle dans les médias

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Différenciation <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les différences de chacun au niveau physique, psychique et social • Respecter les différences entre les filles et les garçons (approche de genre) • Respecter les différences d'orientation sexuelle • Appréhender les différences culturelles dans le vécu des relations affectives et sexuelles • Décrire les fluctuations des relations affectives au sein du couple ❖ Communication <ul style="list-style-type: none"> • (Oser) parler avec ses pairs et un ou des adultes de la vie affective et sexuelle • Exprimer ses émotions en matière de vie affective et sexuelle • Découvrir une façon ouverte d'écouter et de communiquer au sujet de la vie affective et sexuelle ❖ Plaisir <ul style="list-style-type: none"> • Acquérir une conscience des plaisirs qu'offre la relation amoureuse et sexuelle • Identifier les évolutions de l'attraction amoureuse • Adapter son comportement sexuel à la physiologie du plaisir du partenaire ❖ Estime de soi <ul style="list-style-type: none"> • Gagner de l'estime de soi et de l'affirmation de soi et prendre conscience de son identité • Reconnaître et accepter sa différence • Donner un sens à la 1^{ère} relation sexuelle • Acquérir une conscience plus aiguë des risques de la relation amoureuse et sexuelle ❖ Respect <ul style="list-style-type: none"> • Se respecter et se faire respecter par les autres (adultes et pairs) tant au niveau verbal que corporel • Utiliser les mots justes pour parler de la sexualité et des différents types de couple (hétérosexuel, homosexuel, ...) •
--	--	--



Séance 2

Eléments de réflexion sur la question du genre

Intervenante : Pascale Maquestiau²¹ (Le Monde selon les Femmes)

Discutante : Danièle Peto²² (CES-FUSL)

I. Présentation de l'intervenante et de la discutante

PASCALE MAQUESTIAU - LE MONDE SELON LES FEMMES

Pascale Maquestiau travaille au Monde selon les Femmes et à la Fédération laïque des Plannings familiaux.

DANIELE PETO – ASSOCIEE AU CES-FUSL

Danièle Peto est chercheure associée au Centre d'Etudes Sociologiques des FUSL. Elle est également maître assistante à l'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication (ISFSC) et formatrice au Centre de Formation des Cadres Culturels (CFCC) au Centre Socialiste d'Education Permanente (CESEP).

²¹ Retranscription du texte de l'intervention vérifiée par l'intervenante.

²² Retranscription du texte de la discussion vérifiée par la discutante.

II. L' exposé : intervention de P. Maquestiau

ASBL «Le Monde selon les femmes» : le développement et la place des femmes dans le monde. Création d'outils pour parler de l'égalité homme/femme au Nord et au Sud.

En ce qui concerne le concept, la France a fait le choix de parler des rapports sociaux de sexe. «Le Monde selon les femmes» a choisi d'utiliser le concept de «genre». Au niveau de la politique internationale, la dimension du genre est intégrée. Tout projet doit proposer une lecture transversale en terme de genre. Les réflexions et des outils présentés aujourd'hui sont, dans leur majorité, utilisés au Sud : ils sont adaptés selon les publics. Ces réflexions ont été réintégrées dans le questionnaire sur la Santé reproductive (nouveau).

Notions : Sexe et Genre

La première étape est de différencier les deux mots : genre et sexe. Présentation succincte d'un exercice qui permet de visualiser qu'il faut éviter une confusion importante : la notion de Sexe est différente de celle de *Genre*. Dessiner deux bulles, mettre des phrases dans les bulles qui caractérisent l'une ou l'autre de ces notions. Le genre renvoie aux rapports sociaux de sexe entre les hommes et les femmes. Système sexo-genre : le sexe ne change pas alors que la notion de genre est socioculturelle et change.

Approche Genre et Développement

C'est une proposition pour analyser les réponses qui sont offertes dans les programmes de développement. L'intérêt pour notre groupe est de comprendre comment les mécanismes de rapport de pouvoir sont mis en route à partir d'exemples du développement. Ceci est transposable au système de santé et plus spécifiquement de la santé reproductive et sexuelle.

Présentation d'une grille d'analyse

Question : est-ce que je réalise un projet pour les femmes ou bien un projet qui tienne compte des rapports sociaux de genre?

Voici une série de questions que cela sous-tend :

La question du genre permet de se doter de lunettes qui interrogent les rapports de pouvoir :

- ✓ Qui a le pouvoir de décider ?
- ✓ Qui a le pouvoir d'accéder aux soins ?

Quand on est confronté à une demande, on doit se poser certaines questions :

- ✓ Quel est son besoin ?
- ✓ Quel est l'enjeu de cette personne ? (au niveau de sa sexualité)

La question du genre = mettre des lunettes pour lire la situation différemment. L'intérêt est de cerner, de définir l'enjeu de l'interaction, de la relation sociale. Renvoie à un rapport à soi-même, aux autres et à la société.

Les questions :

- ✓ Y a-t-il un rapport de pouvoir ?
- ✓ Y a-t-il un rapport d'inégalité ?
- ✓ Y a-t-il un processus de négociation ?
- ✓ Comment je me situe en tant que professionnelle par rapport à ça ?

L'objectif des exercices est de rendre visible les rapports d'inégalité, les rapports de pouvoir

- ✓ Cfr. Tableau « Analyse des 3 rôles » = analyser qui fait quoi (répartition des tâches)
- ✓ Le livre-jeu permet de clarifier les termes et les thèmes de l'inégalité. Lorsqu'on teste cela au niveau intergénérationnel, on peut prendre conscience des changements (évolution?)

J'adresse une critique à l'égard de la structure de la Communauté française en ce qui concerne les discriminations positives. Il faut savoir que ces discriminations dites positives concernent les femmes, les enfants et les handicapés : cela montre qu'il y a un problème de compréhension de la notion de genre car les femmes représentent la moitié de la population ! Les femmes ne doivent pas être considérées comme une minorité. Cet amalgame provoque des confusions ou des difficultés de réaliser des priorités.

III. Discussion : réactions de D. Peto

Suite à l'exposé de Pascale Maquestiau et aux différentes réflexions du public, je me permets de pointer quelques éléments de pensée sur la question du genre.

1. «Nous travaillons beaucoup autour de ceux qui sont dans les normes et ceux qui sont hors normes».

L'entrée par le concept de genre permet d'interroger le rapport aux normes. Cfr. «Outsiders» de Becker sur la thématique de la déviance. Il montre combien pour ceux qu'on appelle «déviants», le problème est moins la déviance à proprement parler que le fait qu'ils soient appelés déviants par ceux qui disent la norme, «les entrepreneurs de moral». Il change d'entrée et de point de vue. Il permet de poser la question en termes de rapport social. Le même raisonnement peut être tenu pour les rapports de genre.

Avec la question du genre apparaissent deux ancrages dans le monde, aussi riches et complexes les uns que les autres. Essayer de voir comment les faire coexister de façon pacifiste, de façon à ce que ces points de vue s'enrichissent.

2. «On a vu l'importance du rôle des hommes dans la santé reproductive».

Repenser la position, les inégalités dont l'homme peut aussi être «victime».

Il y a eu une poussée féministe : les femmes ont réussi à gagner certaines choses sur différents plans et doivent les maintenir. Il y a donc eu un ensemble de changements qui ont engendré un nouveau positionnement de la femme par rapport à la sphère domestique et la sphère publique. Le fait que la femme se soit repositionnée, cela oblige l'homme à se repositionner aussi. Il doit se repositionner par rapport à ces changements et aux nouvelles attentes.

Hélène Fielding : les femmes veulent un superman qui sort les assiettes du lave-vaisselle. En même temps, les femmes ne sont pas toujours prêtes à revenir sur certains de leurs acquis dans la sphère privée.

Des questions importantes : Comment peut-on favoriser la remise en question des représentations classiques chez les jeunes ? Mais aussi, la question est de savoir comment faire pour les publics qui présentent des appartenances culturelles différentes, lorsqu'on a affaire à un public où l'homme est encore intouchable ?

3. Une impression : au niveau des discours, on entend de plus en plus parler des inégalités de genre. Mais on a l'impression qu'on en fait de moins en moins au niveau pratique. Concrètement, il y a une régression!

Réflexion par rapport à la notion d'égalité : dans certains pays (Scandinavie ou Canada) les femmes travaillant au Parlement ont réussi à faire accepter que plus aucune décision ne soit prise après 20h – intégration et acceptation de la vie familiale. Ce genre de décision demande de changer de normes. Revendication d'une norme d'égalité qui reconnaît partiellement la différence, c'est-à-dire remise

en question des modèles de genre. Il existe des différences de base qui ne sont pas que biologiques et que j'assume comme femme. Comment se battre pour l'égalité tout en reconnaissant les différences et sans que cela soit nécessaire de mobiliser des armes, des ressources de justification face à des réactions «vous voyez vous revendiquez la différence».

4. Question quant à la légitimité et la pertinence de transposer les rapports de genre entre le Sud et l'Occident? Cfr. la transposition des modèles de colonisation. Dans ces sociétés, les femmes sont peu présentes dans l'espace public tout en ayant un pouvoir cependant (qui peut être énorme) qui rejaillit dans l'espace public.
5. On parle de la différence entre genre et sexe en déclarant que de façon facile et simple, on peut faire la différence. Parallèlement à ça, on est dans une société qui manipule de plus en plus le biologique, où on touche et on bouge les frontières du «naturel». D'où une interrogation sur la différence entre genre et sexe qui se rapprocherait : il ne serait justement plus si facile de faire la différence. N'y aurait-il pas là une porte ouverte à la confusion entre sexe et genre?
6. Je renvoie cette question aux personnes qui travaillent avec les jeunes : comment cette question de genre ou de sexe se pose-t-elle dans vos relations concrètes avec les jeunes? Comment vous débrouillez-vous dans votre pratique avec ces questions?

IV. Annexes



Séance 3

Les orientations sexuelles, l'homophobie et l'hétérosexisme

Intervenants : Vladimir Martens (Observatoire du Sida et des sexualités) et Rosine Horincq (Magenta)²³

Discutante : Nancy Peltier (Ex æquo)²⁴

I. Présentation des intervenants et de la discutante

VLADIMIR MARTENS - OBSERVATOIRE DU SIDA

- Vladimir Martens est directeur de l'Observatoire du Sida et des sexualités.
- Il est licencié en psychologie social et diplômé en santé publique.

ROSINE HORINCQ – MAGENTA

- Directrice de Magenta.
- Psychologue et psychothérapeute.

NANCY PELTIER - EX AEQUO

- Nancy Peltier est licenciée en communications sociales appliquées, est détentrice d'un diplôme d'aptitude pédagogique et depuis janvier 2004, est responsable des «projets jeunes» au sein de l'asbl EX ÆQUO.
- Auparavant, elle a travaillé durant 9 années à la Fédération laïque de Centres de Planning familial en tant que «responsable formation» où elle coordonnait un programme de formations en éducation sexuelle et affective à l'attention des relais scolaires.

²³ Textes transmis par les intervenants.

²⁴ Retranscription de la discussion vérifiée par la discutante.

II. Les exposés

2.1 Intervention de V. Martens

2.1.1 Historique : L'«invention de l'homosexualité»

Selon M. Foucault (1976), en Occident, la sexualité a été essentiellement régentée par la religion jusqu'au 18^{ème} siècle. À cette époque, on assiste à l'émergence de la *scientia sexualis* : ce sont dorénavant les médecins, qui, au service de l'Etat, prescrivent les conditions de la bonne reproduction et de son résultat : « *Il se peut bien que l'intervention de l'église dans la sexualité conjugale et son refus des «fraudes» à la procréation aient perdu depuis deux cents ans de leur insistance ; mais la médecine, elle, est entrée en force dans les plaisirs du couple (...)* » On assiste alors à une multiplication des discours sur le sexe. En même temps, chacun est contraint de dire tout au sujet de sa sexualité. Les médecins deviennent les dépositaires de la vérité du sexe et sur le sexe. Cette préoccupation est relayée par une incitation politique, économique, technique à parler du sexe mais sous forme d'analyse, de comptabilité, de classification et de spécification. On assiste alors à l'essor de recherches quantitatives ou causales (problèmes de « population », démographie). Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, les discours sont centrés sur la sexualité conjugale. Il n'y a pas grand-chose sur des phénomènes « atypiques » comme la sodomie ou la sexualité des enfants.

Au 19^{ème} siècle, l'intérêt devient de moins en moins marqué pour cette sexualité conjugale et se déplace vers les formes de sexualité dites « contre-nature ». La sodomie était jusqu'alors considérée comme un acte qu'il fallait réprimer, sans qu'il y ait une attention particulière pour l'individu qui posait cet acte. On assiste alors à l'émergence de l'homosexuel comme individu et même comme espèce, qui a ses caractéristiques propres à côté d'autres espèces de pervers :

« La chasse nouvelle aux sexualités périphériques entraîne une incorporation des perversions et une spécification nouvelles des individus. La sodomie – celle des anciens droits civil et canonique – était un type d'actes interdits ; leur auteur n'en était que le sujet juridique. L'homosexuel du XIX^e siècle est devenu un personnage : un passé, une histoire, une enfance, un caractère, une forme de vie, une morphologie, une physiologie mystérieuse. (...) Sa sexualité est présente partout en lui, elle lui est consubstantielle, moins comme péché d'habitude que comme nature singulière ».

La constitution d'une catégorie médicale (psychiatrique) et psychologique de l'homosexualité s'est opérée « *du jour où on l'a caractérisée – le fameux article de Westphal en 1870, sur « les sensations sexuelles contraires » peut valoir comme date de naissance – moins par un type de relations sexuelles que par une certaine qualité de la sensibilité sexuelle, une manière d'intervertir en soi-même le masculin et le féminin* ». Le concept d'homosexualité apparaît lorsqu'on passe de la pratique de la sodomie à une notion « *d'androgynie intérieure, un hermaphrodisme de l'âme* ».

L'émergence des théories médicales au sujet de l'homosexualité inspire les premiers théoriciens et militants homosexuels qui voient dans l'homosexualité une

caractéristique innée qu'il ne faut par conséquent pas punir. D'autres médecins, à partir du même constat d'innéité, considéreront que l'homosexualité est une maladie qui risque de compromettre la reproduction. Les conditions de son éradication sont alors recherchées. Ces conceptions trouvent plus tard leur prolongement dans le développement de thérapies (méthodes aversives, hormonales, électrochocs) qui visent à guérir les homosexuels (Smith et al, 2004), ou encore, dans les tentatives récentes de trouver le gène de l'homosexualité.

Dans les années 70 et 80, l'homosexualité sort progressivement du champ médical, sur le plan officiel du moins. Elle est supprimée du Manuel Diagnostique et statistique par l'American Psychiatric Association, puis de la classification internationale des maladies mentales par l'OMS.

Tableau : Médicalisation et démedicalisation de l'homosexualité

1870	Westphal	Article sur les sensations sexuelles contraires
1886	Kraft-Ebbing	1ère édition de <i>Psychopatia sexualis</i>
1973-74	American Psychiatric Association	Homosexualité supprimée de la liste des troubles mentaux
1983-85	OMS	Homosexualité supprimée de la classification internationale des maladies

Lors de l'apparition de l'épidémie de VIH/Sida, on assiste à un retour de l'homosexualité dans la terminologie médicale sous la forme des catégories de transmission du VIH définies par la santé publique. Des groupements homosexuels, des associations de prévention du Sida et des chercheurs ont cependant tenté de dépasser la notion de groupes à risque et la remplacer par d'autres concepts, comme ceux de « comportements à risque » puis de « vulnérabilité » (Delor et Hubert, 2003).

2.1.2. Les évolutions sur les plans légal et social

En parallèle à ce processus de médicalisation/démedicalisation, on peut présenter quelques grandes étapes des évolutions sur le plan légal et social.

Avec l'apparition de l'épidémie de Sida se crée et se structure un ensemble d'associations spécifiques de prévention, qui luttent pour que soient abolies certaines discriminations. On assiste ainsi à l'émergence d'un mouvement politique rendu visible par la naissance d'une plate-forme de revendications à l'occasion de la première Gay Pride. On assiste à des évolutions progressives qui mènent notamment à la reconnaissance des couples de même sexe (contrat de cohabitation légale puis mariage) et à l'instauration de dispositifs de protection dans le cadre de la loi contre les discriminations.

Tableau : Evolutions sur les plans légal et social

Années 80	Création d'associations de prévention du Sida pour le public homosexuel (Appel homo Sida et Aids Team)
1985	Abolition de la discrimination dans le code pénal pour l'âge de consentement des rapports sexuels homosexuels (avant : 18 et 16 ans)
1992	Première Gay Pride, création d'une plate-forme de revendications
1998	Contrat de cohabitation légale ouvert aux partenaires de même sexe et de sexes différents
2003	Loi anti-discriminations, notamment sur base de l'orientation sexuelle
2003	Ouverture du droit au mariage
?	Adoption et filiation?

Si l'on considère l'évolution du statut de l'homosexualité, que ce soit sur le plan social ou plus spécifiquement sur le plan médical, on observe une normalisation qui devrait conduire à une plus grande intégration de l'homosexualité comme mode de vie et des homosexuels comme individus. Cependant, le constat d'une plus grande « tolérance » doit être interrogé et les indicateurs sociétaux doivent être comparés aux données concernant le vécu individuel des homosexuels.

2.1.2.1. La nécessaire « tolérance » et la lutte contre l'homophobie

Lorsqu'on parle d'homosexualité, des tenants de discours apparemment progressistes avancent fréquemment l'argument de la tolérance : il s'agit de se montrer tolérant vis-à-vis de modes de vie et de préférences qui ne sont pas les nôtres. Sous une apparence d'ouverture d'esprit, ce concept de tolérance est problématique dans la mesure où il comporte une connotation paternaliste, une bienveillante condescendance.

Sur un tout autre sujet, J. Habermas (2004) rappelle l'usage historique de ce concept : « la tolérance a été pratiquée pendant des siècles dans ce sens paternaliste. Ce qu'il y a de paternaliste dans ce cas, c'est l'unilatéralité de la déclaration en vertu de laquelle le prince souverain ou la culture majoritaire sont, à leur libre discrétion, disposés à « supporter » la pratique déviante de la minorité. Dans ce contexte, la tolérance conserve l'idée du poids que l'on supporte et procède de quelque chose comme un acte de grâce ou une faveur accordée. Une partie accepte de l'autre un certain écart par rapport à la « normalité » mais à une condition : que la minorité considérée ne franchisse pas la « frontière du supportable » (...) De là peut naître cette impression que la tolérance, puisqu'elle n'est praticable que dans des limites au-delà desquelles elle cesse, recèle elle-même un noyau d'intolérance » (p. 75-76).

D'une certaine manière, l'affirmation de la tolérance vis-à-vis des homosexuels et de l'homosexualité en général renforce la hiérarchie des sexualités ; elle donne lieu à un

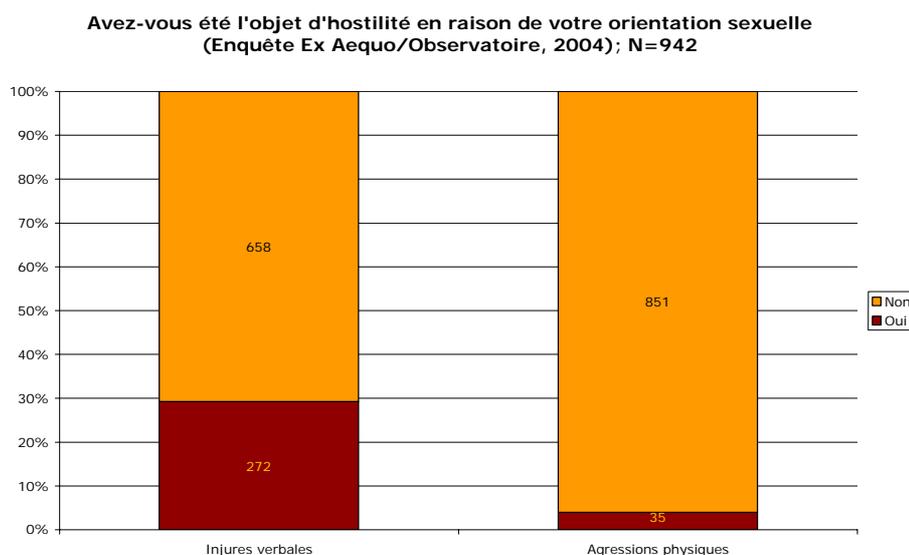
rapport de force dans lequel les dominants – les hétérosexuels – accordent un certain droit de cité aux dominés – les homosexuels. Mais ce droit de cité est rarement inconditionnel : les homosexuels sont tolérés à *condition que...* qu'ils ne manifestent pas les signes de leurs préférences en public, qu'ils ne revendiquent pas trop d'égalité, qu'ils ne s'occupent pas d'enfants, qu'ils ne fassent pas partie de notre famille, qu'ils ne fassent pas tant de tapage à la Gay Pride,...

2.1.2.2. Indicateurs d'homophobie et de mal-être

Dans le cadre d'enquêtes menées en milieu homosexuel masculin, l'homophobie est observée sur base de deux indicateurs (Schiltz, 1998) : le fait d'avoir été victime d'injures verbales en lien avec l'orientation sexuelle (réelle ou supposée) dans les douze mois précédents l'enquête et le fait d'avoir été victime d'agressions physiques dans la même période.

Près d'un répondant sur trois déclare avoir été victime d'injures verbales et environ un répondant sur vingt déclare avoir été victime d'agression physique dans une enquête menée en Communauté française (Observatoire du Sida et des sexualités, Ex æquo, 2005).

Figure 1 : Indicateurs d'homophobie

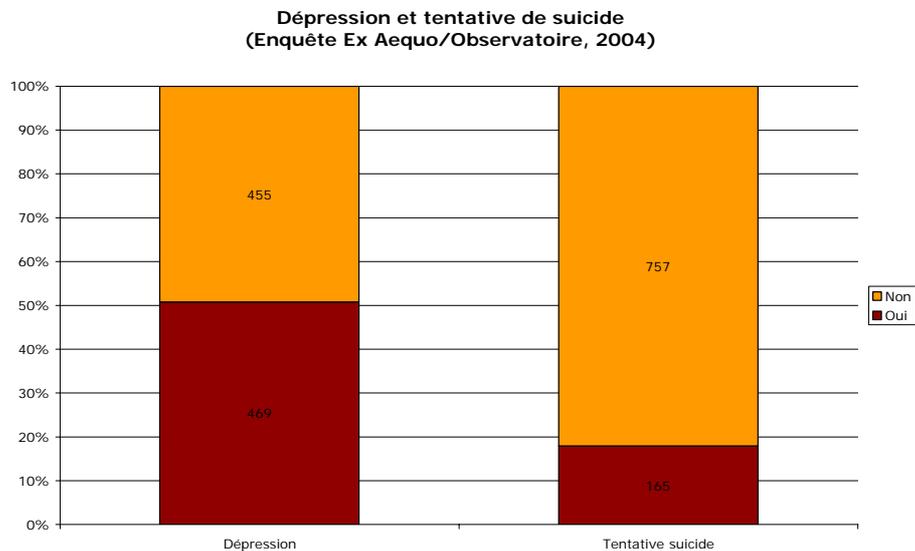


Dans la même enquête, les indicateurs de mal-être sont le fait d'avoir fait au moins une dépression au cours de la vie et le fait d'avoir fait au moins une tentative de suicide dans la même période. La moitié des répondants déclare avoir fait une dépression et 18% une tentative de suicide.

Figure 2 : Indicateurs de mal-être

Le fait d'être jeune, le faible niveau d'études et de revenus, la vie en province, le célibat, le rejet des parents, le fait d'avoir été victime d'injures ou d'agressions homophobes et la séropositivité sont associés à la dépression et le suicide (Adam, 2001).

2.1.2.3 Les ressorts de l'homophobie



L'homophobie trouve plusieurs interprétations selon les auteurs :

- une aversion, une peur, un rejet des homosexuel(le)s. Cette aversion s'expliquerait par l'éveil chez l'homophobe de fantasmes déguisés de rapports sexuels réputés féminins (la pénétration passive). (Bersani, 1995)
- D. Welzer-Lang (1994) fait la distinction entre homophobie spécifique - qui correspond à la première définition ci-dessus - et l'homophobie généralisée - qui concerne le rejet de toute forme de non conformisme aux rôles socialement déterminés en termes de genre. Ainsi l'homophobie s'étend aux personnes qui ne remplissent pas les attentes sociales attachées à leur sexe biologique. Il s'applique entre autres aux femmes masculines et aux hommes féminins, indépendamment de leur orientation sexuelle réelle ou supposée.
- Foucault (cité dans Bersani, 1995) propose une explication désexualisée issue de l'anxiété d'ordre politique à l'idée de toutes reconfigurations subversives du social. Les modes de vie gay représenteraient une menace pour les rapports sociaux que les gens sont censés avoir les uns avec les autres

Ces différentes définitions ont en commun d'associer l'homophobie et les rapports sociaux entre les sexes. Dans une société où le rapport homme/femme est défini comme complémentaire et hiérarchique, l'homme occupant la position supérieure et la femme faisant figure de complément, l'homosexuel est considéré comme partageant avec la femme cette position basse – une position de dominé. La construction de la virilité consiste en une négation de la féminité et un refus de l'homosexualité, ce qui a pour double conséquence le sexisme et l'hétérosexisme comme idéologie, la misogynie et l'homophobie comme psychologie.

Définitions de l'hétérosexisme (Tin, 2003) :

- ✓ Principe de vision et de division du monde social, qui articule la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité

- ✓ Croyance en la hiérarchie des sexualités et en la supériorité de l'hétérosexualité.
- ✓ Insistance sur la différence des sexualités, sans établir de hiérarchie mais cette différence justifie des différences de traitement.

Les liens entre «homophobie/hétérosexisme» : l'un renforce l'autre, ils sont étroitement liés si pas intriqués. L'hétérosexisme est cause et conséquence de l'homophobie.

Ex : Message (Pioneer 1972) à l'égard des «extra-terrestres» : une image où l'on présente un homme et une femme censés représenter une «moyenne» ou un archétype des habitants de la terre. À noter qu'ils sont blancs, américains et représentent un couple hétérosexuel. Les postures de l'homme (grande taille, posture droite) et de la femme (plus petite, en retrait) illustrent la hiérarchie des sexes. Dans le manuel, on constate que les auteurs ont pris la peine de décrire les différents éléments de la plaquette sauf justement les deux figures humaines. Comme si cette figure avait un statut d'évidence universelle. S'ils avaient pris soin de décrire et annoter cette partie-là aussi, qu'auraient-ils écrit ?

Figure 3 : Message de la sonde Pioneer (1972)

QuickTime™ et un
décompresseur TIFF (LZW)
sont requis pour visionner cette image.

Une illustration des liens idéologiques ou psychologiques étroits entre homophobie, hétérosexisme et sexisme a été donnée récemment dans le discours de R. Buttiglione (2004) : « *L'homosexualité est un péché [...] et la famille existe pour permettre à la femme de faire des enfants et d'être protégée par un mâle.* »

2.1.2.4. Hiérarchie des sexes, genres et sexualités

La construction et l'autonomisation des catégories relatives aux orientations sexuelles homo/hétéro qui s'est amorcée au 19^{ème} siècle sous l'impulsion de la médecine, s'est renforcée tout au long du 20^{ème} siècle. L'aspect positif de cette évolution est la constitution des homosexuels en tant que groupe de pression et donc d'interlocuteurs politiques, ce qui a permis l'acquisition de certains droits, allant vers plus d'égalité sur le plan légal et social. L'aspect plus problématique de cette reconnaissance et de cette visibilité est l'exposition croissante des personnes homosexuelles à l'homophobie et la naturalisation de la catégorie des homosexuels.

Ce constat amène à nous interroger sur les stratégies qui permettent de lutter contre

les inégalités. L'hypothèse est que tout en rendant possible plus d'égalité, la reconnaissance et la plus grande visibilité des homosexuels renforcent les différences entre homos et hétéros et ratifie la hiérarchie entre ces deux formes de sexualité (hétérosexisme). Pour mettre fin à cette hiérarchisation, il est sans doute temps de repenser la manière dont sont construites les catégories de sexe, de genre et d'orientation sexuelle. Si comme le soutient Daniel Welzer-Lang (1994) par exemple, l'homophobie provient de la construction de la virilité comme négation du féminin et refus de l'homosexualité, c'est à ce niveau – celui des représentations – qu'une volonté de changement devrait se cristalliser en déconstruisant les catégories de genre prétendument naturelles. Cette démarche pourrait alors conduire non seulement à plus d'égalité entre hétéros et homos - notamment en termes de santé et de bien-être - mais aussi entre hommes et femmes.

2.1.3. En guise de conclusion : implication en promotion santé

Dans le champ de la promotion de la santé, les démarches qui se sont intéressées aux homosexuels – c'est-à-dire essentiellement les programmes de prévention du Sida à destination des homosexuels masculins - ont en général envisagé cette prévention selon une action multidimensionnelle reposant donc sur plusieurs axes :

- un axe d'éducation à la santé, visant l'amélioration des attitudes et des connaissances du public homosexuel en ce qui concerne le sida et la santé ;
- un axe environnemental visant à mettre à disposition un matériel de prévention adapté mais aussi à donner une image plus « positive » de l'homosexualité ;
- un axe politique et institutionnel visant à inscrire l'action dans le cadre d'une lutte contre le sida tout en œuvrant pour la reconnaissance des homosexuels en luttant contre les discriminations.

Quel est le constat après 20 ans de lutte contre l'épidémie de Sida ?

On observe la persistance de comportements homophobes, voire l'existence d'un renforcement ces dernières années du fait de la plus grande visibilité des personnes homosexuelles qui se sont rassemblées et ont formé un groupe de pression à partir d'une dimension identitaire. Plusieurs indicateurs montrent ainsi la persistance de vulnérabilités en termes de bien-être (suicide, dépression, prises de risque vis-à-vis du VIH).

Si l'axe de l'éducation a été privilégié afin de diffuser des connaissances et des savoir-faire au public cible lui-même, les divers acteurs en lien direct ou indirect avec ce public - mais aussi avec l'ensemble de la société - a peut-être été trop négligé. Au premier rang de ces acteurs se trouvent sans doute les éducateurs au sens large : parents et enseignants notamment. Ne s'agirait-il pas aujourd'hui de travailler sur les représentations qui sous-tendent les comportements hétérosexistes et homophobes ? Ce qui nécessite aussi de passer par la déconstruction des catégories concernant les orientations sexuelles mais aussi – et surtout – les catégories de genre et de sexe.

Bibliographie

- Adam, P., Dépression, tentatives de suicide et prises de risque parmi les lecteurs de la presse gay française. In *Vulnérabilité des jeunes gays et lesbiennes et risque de suicide, état de la question et pistes de prévention*. Synthèse de la journée d'étude organisée le 17 juillet 2001, Observatoire du Sida et des Sexualités, Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles.
- Broqua, C., Lert, F. et Souteyrand, Y. (sous la direction de) *Homosexualités au temps du Sida ; tensions sociales et identitaires*. ANRS, 2003.
- Delor, F. et Hubert, M. Un ré-examen du concept de vulnérabilité pour la recherche en sciences sociales et la prévention du Sida. Observatoire du Sida et des Sexualités, 2003.
- Observatoire du Sida et des sexualités, Ex æquo asbl. Les modes de vie des gays face au Sida. Rapport provisoire, mai 2005.
- Foucault, M. *Histoire de la sexualité. Tome 1 : La volonté de savoir*. Gallimard, 1976.
- Smith, G., Bartlett, A. and King, M. *Treatments of homosexuality in Britain since the 1950s – an oral history : the experience of patients*. The general medical journal website, février 2004. <http://bmj.bmjournals.com>.
- Smith, G., Bartlett, A. and King, M. *Treatments of homosexuality in Britain since the 1950s – an oral history : the experience of professionals*. The general medical journal website, février 2004. <http://bmj.bmjournals.com>.
- Tin, L-G. (sous la direction de). *Dictionnaire de l'homophobie*. PUF, 2003.
- Derrida, J., Habermas, J., Borradori, G. Le concept du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre-décembre 2001) avec Giovanna Borradori. Galilée Ed., 2004.
- Schiltz, M-A. Les homosexuels face au Sida : enquête 1995 ; regards sur une décennie d'enquête. CAMS, CERMES, 1998.
- Bersani, L. *Homos : repenser l'identité*. Odile Jacob Ed., 1995.
- Welzer-Lang, D., Dutey, P., Dorais, M. *La peur de l'autre en soi ; du sexisme à l'homophobie*. vlb éditeur, 1994.

2.2. Intervention de R. Horincq

2.2.1. Présentation de Magenta : Diversité des orientations sexuelles et des questions de genre.

Les publics cibles auxquels Magenta s'adresse sont les personnes, femmes et hommes, d'orientation homosexuelle, bisexuelle, qui sont en questionnement, les personnes transsexuelles et leurs familiers. Nous travaillons aussi auprès de la population générale en termes de prévention des homophobies, du sexisme et de l'hétérosexisme et avec les intervenants médico-psycho-sociaux, publics relais, pour ces différents publics.

Magenta est une équipe pluridisciplinaire experte en santé et en promotion de la santé de ces publics, ce qui en fait une spécificité, par ses approches intégrées.

Nos services sont : accueils et accompagnements psychologiques et sexologiques spécifiques, projets de promotion de la santé dont l'un d'eux est lié à l'éducation à la vie affective et sexuelle (projet du Ministère de la Santé de la Communauté Française, depuis 2003), recherches, formations des professionnel-le-s, actions de prévention et d'éducation permanente.

Magenta est née en 2002 suite aux constats d'une recherche européenne (ligne budgétaire Daphné) qui démontrait d'une part, les problèmes d'accessibilité aux soins de santé et aux services de première ligne pour les personnes homosexuelles, bisexuelles et transgenres, ainsi que leurs problèmes spécifiques de santé et d'autre part, l'absence de formation et de compétences spécifiques des professionnel-le-s de la santé sur les sujets liés aux homophobies et aux suivis de ces personnes.

Actuellement (2004-2005), nous sommes subsidiés par le Ministère de la santé de la Communauté Française pour réaliser en termes de promotion de la santé, des modules de formation et une valise pédagogique sur les questions de genre, versus sexisme, versus homophobies et hétérosexisme, pour et avec les intervenants qui ont dans leur mission l'éducation à la vie affective et sexuelle (animatrices-teurs de centres de planning familial, intervenants PMS, PSE) et ceux qui s'occupent de la promotion de la santé (CLPS, services communautaires). Ce projet est intersectoriel et réalisé en concertation et avec une réelle participation tant des publics relais que des publics cibles. C'est ce projet qui nous a amené à réaliser cette présentation dans le cadre des séminaires organisés par l'Observatoire du Sida et des sexualités.

2.2.2. Définitions : la pyramide socio-historique de genre, des sexes et des orientations sexuelles.

Les problématiques et les préjugés que rencontrent les publics cibles que nous rencontrons sont liés au genre.

LE GENRE

« La recherche interculturelle et anthropologique a montré que les rôles assignés aux hommes et aux femmes sont socialement et culturellement déterminés. Les études comparatives ont montré que l'identité de genre est une construction sociale. Si c'est un construit social, il peut être déconstruit, et il évolue avec le temps». De manière

générale, parler de genre comme construction socio-historique, c'est œuvrer au dépassement des discriminations (racisme, ostracisme, homophobie, antisémitisme, xénophobie, hétérosexisme et sexisme...) pour tendre vers l'égalité de droit et de traitement, quel que soit le sexe, l'âge, les convictions philosophiques, l'orientation sexuelle, etc.

✓ Genre versus sexisme

Sexisme :

1. attitude de discrimination fondée sur le sexe (Le Petit Robert, 1993, p. 16);
2. jugement sur les possibilités des personnes et des rôles qu'elles pourront exercer dans la société, à partir des préjugés qu'elles ont sur les capacités respectives du sexe masculin et du sexe féminin;
3. ensemble de symboles, d'attitudes et de comportements qui discriminent les femmes sur la base de leur appartenance au sexe féminin et qui visent à légitimer la différenciation des rôles sociaux et d'espaces assignés spécifiquement aux hommes et aux femmes.

✓ Genre versus homophobies

✓ Genre versus hétérosexisme

Lorsqu'un-e jeune prend conscience de ses attirances sexuelles (d'orientation homosexuelle ou bisexuelle), il-elle est confronté-e à d'importantes pressions de la société, de son milieu (familial, scolaire, etc.), qu'il-elle a lui/elle-même intégré. Les pressions de cette stigmatisation sociale se présentent sous deux formes : les homophobies et l'hétérosexisme, qui sont intimement liées et qui renvoient au sexisme. Elles ont de lourdes conséquences sur la santé des jeunes d'orientations homosexuelle et bisexuelle.

L'HOMOPHOBIE

Homophobie générale : Réaction agressive de rejet, forme générale d'hostilité à l'égard des personnes et des comportements homosexuels et, plus largement, envers les personnes dont l'apparence ou le comportement déroge aux standards de féminité et de masculinité pré-établis. "L'homophobie est le produit de la peur de l'autre en soi ; c'est la réaction agressive de rejet qu'entraîne cette peur. Loin d'être une conduite d'évitement ou de fuite, l'homophobie est agression, stigmatisation et discrimination. L'homophobie est une sorte de domination" .

Homophobie cognitive ou sociale : se traduit par le maintien des différences entre homosexuels et hétérosexuels, même si elle prône la tolérance à l'égard des gays et des lesbiennes. Elle refuse donc l'égalité entre hétérosexuels et homosexuels tout en affichant l'acceptation à l'égard de ces derniers.

Homophobie spécifique : hostilité spécifique vis-à-vis des gays, des lesbiennes et des bisexuels.

Daniel Welzer-Lang décrit et étudie ce concept, qui est fortement lié au sexisme. Celui-ci est une construction sociale qui envisage la pseudo nature des hommes, définie comme le genre masculin, comme supérieure, qui distingue donc les genres

sociaux et les hiérarchise. Dans cette pensée, le sexe biologique détermine l'appartenance à un genre social et à chaque genre social correspondent des attributions que l'on croit «naturelles». Dans cette optique, un homme qui se montre «féminin», au sens où notre contexte socio-historique le définit (exemples : doux, conciliant, qui prend une pause carrière pour s'occuper des enfants à la maison, etc.) peut subir de l'homophobie, tout en étant hétérosexuel. De la même manière pour les femmes qui se montrent plus «masculines».

L'HÉTÉROSEXISME

Il s'agit de la « promotion de la supériorité de l'hétérosexualité comme modèle relationnel. Les discours et les pratiques hétérosexistes créent l'illusion que tout le monde est hétérosexuel en occultant la diversité réelle des orientations sexuelles. L'idéologie hétérosexiste assume qu'il est plus normal, moral ou acceptable d'être hétérosexuel que d'être gay, lesbienne ou bisexuel. Comme le racisme, le sexisme ou toute autre forme d'oppression, l'hétérosexisme accorde des privilèges au groupe dominant (les hétérosexuels) et prive les minorités sexuelles des droits humains les plus fondamentaux ». ²⁵ Cela se manifeste notamment par de l'exclusion et/ou de l'omission des personnes d'orientation sexuelle minoritaire dans les politiques, les pratiques ou les actions des institutions.

On peut donc dégager trois niveaux logiques différents :

- ✓ Le sexe biologique (XX, XY)
- ✓ Le genre (masculin, féminin)
- ✓ Les orientations sexuelles (hétérosexualité, homosexualité, bisexualité)

Ces trois niveaux logiques s'imbriquent et chaque niveau est hiérarchisé. Ceci constitue la pyramide des sexes, de genre et des orientations sexuelles, sur laquelle reposent les stéréotypies de genre, qui ont des conséquences, notamment sur la santé des personnes.

En effet, notre société tend encore à différencier le sexe, dans le sens non pas psychologique de la différence des sexes qui permet de savoir si on est une fille ou un garçon (les personnes homosexuelles et bisexuelles savent en grande majorité si elles sont filles ou garçons, elles n'ont pas de problème au niveau de leur identité sexuelle. Ce sont les personnes transsexuelles qui éprouvent des difficultés à ce sujet), mais bien au sens socio-psychologique de catégoriser les membres des classes définies, en attendant d'autres choses des personnes en fonction de leur appartenance à ces classes, même sur des sujets qui ne sont pas relatifs à leur sexe biologique. De la fonction reproductive, d'autres différences sont envisagées comme logiquement naturelles alors qu'elles sont construites ; différences de traits de personnalité, aptitudes spécifiques, mutuellement exclusives, associés à chaque sexe, ainsi que des rôles socio-sexuels appropriés à chacun-e, considérés comme naturels, alors qu'il s'agit de construits sociaux. Par exemple, les institutrices, par rapport à un comportement similaire à la base « avoir envie de bouger », permettent davantage aux garçons de bouger de leur chaise « parce que ce sont des garçons » alors qu'elles demandent aux filles de se tenir un peu tranquilles et d'être sages. En Communauté Française, il existe encore un décalage entre les salaires des hommes

²⁵ Irène Demczuk, « Des droits à reconnaître : les lesbiennes face à la discriminations », Montréal, les éditions du remue-ménage, 1998.

et des femmes, à poste égal et à compétences égales. Au niveau du genre, notre contexte social différencie encore fortement le masculin du féminin, valorise davantage ce qui est productif (défini en termes de masculin) et moins ce qui est reproductif (défini en terme de féminin). Enfin, les différences sur base de l'orientation sexuelle se montrent clairement au travers des exemples d'hétérosexisme. L'hétérosexualité est régulièrement rappelée comme plus morale, banale, valable que toutes les autres orientations sexuelles (exemple de la St Valentin, uniquement images de couples hétérosexuels). En conclusion, notre contexte socio-historique tend à indifférencier ou à relier de manière causale des niveaux logiques différents (sexe biologique, genre et orientations sexuelles) et à différencier et hiérarchiser intensément les composantes de ces niveaux dans une polarisation verticale (XX > XY, « masculin » > « féminin », hétérosexualité > homosexualité et bisexualité).

De ces différences et hiérarchisations, on peut construire une pyramide qui met en évidence les stéréotypes de genre et les pluridiscriminations. Il existe ainsi une hiérarchisation des sexes, de genre social et des orientations sexuelles, qui est une construction sociale de notre société, envisagée comme la pseudo-nature des hommes et des femmes. Dans cette pensée, le sexe biologique détermine l'appartenance à un genre social et à chaque genre social correspondent des attributions que l'on croit « naturelles ». Et toutes les personnes sont hétérosexuelles.

GENRE	Différenciation et hiérarchisation	Prévention des discriminations	Développement de la solidarité, de l'égalité
Sexe XX, XY	XX > XY	sexisme	des sexes
Genre masculin, féminin	Masculin > féminin	homophobies	des genres
Orientation sexuelle hétéro, bi, homo	Hétéro > homo ou bi	hétérosexisme	des orientations sexuelles

D'autres discriminations peuvent s'y greffer comme le racisme, etc. Néanmoins, ces trois sujets «sexe, genre et orientation sexuelle» sont intimement liés et recouvrent le genre et les stéréotypes qui en découlent. Leur spécificité est de ne pas aller l'une sans l'autre et d'être liées à des phénomènes qui touchent plus qu'une minorité puisque, de fait, les femmes n'en sont pas une. L'ampleur de ce problème est majeure dans notre société et des directives européennes et nationales, transversales, tentent de prendre en charge ce problème, lourd de conséquences (sociales, de santé, économiques, éducatives, éthiques, etc.). Elles touchent aussi la santé mentale de toutes les femmes et filles, la santé des personnes homosexuelles ou bisexuelles, des personnes transsexuelles ou transgenres, celle des hommes trop féminins et des femmes trop masculines, etc.

S'occuper de la santé des personnes homo et bisexuelles implique nécessairement de prendre en considération tant les aspects individuels (psychologiques) que sociaux (sociologiques), car celles-ci interpellent forcément les stéréotypes de genre et subissent de la violence de ce fait même, par des pressions et des discriminations puisqu'il y a non-conformité aux attentes et aux prescrits sociaux. Il importe donc

d'élargir la compréhension clinique et individuelle en y intégrant une dimension sociale afin de demeurer empathique aux réalités des gays, des lesbiennes et des personnes bisexuelles.

2.2.3. Des causes de l'homosexualité aux causes de l'homophobie

À partir de l'exposé précédent de Vladimir Martens, qui met en lumière les causes de l'homosexualité, le virage proposé par Magenta est de s'interroger sur les causes des stéréotypes de genre, de l'homophobie, du sexisme et de l'hétérosexisme tels que nous venons de les définir.

Nous pouvons repérer quatre grands préjugés historiques de l'Occident au sujet de l'homosexualité (inspiré de Bill Ryan, Université Mc Gill, Montréal) :

Contre-nature

Or, les espèces animales peuvent vivre aussi leur sexualité en dehors de la reproduction (exemple des Bonobos, qui gèrent les conflits et l'intégration dans des groupes de pairs par des comportements sexuels, y compris entre individus de même sexe).

Pêché mortel

En 1998; le pape décrète qu'on peut être homosexuel mais chaste toute sa vie. En 2003, dans le nouveau «Lexique de vérités sexuelles», les personnes homosexuelles n'ont «aucune valeur sociale».

L'Eglise a condamné l'homosexualité à partir du XIII^{ème} siècle, mais a eu une vision plus tolérante auparavant, dans certains pays européens. Qu'est ce qui se passe à cette époque pour que cela change autant ? Tout d'abord, l'Europe est dévastée par la peste (40% de la population meurt dans une année en Europe). Il est alors impératif de repeupler. Seules les pratiques sexuelles qui ont comme but la procréation sont alors acceptées et valorisées et les autres pratiques sont bannies (masturbation, sexe oral, sexe anal...). D'autre part, la réforme protestante émerge et le pouvoir de l'église catholique est menacé. En réponse, la contre-réforme catholique prône une moralité chrétienne davantage biblique, conservatrice et plus rigide. Elle installe et influence la vision de l'homme, de la femme, du couple, de la famille, de l'amour et de la sexualité. Il est important de noter que l'ouverture ou la fermeture à la diversité des orientations sexuelles ne dépend pas d'un certain courant religieux. Ces deux mouvements peuvent exister dans les différents courants de pensée religieuse, philosophique ou morale et dépendent plutôt des constructions socio-historiques à telle époque donnée.

Maladie mentale

À partir de la fin du XIX^{ème} siècle, le modèle religieux s'estompe et le modèle médical le remplace. À partir de ce moment-là, on ne condamne plus, on va traiter l'homosexualité. C'est à ce moment que naît le mot homosexuel (1885), dans un contexte tel que définit par Foucault, il s'agissait de mieux nommer pour mieux normer. Les techniques et traitements utilisés sont : les électrochocs, la lobotomie, la castration, les thérapies d'aversion.

Petit à petit, le corps médical se questionne. Jusqu'à retirer l'homosexualité du répertoire des maladies mentales (DSM). En 1992, elle est retirée de la liste des

maladies mentales de l'OMS. Actuellement, des associations qui regroupent des professionnel-le-s de la santé dans certains pays, commencent à condamner l'homophobie dans les interventions de soins et de prévention.

Crime

Près de 80 pays dans le monde incriminent encore les relations sexuelles entre personnes consentantes comme délit, passible de mort dans au moins 7 États. Dans d'autres pays, l'homosexualité est reconnue, les discriminations sur base de l'orientation sexuelle sont punies et le mariage et l'adoption sont autorisés.

Au niveau international, en avril 2003, la délégation brésilienne auprès de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies a proposé une résolution historique prohibant la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle. Cette résolution fait toujours l'objet de pourparlers.

Au niveau européen, en 2004, le Président de la Commission européenne, M. Barroso décide de retirer sa proposition de composition de la Commission sur laquelle le Parlement européen devait se prononcer. La désignation de M. Buttiglione, homme politique italien, au poste de commissaire aux libertés, à la justice et à la sécurité, avait provoqué une large protestation, tant parmi les députés européens que dans la société civile. M. Buttiglione a un lourd passé de propos discriminatoires à l'encontre des homosexuels, des femmes et des immigrés, entre autres. M. Buttiglione avait soumis un amendement, lors de la Convention sur le futur de l'Europe, proposant la suppression de l'orientation sexuelle de la liste des motifs de discrimination interdits par la Charte européenne des droits fondamentaux. Lors de son audition en octobre 2004, M. Buttiglione avait choqué de nombreux députés européens en décrivant l'homosexualité comme un péché et en suggérant que le rôle de la femme était d'avoir des enfants et d'être protégée par son mari. Il avait aussi déclaré qu'il serait guidé davantage par ses valeurs morales que par le souci de garantir les droits fondamentaux de l'Union européenne. Mr Barroso revoit la composition de sa commission et réaffirme clairement l'attachement du Parlement aux droits humains en tant que valeurs fondamentales de l'Union européenne (sources ILGA).

En Belgique, quelques dates :

1972: dépénalisation complète de l'homosexualité

1985: abaissement de l'âge légal pour les relations homosexuelles de 18 à 16 ans (alignement de l'âge par rapport aux relations hétérosexuelles)

1998: la loi du 23 novembre 1998 a instauré la cohabitation légale, y compris pour les partenaires de même sexe (entrée en vigueur 1er janvier 2000)

2003:

- ✓ Loi du 30 janvier 2003: ouverture du mariage aux personnes de même sexe.
- ✓ Loi du 25 février 2003 qui tend à lutter contre la discrimination. Cette loi interdit notamment la discrimination basée sur l'orientation sexuelle réelle ou supposée. Modification de la loi du 15 février 1993 en créant un Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, qui intègre ces questions.

2.2.4. Fonctions sociales des stéréotypes de genre et implications individuelles et sociales

Les stéréotypes ne sont pas de simples généralisations erronées sur base d'un échantillon biaisé (cfr. les premières études sur l'homosexualité : on va chercher des personnes homosexuelles dans les prisons et dans les centres psychiatriques). Il semble que ces généralisations erronées servent à maintenir les stéréotypes, mais qu'elles n'en sont pas la source.

Ceux-ci sont des constructions socio-historiques qui remplissent des fonctions cruciales au maintien de la conception, de l'idée, des valeurs que la société s'est créée d'elle-même. À partir de cette compréhension, on voit facilement que les stéréotypes sur la conformité des sexes, de genre et des orientations sexuelles sont des moyens de renforcer la distribution, telle qu'elle est construite, des rôles, des rapports de force et des dés-équilibres encore puissants, dans notre société.

Pour donner une image quelque peu schématique, il s'agit de « garder les femmes/le féminin/ les homosexuels et les bisexuels à leur place et d'empêcher les hommes/le masculin/les hétérosexuel-le-s de perdre la leur ». Il s'agit aussi de transférer des problèmes socialement insolubles vers une source imprécise et incontrôlable et enfin, de perpétuer les arrangements sociaux de dominance et d'oppression qui étaient auparavant acceptés comme des choses naturelles et inévitables et qui se sont révélés, grâce à l'analyse des faits, comme des produits de notre conception humaine.

Selon Sedgwick (1985), les liens entre le sexisme et l'homophobie sont réels et profonds. «L'homophobie n'est pas principalement un instrument pour l'oppression d'une minorité sexuelle, mais plutôt un puissant outil pour régir le spectre complet des relations mâles ». Daniel Welzer-Lang la rejoint à ce sujet (1994), ainsi que J-P Martin (2001); “le combat contre l'homophobie... est l'affaire de tous et doit bénéficier à tous... Tout le monde a intérêt à l'assouplissement/déconstruction des schémas de genre qui emprisonnent les individus dans les stéréotypes binaires du masculin et du féminin...”

Les implications individuelles sont importantes, notamment au sujet de la santé et du bien-être des personnes qui vivent des relations affectives et sexuelles avec des personnes de même sexe. Celles-ci démontrent des facteurs de vulnérabilité spécifiques.

Jusqu'à récemment, il existait peu de documentations et de recherches rigoureuses sur les besoins en santé des personnes homosexuelles ou bisexuelles, hors du domaine de la prévention et du traitement du Sida pour les hommes gais et bisexuels. Pour les publics des personnes homosexuelles et bisexuelles, hommes et femmes, une étude québécoise (non encore publiée) réalisée récemment par la professeure Danielle Julien (Université de Québec à Montréal, département de psychologie) a analysé méthodologiquement les résultats des études empiriques et des études à échantillons représentatifs et elle a croisé les résultats valides, pour en dégager les différences significatives au sujet de la santé des personnes gayes, lesbiennes et bisexuelles.

En conclusion, ces publics sont significativement et proportionnellement plus nombreux que les hétérosexuels à manifester des tentatives de suicide, à souffrir de détresse psychologique, d'excès de consommation d'alcool et de drogue, ainsi qu'à être victime de stigmatisation. Le soutien social peut agir comme un élément protecteur de santé, le fait de cacher son orientation sexuelle (faible degré de coming out) serait associé à divers problèmes de santé physique alors que l'homophobie intériorisée serait un facteur de risque pour la dépression, le suicide et les abus de substance.

Comme nous l'avons énoncé précédemment, dans les interventions (en santé, santé mentale, services sociaux, lors de l'éducation à la vie affective et sexuelle, etc.), il importe donc d'élargir notre compréhension clinique en y intégrant une dimension sociale afin de demeurer empathique aux réalités des gays, des lesbiennes et des personnes bisexuelles et de pouvoir mettre ses propres représentations à l'épreuve des réalités de ces personnes. Cette dimension comprend la stigmatisation et ses effets en termes de santé mentale et de développement de la personne et la socialisation selon le sexe, les rôles socio-sexuels appris, les conceptions de la féminité et de la masculinité, de l'homosexualité, de la bisexualité et de l'hétérosexualité.

En conclusion, le thème de ce séminaire sur les orientations sexuelles, l'homophobie et l'hétérosexisme, renvoie immanquablement à une question plus générale et qui touche tant nous-mêmes que la société, quelles que soient nos valeurs et nos croyances de base. Il s'agit des questions qui concernent nos valeurs et notre participation comme acteurs-actrices dans la société. «Vers quels changements qui concernent les hommes, les femmes et leurs rapports sociaux, vers quelle place pour la diversité des attirances émotives et sexuelles dans notre société? A la construction de quelle société je veux participer? Quelles sont mes valeurs choisies?».

Prévenir le sexisme va réciproquement de pair avec la prévention des homophobies et de l'hétérosexisme et avec la promotion de la diversité sociale, de la solidarité et de l'égalité de droit et de traitement. C'est dans cette perspective que Magenta développe ses actions, en proposant un virage stratégique en terme de prévention, par ce nouveau paradigme, qui a des effets sur la prévention du suicide chez les personnes d'orientation homosexuelle ou bisexuelle, des IST-Sida, des inégalités sociales, des assuétudes, de la violence dans les relations amoureuses entre personnes de même sexe ou de sexe différent et la promotion pour tous et toutes de la santé mentale, du bien-être, de la citoyenneté, ainsi que d'environnements sains.

III. Discussion : réactions de N Peltier

3.1. Présentation

Ex Aequo est une asbl de promotion de la santé qui a été créée en 1994. Ex Aequo a une mission de prévention des IST et du VIH/sida auprès du public des hommes qui ont des relations sexuelles avec d'autres hommes. Les « hommes qui ont des relations avec les hommes » est défini comme un des publics prioritaires par la Communauté française. Ex æquo travaille auprès d'un public identitaire (gays et trans-genres) au travers de la diffusion d'outils et de campagnes, en contact avec la population générale et les relais psycho-médico-sociaux.

Depuis sa création, Ex Aequo associe le travail de prévention à une réflexion autour de la question identitaire, la notion de vulnérabilité, de discriminations subies par les personnes homosexuelles, la question de l'homophobie également, du rejet, de l'hostilité...

En lien avec cette réflexion, concernant les projets à l'attention des jeunes, Ex Aequo part du principe qu'en amont du travail de prévention, il est indispensable de contribuer au bien être des jeunes, de favoriser l'estime de soi et l'acceptation de son orientation sexuelle par l'entourage (les amis, le milieu scolaire mais aussi les parents). Cela étant un préalable à l'adoption de comportements sexuels responsables et protégés (« *Si l'on s'aime soi-même et si l'on se sent accepté et reconnu par les autres, on est plus enclin à se protéger* »). Ce travail renvoie à la notion «d'homophobie intériorisée» présentée par Rosine.

En ce sens, Ex Aequo a réalisé en 2001 une brochure à destination des jeunes qui se posent des questions sur leur identité sexuelle (dont la tranche d'âge se situe entre 13 et 16-17 ans, au moment de la puberté et de l'adolescence, moment-clé de la structuration de la sexualité). En abordant de façon humoristique la question de l'identité, cette brochure vise la dédramatisation de l'homosexualité. C'est un outil qui a été diffusé sur les lieux d'écoute qui peuvent orienter les jeunes. Ex aequo s'était assigné d'autres objectifs avec cette brochure sur lesquels on reviendra dans le cadre de l'évaluation.

Bien que divers, les principaux objectifs de William sont donc :

- comme premier objectif, la dédramatisation de l'homosexualité, ou en tout cas de «l'attirance sexuelle pour le même sexe» puisqu'il y a un pas entre s'accepter, se dire homosexuel/le d'une part, et accepter ou reconnaître simplement son attirance, pour des personnes du même sexe d'autre part ; ce sont différentes étapes dans l'acceptation ;
- de renseigner sur les lieux d'écoute qui peuvent répondre aux questions du jeune.

La brochure William est la seule brochure en Communauté française qui traite spécifiquement de la question de l'orientation sexuelle pour les jeunes adolescents.

D'autres brochures :

- Une autre brochure «*Tom et Pedro*» est un outil plus léger que William. Cependant, l'asbl 1/10 qui l'a conçu n'existe plus.
- Une brochure «*féminin/masculin*» a été réalisée par le SIPS (Liège) mais cette brochure aborde plus spécifiquement la question du genre. Donc, c'est un peu différent de la question de l'homosexualité.
- Dans un deuxième temps, Ex Aequo a réalisé une brochure pour les jeunes adultes qui s'appelait «*jeunes hommes entre eux*» et qui s'adresse à des jeunes qui sont plus âgés et plus loin dans le processus d'acceptation de leur orientation sexuelle. C'est une brochure épuisée en cours de réactualisation et qui est essentiellement constituée de témoignages et d'informations relatives à la prévention.

3.2. Avec quels publics travaille Ex æquo ?

L'essentiel de nos activités sont menées auprès du public « identitaire » : dans le milieu associatif et commercial gay (et LGBT).

C'est à travers la diffusion de nos outils et de nos campagnes essentiellement que nous sommes en contact avec le public général et les relais :

- du secteur psycho-medico-social
- de l'enseignement
- des animateurs socio-culturels

Au niveau de nos « actions de terrain », nous proposons des animations essentiellement dans le milieu identitaire comme par exemple les cercles homosexuels étudiants où régulièrement nous sommes appelés pour faire des animations autour de la prévention du VIH Sida et des IST.

Ainsi, Ex Aequo ne fait pas et ne propose pas d'animation dans les écoles, si une demande arrive. Notre spécificité, c'est le public homosexuel et nos actions de terrain se cantonnent à ce public.

3.3. L'orientation sexuelle en animation VAS

Ex æquo ne réalise pas d'animations dans les écoles. Ex æquo renvoie les demandes vers les CPF après avoir réalisé une analyse de la demande. Lors des animations, il ne s'agit pas d'aborder systématiquement la question des orientations sexuelles dans l'animation de peur de stigmatiser un jeune, lorsque celui-ci est en questionnement identitaire et risque d'être l'objet de discriminations.

Si EA ne souhaite pas mener des actions de terrain auprès de la population des jeunes « en général », c'est précisément parce que nous ne préconisons pas l'abord systématique de la question de l'orientation sexuelle en tant que telle en animation, au risque de stigmatiser un jeune dans le groupe qui vit un questionnement identitaire, au risque également de déclencher des réactions homophobes qu'on est pas toujours prêt à gérer.

Si la demande émerge dans le groupe, alors il nous semble pertinent d'aborder la question de l'homosexualité masculine ou féminine sous l'angle *des sexualités* et de leur diversité et de la question de genre.

3.4. Analyse critique d'un projet de prévention auprès des jeunes : évaluation de la brochure « William »

Cet outil de prévention a été diffusé en individuel, en collectif et en communautaire. Il a été évalué auprès de professionnels (relais), de jeunes homosexuels et de jeunes tout venant.

Analyse de quelques planches et commentaires relevés par différents publics :

1. « Un signe qui ne trompe pas » (page 14)
2. « Les mauvaises langues » (page 12)
3. « William n'a pas tout compris » (page 9)
4. « un couple très lié » (page 4)

De ces évaluations, il ressort qu'en voulant déforer certains aspects liés à des stéréotypes (sur l'identité sexuelle masculine) cette démarche produit d'autres stéréotypes (sur la « gente féminine » par exemple). Par exemple, certaines des critiques qui ont été formulées :

- utilisation de signes stéréotypés ;
- mise en évidence de certains préconçus chez les personnes d'orientation homosexuelles. Ex : « les mauvaises langues » sont des femmes. Réaction de certains jeunes identitaires « oui mais ce sont les tantes qui sont médisantes » ;
- reconduction de stéréotypes sur les femmes et les lesbiennes – les « sorteuses », les boîtes lesbiennes, ... - mais aussi sur le couple hétérosexuel – en montrant une femme jalouse, le message reconduit le stéréotype féminin de la jalousie et du couple hétérosexuel fermé aux expériences, aux autres, etc.

Il est important de mener une réflexion sur les messages pour ne pas reproduire certains stéréotypes tout en voulant en déconstruire d'autres. Comment en voulant aborder une question prédominante avec les jeunes, on peut véhiculer des stéréotypes. Important aussi de questionner nos attitudes.

Les manques de la brochure : les attentes des relais

- Quid de l'information sur l'homosexualité féminine ?
- Quid de l'information sur l'homophobie ? Comment l'aborder ?
- Quid d'un outil général d'éducation VAS qui aborde les questions d'orientations sexuelles ?

Quelques pistes de réflexion :

- Réfléchir aux outils que vous utilisez. Vous questionnez par rapport à ces outils.
- Aborder l'identité sexuelle dans VAS, quels sont les enjeux ? Faut-il l'aborder en tant que thème spécifique ou faut-il garder une certaine vigilance par rapport à

ça ? Quels sont les dangers dans un groupe-classe de l'aborder systématiquement ?

- Comment se protéger d'éventuelles critiques de militantisme si pas de prosélytisme par rapport à cet abord systématique?

IV. Annexes

ANNEXE 1

Education Santé, n° 194, octobre 2004

Sexualité Homosexualité Education sexuelle et affective Promotion de la santé Milieu scolaire

Diversité des orientations sexuelles, question de genre et promotion de la santé
Rosine Horincq

Introduction

Dernièrement, la Belgique s'est pourvue d'outils juridiques qui sont utiles aux personnes d'orientation homosexuelle ou bisexuelle ou d'identité transsexuelle. Il s'agit de la loi anti-discrimination et de l'ouverture du droit au mariage pour les personnes de même sexe. Ces lois, qui s'inscrivent dans une symbolique instituée, ouvrent un champ possible pour les tentatives de changement de certaines représentations à l'égard de ces personnes. Elles répondent aussi à des directives européennes de lutte contre les discriminations.

Néanmoins, au quotidien, les représentations des personnes à l'égard de celles qui sont homosexuelles, bisexuelles et/ou transgenres sont encore fortement connotées négativement tant sur le plan familial que social. Les orientations homo ou bisexuelles et les identités transgenres sont encore trop souvent considérées comme un péché, un crime, une perversion, une pathologie. En effet, celles-ci touchent à la sexualité, à l'intime, à l'ordre des genres construit socialement et à la peur de l'autre en soi et elles sont encore stigmatisées par des préjugés et des stéréotypes, ainsi que des pressions sociales et individuelles importantes.

Nous savons gré à Nicole Maréchal d'avoir intégré dans le processus de réflexion plus global au sujet des animations scolaires «vie affective et sexuelle», la question des orientations homo et bisexuelles, par le biais de cette recherche scientifique, que l'asbl Magenta a réalisée pour la Fédération des Associations Gayes et Lesbiennes (FAGL) en 2003.

Cette recherche sur l'intégration des sujets des orientations sexuelles, des identités de genre et de la question du genre dans les animations scolaires a été réalisée auprès et avec les intervenants professionnels de la promotion de la santé. Celle-ci s'est donnée en effet comme priorité de partir du point d'ancrage de ceux dont c'est la mission, de partir du vécu, des représentations et des demandes des intervenants professionnels en promotion de la santé.

Un comité d'expertise a accompagné le processus de notre recherche. Vladimir Martens de l'Observatoire du sida et des sexualités et Catherine Vegairginsky du Centre local de promotion de la santé de Bruxelles ont activement participé à ce comité, pour intégrer les questions soulevées par cette recherche dans une perspective plus globale.

Contexte

Lorsqu'un jeune prend conscience de ses attirances sexuelles (d'orientation homosexuelle ou bisexuelle), il est confronté à d'énormes pressions de la société et de son milieu (familial et scolaire). Les pressions de cette stigmatisation sociale se présentent globalement sous deux formes: l'homophobie (que nous utiliserons comme terme générique bien que des différences qualitatives existent entre gayphobie, lesbophobie, biphobie et transphobie) et l'hétérosexisme, qui sont intimement liées. Elles ont de lourdes conséquences sur la santé des jeunes d'orientations sexuelles ou d'identités de genre minoritaires.

L'homophobie

Homophobie générale : réaction agressive de rejet, forme générale d'hostilité à l'égard des personnes et des comportements homosexuels et, plus largement, envers les personnes dont l'apparence ou le comportement déroge aux standards de féminité et de masculinité pré-établis. "L'homophobie est le produit de la peur de l'autre en soi; c'est la réaction agressive de rejet qu'entraîne cette peur. Loin d'être une conduite d'évitement ou de fuite, l'homophobie est agression, stigmatisation et discrimination. L'homophobie est une sorte de domination"²⁶

Homophobie cognitive ou sociale: elle se traduit par le maintien des différences entre homosexuels et hétérosexuels, même si elle prône la tolérance à l'égard des gays et des lesbiennes. Elle refuse donc l'égalité entre hétérosexuels et homosexuels tout en affichant l'acceptation à l'égard de ces derniers.

Homophobie spécifique: hostilité spécifique vis-à-vis des gays, des lesbiennes et des bisexuels.

Daniel Welzer-Lang décrit et étudie ce concept, qui est fortement lié au sexisme. Celui-ci est une construction sociale qui envisage la pseudo nature des hommes, définie comme le genre masculin, comme supérieure, qui distingue donc les genres sociaux, les sexes et les sexualités, et les hiérarchise. Dans cette pensée, le sexe biologique détermine l'appartenance à un genre social et à chaque genre social correspondent des attributions que l'on croit «naturelles».

L'hétérosexisme ou l'hétéronormativité

Promotion de la supériorité de l'hétérosexualité comme modèle relationnel.

Les discours et les pratiques hétérosexistes créent l'illusion que tout le monde est hétérosexuel en occultant la diversité réelle des orientations sexuelles. L'idéologie hétérosexiste assume qu'il est plus normal, moral ou acceptable d'être hétérosexuel que d'être gay, lesbienne ou bisexuel. Comme le racisme, le sexisme ou toute autre forme d'oppression, l'hétérosexisme accorde des privilèges au groupe dominant (les hétérosexuels) et privent les minorités sexuelles des droits humains les plus fondamentaux.²⁷ Cela se manifeste notamment par de l'exclusion et/ou de l'omission

²⁶ " La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie ", sous la direction de Daniel Welzer-Lang, Pierre Dutey et Michel Dorais, vlb éditeur, coll. Des hommes en changement, 1994.

²⁷ Irène Demczuk, « Des droits à reconnaître: les lesbiennes face à la discriminations », Montréal, Les éditions du remue-ménage, 1998.

des personnes d'orientation sexuelle minoritaires dans les politiques, les pratiques ou les actions des institutions.

Ces deux concepts explicitent la construction sociale qui met l'homme, masculin, hétérosexuel en haut de la pyramide hiérarchique. Sexe biologique (fille, garçon), identité de genre (féminin, masculin) et orientation sexuelle (hétérosexuelle, homosexuelle, bisexuelle), doivent donc coïncider aux prescriptions et aux attentes de la société. Dans cette perspective, un homme, féminin, hétérosexuel peut ainsi subir de l'homophobie et être ostracisé.

Conséquences en termes de santé

Les jeunes d'orientation sexuelle ou d'identité de genre minoritaires doivent lutter contre ces pressions et de tels combats accroissent le risque de dépression, d'augmentation du taux de décrochage scolaire, de toxicomanie et même de suicide. Ces jeunes souffrent encore trop souvent d'isolement social et de rejet de la part de la famille et des amis. De plus, l'homophobie et l'hétéronormativité, que ces jeunes ont également intégrées au fil de leur éducation, suscitent en eux de la honte en regard de leur propre orientation sexuelle. Cette honte est donc d'autant plus grande que les jugements sur ce qui est acceptable ou non sont intégrés au gré de l'éducation et de la transmission des valeurs et régulièrement rappelés dans les différents contextes de vie des jeunes (école, famille, groupes de pairs, etc.).

En ce sens, ces jeunes sont vulnérables, d'autant plus au moment du processus adolescent qui se caractérise notamment par des remaniements identificatoires et par l'importance du regard de l'autre dans la construction de soi.

Idées suicidaires et tentatives de suicide

De nombreuses études ont été réalisées à ce sujet, dans différents pays. Les jeunes d'orientations homo ou bisexuelles tentent de 6 à 16 fois plus de se suicider, étant donné les pressions, les discriminations et les violences subies.

Une étude belge met en évidence que:

	Orientations homosexuelle, bisexuelle	Orientation hétérosexuelle	Conclusion
H et F idées suicidaires	37,7%	21,5%	2 x plus à risque
H et F comportements suicidaires	17,2%	5,6%	4 x plus à risque
H comportements suicidaires	12,4%	5,9%	2 x plus à risque
F comportements suicidaires	25,0%	5,5%	6 x plus à risque

n = 404, or. sex. min. = 215, or. sex. maj. = 189, F = 196, H = 208. Age moyen, 20 ans.

C. van Heeringen – J. Vincke, 2000, University of Gent, Belgium. "Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: a study of prevalence and risk factors".

Etat des lieux au sujet des animations scolaires «Vie affective et sexuelle»

Les thèmes de l'orientation sexuelle et de la question de genre sont peu abordés en animation par les intervenants. Par contre, les jeunes, souvent des garçons, vont

provoquer ou railler un jeune dans la classe («lui, c'est un pédé, il aime ça par derrière») ou se montrer dégoûtés («c'est dégueulasse») ou encore en questionnement («les homos peuvent se marier maintenant!») lorsque les relations affectives entre personnes de même sexe sont abordées.

La recherche a montré que sans formation spécifique et soutenue en terme de processus, ces thèmes recèlent de grandes difficultés pour les intervenants professionnels sur le terrain, qui se sentent démunis pour parler des relations affectives et sexuelles entre personnes de même sexe.

Pourquoi les intervenants se sentent-ils démunis quant à la gestion du groupe qui exprime du rejet ou de la violence homophobe? En effet, si un jeune noir est discriminé directement ou si des propos racistes sont énoncés en animation, l'intervenant aura probablement moins de difficultés pour réagir. L'hypothèse est que les discriminations sur base de l'orientation sexuelle sont plus difficilement contrées, étant donné que, d'une part, celle-ci est invisible et que d'autre part, les violences suscitées entrent en résonance avec les représentations de l'intervenant au sujet de l'orientation sexuelle, empreintes comme tout un chacun d'homophobie et d'hétéronormativité. Ces représentations sont d'autant plus chargées émotionnellement que celles-ci relèvent du domaine de l'intime et du sexuel.

Sans sensibilisation et sans formation spécifique continuée à ces sujets, l'intervenant ne peut donc qu'être guidé par ses propres représentations inconscientes, issues des constructions sociales dans lesquelles il ou elle baigne. Les tentatives des intervenants pour aménager les difficultés ressenties, peuvent maintenir ce sujet comme un tabou ou le simplifier et le réduire à ce qui est le plus connu et à ce qui est majoritaire, c'est-à-dire l'hétérosexualité, en gommant les difficultés, mais aussi les ressources spécifiques rencontrées par les jeunes homosexuels et bisexuels.

Les intervenants en promotion de la santé se sont révélés motivés pour intégrer ces thèmes dans les animations et demandeurs de préparation, d'information et de formation spécifiques, ainsi que d'outils pédagogiques. En 2004-2005, Magenta développe un processus intégré en ce sens (construction d'un module spécifique de formation et d'un guide pédagogique et d'outils), en étroite collaboration avec les formateurs(trices) des intervenants et les animateurs(trices) professionnel(le)s. Magenta souhaiterait l'étendre aux autres intervenants scolaires (professeurs, éducateurs...) et aux intervenants extra-scolaires (Aide à la Jeunesse, etc.).

Prévention de l'homophobie, stratégies globales et spécifiques

Dans notre recherche, le thème de l'orientation sexuelle a été couplé à celui de la question de genre. Comme le cite J-P Martin²⁸, « le combat contre l'homophobie... est l'affaire de tous et doit bénéficier à tous... tout le monde a intérêt à l'assouplissement/déconstruction des schémas de genre qui emprisonnent les individus dans les stéréotypes binaires du masculin et du féminin... C'est pourquoi la problématique du sexisme et de l'homophobie doit principalement s'inscrire, à mon sens, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté ».

²⁸ Maître de conférence à l'Université de Lille 3, en Sciences de l'Education, au « Symposium « Rapport à la Loi et construction de l'identité en milieu scolaire », 6/9/2001.

Dans cette perspective, qui constitue un virage stratégique en terme de prévention, parler des diverses orientations sexuelles, des identités de genre et de la question de genre, c'est non seulement prévenir le suicide et les IST chez les jeunes d'orientation sexuelle ou d'identité de genre minoritaires, mais c'est aussi prévenir l'homophobie, au bénéfice de tous les jeunes, filles, garçons, de toute orientation sexuelle. En effet, l'homophobie est une sorte de domination, fortement liée au sexisme. Des études québécoises mettent en lumière que les jeunes qui correspondent le plus aux stéréotypes de genre sont ceux qui échouent le plus à l'école (comparativement à leurs pairs de même sexe) et qu'il existe un lien entre l'adéquation à ces stéréotypes et les violences dans les relations amoureuses. Il s'agit donc bien de favoriser des attitudes et des comportements et de construire un environnement qui visent à l'égalité de droit pour tous et toutes, quelle que soit la race, le genre, les croyances, l'orientation sexuelle, etc. En résumé, il s'agit de se préparer et de préparer les jeunes à s'adapter au monde et à sa diversité dans le respect de chacun. Cela se traduit par des objectifs généraux :

- pour tous et toutes, une éducation à la citoyenneté et à la diversité, pour permettre d'entendre des messages ouverts et de vivre et de participer à des actions qui visent, tout en respectant les différences («on n'est pas tous les mêmes»), au développement de l'égalité des sexes et des sexualités, et à lutter contre les discriminations, les préjugés et les stéréotypes;
- plus particulièrement, il importe aussi de briser l'isolement des jeunes et des adultes d'orientation homo et bisexuelles ou d'identité transgenre, de leur fournir des ressources cognitives et émotionnelles, d'agir sur le contexte pour qu'il leur soit plus favorable.

En ce sens, l'éducation et les animations scolaires «vie affective et sexuelle» semblent être un levier particulièrement intéressant, comme l'a également montré les études de l'ULB-PROMES (Danielle Piette et Katty Renard, article d'Education Santé, août 2004). Elles permettent en effet de dédramatiser, de démystifier et de déconstruire des stéréotypes de genre, au bénéfice de tous les jeunes. Elles permettent aussi d'informer plus justement, de normaliser et d'agir ainsi sur les représentations. Plus globalement, il s'agit donc de participer à la construction d'une société davantage basée sur l'égalité de droit, en déconstruisant les notions de sexisme et d'homophobie et en allant vers le développement d'attitudes et de comportements citoyens, qui favorisent des déterminants de santé pour tous les jeunes, garçons et filles, de toutes les orientations sexuelles.

Quelques questions fréquentes pour terminer

N'est-ce pas mettre des idées dans la tête des jeunes, que de parler de la diversité des orientations sexuelles?

Il est illusoire de penser que les jeunes n'évoquent pas ce sujet entre eux. Il en est déjà question, même sans animation scolaire, même si l'animation n'a pas comme objectif de parler des orientations sexuelles. Cette recherche le démontre, mais aussi tout simplement la vie quotidienne. Quels jeunes ne regardent pas la Star'Ac, les feuilletons pour ados comme Friends, les groupes de musique tels que T.a.T.u., Eminem, etc. Parler et entendre parler de l'homosexualité et de la bisexualité, souvent avec des clichés stéréotypés, fait partie du quotidien de tous les jeunes, filles et garçons, quelle que soit leur orientation sexuelle.

De plus, avec l'adoption de la loi sur le mariage et le projet sur l'adoption par les couples de personnes de même sexe, le sujet est social. Eduquer et parler de l'homophobie et de l'hétéronormativité à l'école, à tous et toutes, est donc d'autant plus important.

Au passage de l'adolescence, qui commence de plus en plus tôt et finit de plus en plus tard, des remaniements identificatoires s'opèrent chez tous les jeunes. Ils apprennent la vie en communauté et s'approprient un savoir mais aussi des normes et des valeurs. Il est donc nécessaire d'aborder ces thèmes, au même titre que le racisme ou le sexisme par exemple, afin d'informer les élèves objectivement, de stimuler leur esprit critique, pour qu'ils puissent dialoguer avec autrui et comprendre les situations auxquelles ils seront confrontés pendant leur scolarité et tout au long de leur vie, et aussi afin de prévenir les violences entre jeunes, entre adultes et jeunes ou encore que le jeune peut s'infliger à lui-même (ex: tentative de suicide).

N'est-ce pas orienter les jeunes qui sont en questionnement mais qui ne sont peut-être pas vraiment homosexuels?

Les jeunes plus directement concernés, qui s'identifient comme homosexuel(le)s ou bisexuel(le)s ou qui se posent des questions, ont besoin d'une aide supplémentaire à l'école. En effet, ces jeunes ne sont pas placés à égalité avec les jeunes hétérosexuels, car ils vivent au quotidien une situation de non-conformité avec les attentes sociales et familiales, ils ne reçoivent pas les ressources cognitives pour réagir (ils pensent souvent être seuls à être « comme ça ») et ils vivent de la stigmatisation et des violences (la moitié des violences subies par ces jeunes ont lieu à l'école, par des pairs, violences psychologiques et verbales 90%, harcèlement 61%, violences physiques 71% et/ou sexuelles²⁹). D'autres violences proviennent de membres du personnel scolaire.

Certain(e)s jeunes homosexuel(le)s ou bisexuel(le)s sont plus enclins à obtenir de mauvais résultats scolaires, à consommer des substances toxiques, à s'isoler, à avoir peu d'estime d'eux-mêmes et à commettre des tentatives de suicide. La loi du silence à l'école, qui entoure les orientations homo ou bisexuelles, est donc lourde de conséquences.

Elle l'est d'autant plus que ces orientations sont caractérisées simultanément par une absence de communication et de transmission intergénérationnelle familiale et une absence de soutien parental à ce sujet, ainsi que par de l'invisibilité et de l'absence de modèles positifs. Les jeunes qui se questionnent ou qui s'identifient comme gay, lesbienne ou bisexuel(le) manquent de points de repère et ont du mal à se construire une identité autour de leurs sentiments les plus intimes. Ces jeunes ne voient pas leur réalité reconnue, ni même évoquée, si ce n'est en des termes négatifs (insultes, railleries, plaisanteries...). En restant silencieuses quant au thème de l'orientation sexuelle, l'école et les éducations affectives et sexuelles cautionnent l'homophobie ambiante, notamment au niveau du langage. Elles ne remplissent pas leur devoir d'objectivité et d'éducation pour tous et toutes, en ne valorisant que les formes de socialisation hétérosexuelles.

²⁹ Recherche de Mason et Palmer, 1996, citée dans «Talking about homosexuality in the secondary school».

Mais est-ce que tant de jeunes sont concernés?

Dans chaque classe, il peut y avoir en moyenne un-e ou deux jeunes qui se sentent attiré(e)s par des pairs de même sexe (de 5 à 10% de la population globale). Dans chaque classe, il peut y avoir en moyenne plusieurs enfants dont un parent et/ou un membre de la famille est gay, lesbienne ou bisexuel.

Ne s'agit-il pas de faire du prosélytisme pour l'homosexualité et la bisexualité, que d'en parler avec les jeunes?

D'une part, est-ce donc du «prosélytisme noir» que de parler de racisme à des blancs? D'autre part, c'est prêter aux orientations homo ou bisexuelles un pouvoir d'attraction et une suprématie relationnelle qu'elles n'ont pas!

L'homosexualité ou la bisexualité, tout comme l'hétérosexualité, n'est pas un choix. De plus, bon nombre de personnes d'orientation homo ou bisexuelle viennent de familles majoritairement ou totalement hétérosexuelles, et la plupart des enfants qui ont des parents homosexuels, sont hétérosexuels.

Mais ne sont-ils pas trop jeunes pour qu'on leur parle d'homosexualité?

Dès la première année primaire, les jeunes connaissent une panoplie d'insultes, dont certaines sont homophobes. L'école a comme mission de faire en sorte que tous les élèves puissent s'exprimer dans la diversité et que les jeunes puissent poser des questions et recevoir de l'information neutre et la plus objective possible, notamment sur les orientations homo ou bisexuelles.

S'ils ne sont pas trop jeunes pour intégrer des mécanismes sexistes et homophobes ambiants, pour apprendre à se détester et à cibler un bouc émissaire, ils ne sont certainement pas trop jeunes pour que, dès la première année primaire, on leur parle des diverses formes d'amour et qu'on leur apprenne le respect de chacun. Il y a autant d'âge adéquat pour commencer à parler d'homosexualité, que d'hétérosexualité. En résumé, dès qu'un enfant est différencié et voit deux personnes qui s'aiment, qu'il se rend compte qu'il vit dans un monde où les gens ont des sentiments les uns par rapport aux autres, il peut apprendre que l'amour est pluriel et prend diverses formes, que l'important est le respect.

Magenta, Rosine Horincq, psychologue, psychothérapeute, coordinatrice du projet
Pour plus d'infos, adresse de l'auteure: asbl Magenta, BP 5, 1040 Etterbeek 3.
Courriel: magenta@contactoffice.be. Tél.: 02 524 42 16 ou 0478 404 314



Séance 4

Les stéréotypes de genre et les violences dans le couple

Intervenants : Françoise Claude et Liliane Leroy (Femmes Prévoyantes Socialistes)³⁰

I. Présentation des intervenantes

FRANÇOISE CLAUDE - FPS

- Licenciée en droit
- Attachée au service d'études des Femmes Prévoyantes Socialistes
- Deux secteurs de travail principaux : le genre et la famille

LILIANE LEROY - FPS

- Licenciée en psychologie clinique.
- Attachée au service d'études des Femmes Prévoyantes Socialistes.
- Deux domaines de prédilection : la lutte contre les violences et la santé mentale

³⁰ Textes transmis par les intervenantes.

II. Les exposés

2.1. Intervention de F. Claude

Les stéréotypes de genre et les violences dans le couple

Comme vous avez sans doute pu l'observer, le discours social sur la violence à l'égard des femmes est en train de changer tout doucement.

Bien sûr, il se trouve encore des journalistes, des travailleurs sociaux ou des psychologues pour aborder la question uniquement d'un point de vue individuel – comme s'il s'agissait simplement du problème de tel ou tel couple qui fonctionne mal.

Souvent, on prend aussi un point de vue qui focalise l'attention sur la victime des faits et laisse dans l'ombre leur auteur. On spéculé sur les caractéristiques psychologiques de la femme violentée, on se demande ce qui l'empêche de quitter cet homme etc. On va même souvent jusqu'à sous-entendre qu'après tout, elle aime peut-être bien ça.

Depuis peu, le discours change cependant : on rencontre également des commentaires ou des questions sur la personnalité de l'homme violent, ce qui rend déjà les choses un peu moins absurdes.

Dans le même temps, et ce n'est sans doute pas un hasard, on met également de plus en plus en cause, dans son ensemble, l'organisation sociale qui préside à ces rapports hommes/femmes et entraîne les statistiques incontournables que nous connaissons : la violence conjugale, malgré quelques exceptions, est clairement toujours du même côté : les hommes battent les femmes, et dans une proportion non négligeable, les tuent.

Selon une enquête réalisée par les services d'urgences médico-légales de Paris, il y aurait chaque année, rien qu'à Paris, 60 femmes tuées par leur compagnon ou ex-compagnon³¹. Ni Bertrand Cantat ni je ne sais plus quel rugbyman français qui a tué sa femme cet été ne sont donc des exceptions. La seule exception qu'ils représentent, c'est que dans leur cas, on en parle.

Car dans le monde entier, la violence sexiste, c'est-à-dire la violence qui s'exerce contre les femmes du simple fait qu'elles sont femmes, frise l'hécatombe. On y est tellement habitué qu'on ne le voit plus : viols, mutilations, assassinats, crimes «d'honneur» – j'espère que vous entendez les guillemets –, crimes dits «passionnels» – ici aussi –, c'est par milliers que les femmes succombent.

Si l'on y rajoute les mariages forcés, la sacralisation de la virginité, la prostitution, l'enfermement, les interdits professionnels, l'interdit de la contraception et de l'interruption de grossesse, les interdits vestimentaires spécifiques aux femmes du simple fait d'être femme, on se rend compte que la violence sexiste est partout.

³¹ Chiffre cité par Le Point du 8 août 2003.

La violence conjugale n'est qu'une des formes multiples que peut prendre cette espèce de cassure entre le statut symbolique des hommes et celui des femmes, c'est-à-dire cette prééminence masculine qui semble donner aux hommes un droit d'usage voire de propriété sur le corps des femmes.

Beaucoup d'entre vous sont sans doute déjà familiarisés avec le concept de «genre», aussi appelé «rapports sociaux de sexe». L'analyse que font les sciences sociales est qu'il existe entre le groupe «hommes» et le groupe «femmes» un rapport de domination, qui se manifeste dans tous les secteurs de la vie : domination socio-économique, familiale, sexuelle, professionnelle, symbolique... Mais que ce rapport, bien entendu, comme tous les rapports sociaux, n'a rien de naturel, et qu'il est socialement construit.

Cette domination se voit de façon très crue dans les discriminations salariales, dans le très inégal partage des tâches ménagères, dans la violence sous toutes ses formes – on vient de le dire – dans l'affectation professionnelle des femmes à des secteurs peu valorisés et peu rémunérés, etc.

Elle se voit aussi de façon très lourde dans la sexualisation permanente des femmes: réduire un être humain à son seul sexe, que ce soit en l'érotisant à outrance dans la publicité, en la soumettant à des normes de poids et de silhouette, de maquillage, de jeunesse à tout prix, de parure en général.

Ou que ce soit, aussi, en désignant son corps comme occasion permanente de désir coupable chez les hommes, d'où l'obligation du voile. Là aussi on réduit la femme à son sexe, c'est l'autre face de la même médaille.

Dans tous ces cas, on enlève à la femme sa dignité de sujet désirant, d'être humain, c'est-à-dire humain dans toutes ses dimensions, pour la ramener à un objet de consommation sexuelle, que cet objet soit présenté comme devant à chaque instant être consommable par tous les hommes, ou au contraire comme la propriété d'un seul et totalement interdit à tous les autres. Dans les deux cas, le désir féminin est le dernier à s'exprimer ! Voile et érotisation sont l'expression de la même appropriation masculine du corps des femmes et de la censure mise sur leur désir.

Cela ne veut évidemment pas dire que tous les hommes sont des méchants exploiteurs violeurs et toutes les femmes des pauvres victimes, mais simplement que la manière dont la société fonctionne place les uns dans une position privilégiée et les autres dans une situation dominée.

Dès 6-7 ans, certains garçons pincement les fesses, tirent les cheveux, soulèvent les jupes, embêtent les filles aux toilettes... Le mal est fait ; ces garçons ont déjà bien compris que la société leur donne des droits sur le corps des filles, simplement parce qu'ils sont des garçons et qu'elles sont des filles...

Les exemples de cette appropriation du corps des femmes par les hommes abondent. La prostitution, dit-on, est un « mal nécessaire ». Pourquoi nécessaire ? Parce que les hommes auraient des pulsions sexuelles qu'il est indispensable de satisfaire, et que donc ils doivent toujours pouvoir trouver des femmes à leur disposition. Cette croyance dans l'irrépressibilité des besoins sexuels masculins est

une des choses les plus étranges qui soit : l'image que cela laisse transparaître d'eux est bien peu glorieuse. Ils sont d'ailleurs de plus en plus nombreux à ne plus vouloir s'y reconnaître.

Il y a aussi le viol, bien sûr – je vous rappelle qu'il n'y a que quelques années que le viol entre époux est pénalisé. Mais aussi, de façon plus quotidienne, les mains baladeuses dans le métro, les commentaires à voix haute sur votre physique ou votre vêtue préférés en rue par des inconnus, et tous les autres exemples que vous observerez vous-mêmes.

Mais revenons au genre : ce mot désigne l'organisation de la société reposant sur des rôles sociaux différenciés et hiérarchisés entre les sexes. C'est-à-dire tout ce qui, en dehors de leurs différences anatomiques, révèle des différences socio-économico-politico-psychologico-culturelles entre les femmes et les hommes dans une société donnée. Tout ce que, parce que nous sommes tombés dedans quand nous étions (très) petits, nous avons tendance à considérer comme naturel, mais qui ne l'est pas tant que ça.

Qu'a à faire la nature dans le fait qu'un homme gagne plus qu'une femme, alors que son employeur, sa fonction, son ancienneté et son diplôme sont pourtant équivalents?

Serait-ce naturel aussi, que ce soient quasi toujours les mères qui se chargent du suivi des devoirs ou qui fassent la lessive des enfants? Ce seraient des suites physiologiques de l'accouchement peut-être?

Pour ce qui est des devoirs, on a pourtant dit – et beaucoup disent encore – que, «naturellement», l'intelligence des femmes était plutôt déficiente, surtout en maths. Elle a toujours eu bon dos, la nature ! Il y a un siècle, en matière de (prétendues) races ou de (supposée) prédisposition au crime, elle avait bien servi aussi...

En fait, les différences de sexe que les scientifiques tentent de mettre en évidence reposent toujours sur des moyennes et ne tiennent pas compte des variabilités individuelles. L'homme qui n'aurait que des caractères masculins ou la femme qui n'aurait que des caractères féminin n'existe pas. On ne peut parler qu'en termes statistiques.

Prenons la taille par exemple : il va de soi que pris globalement, les hommes sont en moyenne plus grands que les femmes; il va de soi aussi que pris isolément, chaque homme et chaque femme est différent des autres et qu'il y a des hommes petits et des femmes grandes. Sont-ils moins complètement homme ou femme?

Il en va de même des gènes et du taux d'hormones : ici aussi les différences que l'on met en évidence sont toujours des moyennes, tandis que chaque individu se situe à un point précis d'une ligne continue, un point qui, en plus d'être différent pour chacun, est d'ailleurs aussi variable avec l'âge.

Bref, si les différences naturelles devaient justifier des différences sociales, il faudrait, pour rester logique, que les hommes petits fassent plus souvent la vaisselle que les grands. Ou que les femmes poilues soient plus fortes en maths que les autres.

Tirer des conclusions psycho-sociologiques de différences anatomiques est dangereux, on le sait. On l'a fait longtemps entre les Noirs et les Blancs... Aujourd'hui c'est considéré comme du racisme. Mais entre les femmes et les hommes, on continue à le faire en toute bonne conscience...

Donc, le genre, pour le nommer autrement, c'est l'ensemble des rôles que la société nous assigne du simple fait qu'on est né homme ou femme. Chez nous, parmi les rôles féminins, on trouve les tâches ménagères, comme on vient de le dire, le travail à temps partiel, les emplois précaires ou encore les soins aux personnes âgées. Ce ne sont là que quelques exemples flagrants de situations quasi exclusivement féminines, parmi des centaines d'autres.

Comme nous sommes encore dans une société sexuellement très ségréguée, il existe, bien entendu aussi des situations quasi exclusivement masculines, généralement connotées beaucoup plus positivement.

Je rappelle, s'il en était besoin, que ces rôles sexués, s'ils sont partout différents et partout hiérarchisés en faveur du masculin, ne sont cependant pas partout les mêmes, loin s'en faut : qui va chasser, qui va cultiver, qui va vendre, qui va s'occuper des enfants, filles ou garçons, et jusqu'à quel âge, qui va soigner les malades, qui va entrer en contact avec les divinités, qui va s'occuper des morts ... Le contenu de la répartition des tâches est très variable.

« ...Chez une certaine tribu des Philippines, il est convenu qu'aucun homme n'est capable de garder un secret; pour les Manus, seuls les hommes sont censés aimer jouer avec les petits enfants; les Toda considèrent que presque tous les travaux domestiques revêtent un caractère trop sacré pour être confiés aux femmes; les Arapesh sont persuadés que la tête des femmes est plus forte que celle des hommes. Dans la répartition du travail, la façon de s'habiller, le maintien, les activités religieuses et sociales - parfois dans tous ces domaines, parfois dans certains d'entre eux seulement - hommes et femmes sont socialement différenciés et chaque sexe, en tant que tel, contraint de se conformer au rôle qui lui a été assigné. »³²

Le genre, c'est donc ce qu'on pourrait appeler le « sexe social ». Si vous voulez, le sexe biologique, on l'a à la naissance, et le sexe social, on l'acquiert par la suite, en se conformant à ce que la société attend de nous en tant que fille ou en tant que garçon.

Car dès le plus jeune âge, les filles et les garçons sont socialisés différemment, et l'ensemble de la société insiste en permanence sur leurs soi-disant différences, à tel point que tout le monde finit par en être persuadé.

Pour comprendre comment cela se produit, comment chaque société formate ses hommes et ses femmes de manière à maintenir la ségrégation et la domination, il faudrait détailler les mécanismes subtils et cohérents par lesquels le petit homme et la petite femme sont amenés à porter sur eux-mêmes et sur l'autre un regard empreint de stéréotypes, et à se mettre à les reconduire lui(elle)-même,

³² Mead Margaret, *Moeurs et sexualité en Océanie*, Introduction au Livre I, 1935.

conformément à ce qu'on attend d'eux. Ce que faisant, chacun de nous construit et reconstruit aussi en permanence le genre.

Je ne crois pas que nous aurions le temps aujourd'hui de passer tout cela en revue. Car ces mécanismes, on les retrouve franchement affirmés ou discrètement distillés du matin au soir, du lundi au dimanche et du 1^{er} janvier au 31 décembre. Et même dès avant la sortie de l'utérus maternel : il donne beaucoup de coups de pieds, ce sera un garçon ; tu as beaucoup de malaises, ce sera une fille!

On les retrouve dans les comportements de l'entourage, dans les programmes TV, dans les réflexions des enseignants, dans les publicités. Ces messages sont «anodins», me direz-vous... un dessin animé, une réflexion de la voisine sur «un garçon bagarreur», ou «une fille qui salit sa belle robe» ... anodins, oui, sauf qu'ils sont terriblement répétitifs, comme une goutte qui tombe inlassablement d'un robinet.

Faites l'expérience, durant une journée, du nombre de fois où les circonstances mettent un enfant devant la mise en œuvre concrète d'un stéréotype de sexe, et vous serez impressionné de la permanence et de la variété des sources :

Maman a préparé ses tartines.

Elle a lavé et repassé les vêtements propres qu'il porte.

Papa conduit la voiture

C'est aussi un homme qui conduit cette moto qui démarre bruyamment au feu, clouant tout le monde sur place comme si son honneur en dépendait.

À l'école, il y a un direcTEUR, et une dizaine d'instituTRICES

Papa travaille à temps plein, rentre tard, a peut-être unE secrétaire, sans doute des collègues féminines hiérarchiquement inférieures. Il ne rentre pas toujours directement du boulot à la maison : il va boire un verre avec des copains ou il passe une demi-heure à la salle de sport.

Tandis que Maman est là au retour de l'école et entoure les enfants en permanence, elle travaille à mi-temps peut-être, en position subalterne probablement... Quant à elle, si elle fait des haltes entre le boulot et la maison, ce sera à la crèche et au supermarché!

L'enfant a vu une bonne vingtaine de publicités qui mettaient une femme en position d'objet sexuel, et peut-être aura-t-il vu autant de femmes voilées.

En entendant à la radio telle saynète publicitaire pour une cuisine équipée, il en a logiquement déduit que seule la femme va s'en servir, mais que seul l'homme va la payer.

Il aura rencontré des femmes poussant une voiture d'enfants et des hommes sur un chantier de construction.

Dans les dessins animés et les livres de classe, il aura trouvé des personnages ayant des métiers quand ce sont des hommes, et des occupations familiales quand ce sont des femmes.

Et combien de chauffEURS de bus, de policiERS, d'infirmIÈRES, de FEMMES de ménage, de gardienNES d'enfants, de caissiERES de supermarché aura-t-il croisé ?

Le soir, c'est Maman qui va l'aider à faire ses devoirs et préparer le souper, mais c'est Papa qui va choisir le programme télé. Enfin, vous connaissez tout cela.

Petit à petit et tout au long de notre vie, quel que soit notre sexe, nous nous imprégnons ainsi de la certitude que la psychologie et les comportements des filles et des garçons, des hommes et des femmes sont différents – et très vite nous comprenons que, pour être dans la norme, notre psychologie et nos comportements à nous doivent aussi être différents.

On connaît l'exemple classique des jouets pour filles et pour garçons, adaptés à leurs futurs rôles. Puisque nous parlons violence aujourd'hui, je rappelle au passage à quel point les jouets pour garçons peuvent être violents.

Les découvertes de la psychologie depuis plus d'un siècle ont clairement mis en évidence que les événements vécus et les messages reçus pendant l'enfance façonnent notre personnalité. Mais pourtant, elle ne va pas toujours jusqu'à en tirer la conclusion, pourtant logique, que la socialisation différente des filles et des garçons fait naître ou renforce chez chacun les caractéristiques qui les rendent le mieux adapté possible à leurs futurs rôles sociaux.

Cette socialisation différente a aussi pour résultat de gommer chez filles et garçons les traits de caractère individuels qui ne correspondraient pas à ces rôles imposés : on ironisera sur un garçon qui pleure ou qui a peur, tandis qu'on consolera une fille. On grondera plus sévèrement une fille qui manifeste de la colère ou de l'agressivité, on le tolèrera beaucoup plus d'un garçon. Vous connaissez sans doute de nombreux autres exemples.

La question de l'agressivité, et de son extension malheureuse, la violence, est au cœur de la construction sociale des sexes. La fameuse testostérone, me direz-vous. Vous aurez peut-être déjà compris qu'en tant qu'humaniste, je n'aime pas trop les explications naturelles qu'on veut à tout prix donner aux comportements humains. Je suis persuadée que nous sommes avant tout des êtres de culture, et aussi des êtres libres capables de faire des choix, et non pas dirigés par nos hormones. «La nature de l'homme est de n'en avoir point», disait déjà Montaigne au 16^{ème} siècle.

On nous parle aussi du cerveau. Oui, bien sûr, le cerveau. Savez-vous que plus un violoniste s'entraîne, plus les zones de son cortex qui commandent les mouvements des doigts se développent, au détriment d'ailleurs d'autres zones?

Et savez-vous que face à un groupe d'enfants énervés, le responsable les enverra la plupart du temps jouer dehors si ce sont des garçons et leur proposera une activité calme comme le dessin si ce sont des filles?

Mettez ensemble ces deux informations la prochaine fois qu'on vous dira que c'est à cause de différences dans le cerveau que les hommes ont un meilleur sens de l'orientation !

Les recherches de ce type sont nombreuses, mais beaucoup moins médiatisées que celles qui vous expliquent pourquoi les hommes sont plus forts en calcul et les femmes en rangement dans le frigo.

On a montré à des adultes des photos de bébés hurlants et grimaçants, dont on ne voyait pas le sexe. Quand on leur a présenté ces bébés comme étant des filles et qu'on leur a demandé d'interpréter leurs pleurs, les réponses telles que «elles ont peur» ou «elles sont capricieuses», étaient surreprésentées. Si par contre on les présente comme des garçons, on obtient beaucoup plus de réponses telles que «ils sont en colère», ou «ils montrent leur caractère».

On a aussi observé le comportement d'un grand nombre de mères avec leur bébé de 6 mois. On a constaté que, inconsciemment bien sûr, elles s'en occupent différemment selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille : elles parlent plus avec les filles qu'avec les garçons, répètent plus les sons qu'elles émettent, miment plus de conversations avec elles etc.

Par contre, les garçons sont plus stimulés physiquement : on les manipule avec plus de fermeté, on les pousse à s'asseoir ou à marcher plus vite que les filles, on les laisse plus se débrouiller seuls face à une difficulté alors qu'on vole au secours d'une fille, etc.

Les expériences et les observations de ce type se comptent par centaines; le même phénomène se retrouve à tous les âges, y compris à l'école. Et les mêmes messages sont également distillés dans tous les médias : articles, publicités, romans, films, chansons, BD...

Et vous connaissez le résultat : en caricaturant un peu, on peut dire par exemple que toutes les petites filles font de la danse, et tous les petits garçons du football; toutes les filles ont peur de grossir, et très peu de garçons. Toutes les filles se maquillent et aucun garçon. La plupart des filles se considèrent comme fortes en français et faibles en maths. L'inverse pour les garçons. etc., etc.

Je pense, quant à moi, que chaque bébé qui naît, comme tous les êtres humains, est à la fois semblable et différent des autres, et que ce n'est que par la suite qu'il devient un garçon social ou une fille sociale. Et que cette uniformisation a quelque chose de bien triste.

Mais comment résister à cette insistance tellement omniprésente de messages décrivant un à un les contours d'une « identité » (?) féminine et masculine, c'est-à-dire en fait de rôles, de comportements, d'obligations sociales et de traits de caractère différents ? Les enfants et les adultes s'y trouvent irrésistiblement piégés, et pour longtemps, rétrécissant ainsi très étroitement leur champ des possibles... Car au moment de choisir des études, ou pour occuper ses loisirs, ou pour quelque choix de vie que ce soit, nous sommes influencés par ces stéréotypes profondément ancrés en nous et nous nous privons de pans entiers de possibilités...

Vous connaissez sans doute le film Billy Elliott qui dénonce très bien cela, en y rajoutant très heureusement la ségrégation sociale, qui a sur les individus le même effet de rétrécissement des possibles. Un film que j'aime aussi parce qu'il montre comment un être humain peut dépasser ces stéréotypes pour faire ses propres choix, même si bien sûr cela n'est pas toujours facile.

À ce stade, je tiens à rappeler bien haut et fort que les discriminations de genre s'articulent toujours avec d'autres discriminations sociales : d'une part, parce qu'on constate que les hauts niveaux de scolarisation vont plus souvent de pair avec une certaine autonomisation à l'égard des normes de genre, et d'autre part, parce que les situations telles que le temps partiel ou encore le chômage, qui creusent les inégalités de genre, y sont beaucoup moins fréquentes.

En outre, le recours payant à l'externalisation des tâches ménagères et éducatives y est aussi moins accessible : femmes de ménage, baby-sitters, teinturerie, crèche, aides soignantes à domicile, qui permettent aux femmes des milieux moyens ou aisés de s'affranchir en partie de leurs rôles traditionnels.

Et bien entendu, les discriminations de genre s'articulent aussi avec les discriminations ethniques, la société attribuant aux femmes d'origine étrangère (et dans une moindre mesure aux hommes) des rôles sociaux encore plus contraignants, mal rémunérés et souvent en noir, tels que le nettoyage de bureau dans des horaires atypiques, les soins aux personnes ou encore le ménage et la garde des enfants... des autres.

Le fait qu'il y ait domination sociale des hommes sur les femmes n'enlève évidemment rien aux rapports de domination qui existent aussi entre hommes et entre femmes.

Dans la mesure où ils sont porteurs de discriminations, on peut évidemment se réjouir de ce que les rôles joués par les hommes et les femmes dans notre société aient tendance, depuis quelques décennies, à se rapprocher. C'est incontestable, en particulier en ce qui concerne la place que les femmes prennent maintenant dans le travail rémunéré ou encore dans la politique.

Il subsiste cependant des résistances énormes qui se manifestent de bien des manières : dans les discriminations salariales, dans les « choix » de filières professionnelles, dans les taux de chômage, dans la répartition des emplois à temps partiel ou des congés parentaux, etc.

Mais, l'évolution est beaucoup moins nette encore en ce qui concerne les rôles familiaux, malgré certains changements, et, en particulier, malgré l'apparition très valorisée de ce personnage qu'on appelle le « nouveau père ». Personnage apparemment beaucoup plus présent dans les médias que dans les cuisines...

En réalité, les enquêtes qui cherchent à objectiver et à quantifier ces changements sont loin d'être aussi optimistes. Elles révèlent en effet que quand investissement paternel il y a, d'une part, il est encore nettement minoritaire et ne progresse que très lentement, et d'autre part que les rôles restent nettement différenciés et hiérarchisés, selon notre bonne vieille habitude : pour caricaturer, mais à peine, les pères emmènent les enfants à la piscine pendant que les mères font leur lessive – y compris d'ailleurs celle ... du père en question. Les rôles sociaux sont toujours bien présents.

Tout cela n'empêche pas, bien entendu – et bien heureusement – les relations individuelles égalitaires, par exemple dans certains couples, ou encore entre collègues mais cela demande de la part des protagonistes une profonde remise en

question des stéréotypes, et selon mon expérience, même quand un couple ou une équipe de travail y sont parvenus, c'est quand même toujours susceptible d'être remis en question dans les périodes de turbulence telles que l'arrivée d'un bébé ou une séparation, ou bien cela risque toujours de déraiser dans des circonstances particulières telles qu'une fête de bureau un peu trop arrosée.

Pour conclure avant de donner la parole à Liliane, je dirai que le fait que je vienne de longuement insister sur les aspects collectifs des conditionnements de genre n'enlève rien, selon moi, à la liberté et à la responsabilité humaine.

Tous les jeunes garçons subissent par exemple un conditionnement « viril » – encore des guillemets –, dont Liliane vous parlera, mais tous ne deviennent pas violents. Mon but n'est pas du tout de déculpabiliser ou encore moins d'excuser ceux qui tentent d'accroître leur pouvoir avec leurs poings.

J'essaie simplement de défendre l'idée que si le genre est construit, et bien cela veut dire qu'il peut aussi être déconstruit, et que c'est à cela que nous devons nous atteler de toute urgence. En tant que parents, en tant qu'enseignants ou que professionnels, en tant que citoyens, nous avons à travailler à cette déconstruction, seul moyen d'instaurer plus de justice sociale et d'égalité entre les sexes. Car si l'égalité formelle est acquise dans la loi, les faits n'ont pas encore vraiment suivi, et à mon avis, l'organisation de notre société autour du genre y est pour beaucoup.

Mon but n'était pas du tout non plus, vous l'aurez compris, d'accabler les hommes en tant que tels. Loin de moi l'idée que « naturellement » les femmes seraient moins susceptibles d'exercer la violence quand la société les met dans des circonstances qui les y autorisent. Je crois que les images des prisons irakiennes suffisent à nous démontrer le contraire. Placés dans ces circonstances d'impunité, voire même encouragés par leur hiérarchie, certains hommes choisissent de réduire l'autre à l'état d'objet, d'autres pas ; et il en va de même des femmes.

2.2. Intervention de L. Leroy

2.2.1. Introduction

Les violences dans les relations de couple sont encore relativement taboues. Pourtant, une femme sur cinq subit des violences au cours de sa vie et environ un homme sur cinq est violent dans le couple.

Moult préjugés existent encore, tant à propos des victimes que des agresseurs. On croit volontiers que cela n'arrive qu'aux autres, que les protagonistes relèvent d'une pathologie ou d'un système de fonctionnement particulier, qu'il y aurait un profil de la femme violentée et de l'homme agressif. Non! Violent, on l'est tous. Ce n'est pas pour ça que l'on passe à l'acte. Les préjugés et stéréotypes de genre entérinent et alimentent le système des violences : les victimes ont honte, sont peu reconnues, peu aidées par leur entourage. Pis, les violences sont souvent minimisées, les victimes sont culpabilisées. La victime risque également d'être jugée car elle «n'a pas le courage de quitter son/sa partenaire violent/e».

Ce sont les victimes et non les agresseurs qui sont l'objet de l'attention sociale. L'attention que l'entourage et la société porte sur le type de préjudice subi, non sur l'acte, et cela a toute son importance. S'il est évident qu'il faut des organismes de soutien, des mesures d'aide et de protection des victimes, il est pervers que les études et les réflexions se centrent sur les victimes, leurs moyens de protection et non autour des mécanismes et conditions d'agression. Pour rectifier le paradigme, il s'agit de considérer, au regard des chiffres, que les violences dans le couple témoignent du rapport social de pouvoir des hommes sur les femmes. Les personnes violentes ne «perdent pas le contrôle», au contraire, ils/elles ont «pris le contrôle». Et les victimes ne sont pas des personnes faibles, masochistes, déséquilibrées.

2.2.2. Etre violent, c'est prendre le contrôle

Les violences dans les relations de couple sont une tentative intentionnelle de maîtriser et de contrôler l'autre. Cela suppose le recours à l'intimidation et à la force. Un climat de peur s'installe, qui permet à l'agresseur ou l'agresseuse d'exercer un pouvoir sur la victime. Les violences ne peuvent exister que dans une relation inégalitaire, la victime est dominée.

Les violences entre deux personnes ne sont pas toutes à mettre sur le même plan : dans certaines relations, les violences peuvent être qualifiées «d'expressives». Il s'agit d'agressions ponctuelles ou parfois répétitives mais qui sont réciproques et n'entraînent pas la domination d'une personne par une autre. Personne ne se retrouve à l'hôpital. Ce genre de couple est dans une sorte d'égalité, de violence symétrique.

D'autres formes de violences sont qualifiées «d'instrumentales». Le violent ne perd pas le contrôle de lui-même. Au contraire, c'est une prise de contrôle progressive qui s'installe au cours des années et peut mener à une pluie de coups. Ce sont celles qui conduisent à une aliénation de l'une des deux personnes, à des blessures et parfois à la mort, instaurant un régime de peur et une soumission de l'un des deux partenaires. Il s'agit d'un processus progressif de prise de pouvoir. Ces violences sont répétitives. La menace d'un acte de violence, la contrainte et la privation de liberté sont également considérées comme des violences, qu'elles aient lieu dans la

sphère privée ou la sphère publique. Ces violences s'inscrivent dans un rapport d'inégalité, Il s'agit d'un problème de pouvoir. Les inégalités sociétales persistantes entre les hommes et des femmes cautionnent souvent les rapports inégalitaires dans l'intimité.

Nous manquons de chiffre, par rapport aux violences. Cependant, l'enquête de santé faite par questionnaire en 2002 en Belgique met en évidence un nombre quasi identique de violences à l'égard des hommes et des femmes. Ce sont les lieux de violences et donc le type de violences qui sont différents :

la violence au domicile est rapportée deux fois plus souvent chez les femmes (42%) que chez les hommes (24%). La violence à domicile ne varie pas de manière significative en fonction du niveau d'urbanisation ou de la région de résidence des individus;

la violence au travail ou à l'école est rapportée par des victimes dans 35% des cas et s'avère significativement plus fréquente chez les hommes (39%) que chez les femmes (30%)³³. La violence «à l'extérieur» est donc plus courante chez les hommes (44%) que chez les femmes (34%). Excepté entre 35 et 44 ans, les garçons et puis les hommes subissent un peu plus d'actes de violences à l'extérieur de la maison que les filles. Cette violence se passe entre les garçons puis les hommes. Un homme, un «vrai» ne se dégonfle pas et se fait respecter, s'il le faut, par la violence. Le règlement «viril», d'un conflit, une explication à coups de poings, sont socialement valorisés.

2.2.3. La socialisation des hommes

Dès la naissance, les filles et les garçons apprennent à se situer face à ce qui est attendu de leur sexe et construisent ainsi leur rapport au pouvoir.

Aujourd'hui encore, on continue à percevoir les hommes comme actifs, les femmes comme passives. «L'homme en réalité est seul, il a peur de parler, d'exprimer ses émotions, de pleurer. Toutes ces qualités sont associées au féminin et dévalorisées» dit Daniel Welzer-Lang³⁴, chercheur à l'université de Toulouse. C'est ainsi que, par exemple, dans la question de l'homosexualité, c'est moins l'homosexualité qui serait le problème en soi que de retrouver des caractéristiques féminines chez des hommes. Dans les milieux exclusivement masculins comme les prisons ou l'armée, les hommes « efféminés » sont victimes de maintes humiliations, ils sont dominés et deviennent parfois les serviteurs domestiques et sexuels des dominants «virils».

L'étude des messages sociaux et éducatifs qui déterminent le genre masculin, les relations des hommes entre eux et leurs relations avec les femmes et les enfants - c'est-à-dire tout ce qui constitue la «masculinité» ou le «virilisme» - est un terrain relativement peu défriché. Il ressort néanmoins des écrits de rares auteurs qui ont abordé le sujet quelques éléments qui peuvent rendre compte de la banalisation des

³³ Le lien entre la violence au travail ou à l'école et l'âge est significatif après standardisation pour le sexe.

³⁴ Daniel Welzer-lang, "Les hommes Violents", Lierre et Coudrier, Les éditions Côté femmes, Paris, réédition en 1996.

actes de violence dans le chef des agresseurs ainsi que du laxisme sociétal dans l'opprobre des comportements de domination.

«Le masculin est construit socialement autant sur le bénéfice que tirent les hommes de la domination (services domestiques, des enfants, soins, services sexuels) que de la concurrence et de la lutte des hommes entre eux, noyés dans un discours homophobique»³⁵.

Dans les lieux majoritairement «réservés aux hommes» : clubs de sport, groupes de garçons dans la cour de récréation, à l'armée, règne la loi du plus fort et le plus fort s'impose à coups de poing. Ce besoin de dominer se manifestera d'autant plus dans la sphère privée que l'homme se trouve en situation d'échec ou qu'il a la sensation d'être faible ou dominé dans sa sphère sociale. L'éducation masculine tend à insensibiliser les hommes et à leur faire relativiser, pour eux-mêmes et pour les autres, toute forme de violence. Les actes de violence contre les hommes sont banalisés et il n'est pas rare qu'ils soient destinés à faire rire. C'est une souffrance pour bien des hommes. «La virilité, entendue comme la capacité reproductive, sexuelle et sociale ; mais aussi comme une aptitude au combat et à l'exercice de la violence (dans la vengeance notamment), est avant tout une charge»³⁶. Le prix qu'ils risquent de payer est l'aliénation de leur sensibilité, de leurs émotions. Il leur faut paradoxalement de la force et du courage pour accepter de reconnaître et pour montrer leur vulnérabilité. Dans la relation amoureuse, la norme sociale qui définit le rôle des hommes les enjoint de prendre les initiatives. C'est à eux que revient de faire le premier pas, ils doivent s'imposer, «porter la culotte», dominer leur environnement, se faire respecter, démontrer sans cesse leur virilité.

L'hypothèse est que les hommes violents sont plus que d'autres dépendant de cet environnement et présentent des difficultés au niveau de l'estime de soi, notamment lors d'événements de vie comme la naissance d'un enfant, etc.

2.2.4. La socialisation des femmes

Un certain discours social tend aujourd'hui à faire croire que les femmes et les hommes sont actuellement égaux tant dans la sphère publique que privée. Pourtant les chiffres et les indicateurs objectifs montrent que les inégalités persistent notamment en matière d'emploi, de richesse, de promotion professionnelle, d'accès aux postes de décision qu'ils soient professionnels, associatifs ou politiques.

Ce sont toujours les femmes qui portent la plus grande partie de la responsabilité éducative, du ménage, des soins aux enfants et aux parents âgés... Les stéréotypes ont la vie dure. Dans la vie amoureuse, on attend encore des femmes qu'elles soient compréhensives et s'ajustent aux désirs de leur compagnon. Elles portent la responsabilité des relations dans la famille, de l'ambiance, voire des relations de leur famille avec les amis, voisins... On attend d'elles qu'elles soient centrées sur les besoins des autres plutôt que sur leurs besoins propres, qu'elles soient des éléments de conciliation dans les conflits, qu'elles soient souples, dépourvues de colère et de

³⁵ Daniel Welzer-lang, « Les hommes Violents », Lierre et Coudrier, Les éditions Côté femmes, Paris, réédition en 1996, p. 42.

³⁶ Pierre Bourdieu, « la Domination masculine », Editions du Seuil, édition de Poche collection Points n°483, 1998, p.75

besoins propres. Elles doivent faire taire leurs désirs, leurs colères pour « avoir la paix », ne pas déplaire, être aimées et c'est tellement bien ancré dans leur éducation, qu'elles ne semblent même pas en ressentir de la frustration. Cette restriction de liberté semble aller de soi. Les femmes violentées vivent une baisse de l'estime d'elles-mêmes comme conséquence de ces violences. Les messages sociaux qui installent le doute, une faible estime de soi, une propension à la culpabilité, font le lit de l'acceptation individuelle et sociale des attitudes de domination et des comportements violents.

2.2.5. Les différentes formes de violence

Par violence, on entend généralement les violences physiques et les violences sexuelles ; cependant, il existe plusieurs autres formes de violence : les violences verbales, les violences psychologiques, les violences économiques et les violences sur des objets et animaux.

Les violences verbales

Les violences verbales s'entendent dans la voix, le ton. Elles se caractérisent par des cris, des hurlements. Elles créent un sentiment d'insécurité, de peur et instaurent une profonde détresse psychologique. Cette forme de violence est malheureusement plus fréquente qu'on ne le pense. Ainsi, sans qu'un seul coup n'ait été physiquement porté, le/la partenaire atteint son but : créer une tension chez son compagnon ou sa compagne. Ces violences installent la peur de mal faire, la crainte de ne pas répondre aux attentes, des sentiments d'anxiété et d'insécurité.³⁷

Les violences psychologiques

Les violences psychologiques sont une dévalorisation systématique de la personne par des attitudes ou des propos méprisants, par l'humiliation ou par le chantage. Elles instaurent un contrôle constant sur le partenaire - qui se manifeste par exemple à travers une attention excessive à l'apparence du/de la partenaire (son habillement, sa coiffure, son maquillage, etc.). À force d'être insultée ou ignorée par son/sa partenaire, la victime perdra confiance en elle. Ceci est d'autant plus vrai quand les insultes proviennent du/de la partenaire qu'elle/il aime, qui la connaît bien et en qui elle a confiance. L'équilibre mental de la victime se détériore progressivement. Peu à peu s'installent le doute de soi, le désespoir, une acceptation passive. La victime s'isole, s'enferme dans sa honte, ne prend plus d'initiative. De la sorte, elle risque de devenir plus vulnérable aux autres formes de violence.

Bien qu'elle soit souvent considérée comme une preuve d'amour, la jalousie peut devenir une forme de violence psychologique. Elle témoigne d'un contrôle et est le signe que l'on considère l'autre comme sa possession. C'est une façon d'isoler l'autre. On peut tous et toutes, à des degrés divers, ressentir de la jalousie. Mais ce sentiment ne donne à personne le droit d'exercer un contrôle sur l'autre. Les menaces de suicide sont une autre forme de pression psychologique. Le message reçu par la victime est triple : "tu es une personne tellement nocive que tu me

³⁷ Claire Gavroy et Maeisa Giancane du Refuge pour Femmes Battues et leurs Enfants, Collectif contre les violences familiales et l'exclusion, Liège, « Lutter contre les violences conjugales. Quelques préalables indispensables », L'Observatoire n° 34, mars-avril-mai 2002, pp. 42-44.

pousses à la mort.", « je suis capable de tuer quelqu'un », « ne me quitte pas, sinon tu seras responsable de ma mort. » La menace de tuer l'autre est contenue dans les menaces de suicide. C'est aussi une façon de l'enfermer. Parfois, ce sont des menaces de mort non déguisées qui sont proférées.

Les violences psychologiques sont difficiles à déceler car elles passent souvent inaperçues. Pourtant, les violences psychologiques ont un effet négatif sur l'estime de soi de la victime et la confiance en soi ; elle est renvoyée à une image d'incompétence, de nullité.

Les violences sur des objets et des animaux

Le but est d'intimider par le message : « vois ce que je peux faire à un objet, un animal, je pourrais te le faire subir ». S'en prendre aux objets auxquels la personne tient est également une façon de lui faire du mal, de lui faire perdre ses repères.

Les violences physiques

L'agresseur utilise cette forme de violence quand la victime manifeste encore trop d'indépendance à son goût, quand il n'a pas réussi à contrôler tous ses comportements. Il passe à la brutalité et à la contrainte physique.

Les violences économiques

Les violences économiques se traduisent par une privation d'accès aux ressources financières propres et /ou aux ressources du ménage. C'est une privation à l'accès d'autonomie. Au quotidien, elles se manifestent par le fait de tout décider en choisissant toutes les dépenses, en refusant d'impliquer la victime au niveau du budget, en contrôlant ses revenus, en lui reprochant ses moindres dépenses, voire en l'empêchant de conserver un emploi ou d'encaisser son salaire. Contracter des dettes, mettre le ménage en situation d'endettement est également une façon de déposséder la victime de toute autonomie financière et de l'empêcher de quitter l'agresseur.

Les violences sexuelles

Les violences sexuelles sont une atteinte à l'intégrité sexuelle par des pratiques forcées ou par le viol. Imposer son désir sexuel à son/sa partenaire relève de la violence sexuelle. Ces violences peuvent prendre la forme d'activités humiliantes accomplies de force telles qu'avoir des rapports sexuels avec d'autres partenaires, se prostituer, etc. Si son/sa partenaire ne respecte pas son choix, il s'agit alors d'une agression sexuelle. Cette forme de violence est quasiment toujours présente dès que d'autres formes de violence s'installent dans le couple.

En ce qui concerne les agressions sexuelles « extérieures au couple », dans 70 à 75 % des cas (70,5³⁸ à 74%³⁹ des cas selon les sources), la victime connaît son agresseur et cela se passe dans une maison, un garage et non pas tant dans la rue.

³⁸ Santé Canada : <http://www.rss09.gouv.qc.ca/calacs/jeux/mythe.php>

³⁹ SOS femmes : <http://www.sosfemmes.com/>

Ce n'est donc pas tant le fait d'un inconnu attaquant une femme ou une jeune fille, dans la rue, tard le soir ou en pleine nuit.

2.2.6. L'escalade des violences

Les violences verbales psychologiques et physiques s'ajoutent progressivement les unes aux autres et prennent la forme d'une escalade. Les violences économiques et sexuelles sont plutôt transversales et renforcent la domination.

L'escalade des violences est dévastatrice : la victime va progressivement se juger comme une personne incompétente et craindre petit à petit de s'opposer à son/sa partenaire. Elle est en permanence sur ses gardes, adapte son comportement aux règles établies par l'agresseur afin d'éviter, croit-elle, les actes de violence ultérieurs. Or, les réactions de l'agresseur sont totalement imprévisibles, elle ne sait jamais quand et pourquoi une agression se déclenche. La victime sera toujours à l'affût car les règles ne sont pas claires. L'intensité des actes de la violence augmente généralement à chaque récurrence. La détresse de la victime est de plus en plus marquée, elle perd de plus en plus l'estime d'elle-même. Un processus de culpabilisation est à l'œuvre, la victime se fait des reproches, pense que son/sa partenaire a raison et que c'est elle qui est incompétente, inadéquate.

2.2.7. Le cycle de la violence

Au quotidien, on s'énerve parfois pour des petites choses anodines. Dans les couples qui sont sujets à la violence, ces tensions s'accumulent car elles sont difficilement verbalisées. Petit à petit, la tension monte puis la phase d'explosion surgit. L'explosion de la violence apparaît souvent dans des moments de stress pour l'agresseur, comme par exemple lors d'une perte d'emploi, une mise au chômage ou au contraire un surcroît de travail, des difficultés financières, une maladie, le décès d'une personne importante, la naissance d'un enfant, etc. La fréquence varie : de quelques épisodes par an au départ, la crise peut survenir plusieurs fois par mois, voire tous les jours. L'intensité augmente au fil du temps, ce cycle prend l'allure d'une spirale.

La connaissance et la compréhension du cycle de la violence permettent de saisir le sentiment d'impuissance des victimes, de percevoir l'engrenage dans lequel elles se trouvent et de percevoir comment le couple se maintient. La plupart des chercheurs relèvent quatre phases dans le cycle de la violence.

Phase de construction des tensions

Si le système de communication et de résolution des conflits est déficient, si la différence est perçue comme un danger, si la volonté de respecter l'autre et de vivre une relation égalitaire n'existe pas, les conditions sont réunies pour qu'apparaissent des actes de violence, d'abord mineurs et ensuite plus importants si la tension monte dans le couple.

Lors de cette première phase, l'agresseur vit souvent des frustrations dans différents domaines de sa vie (au travail, sur le plan social, affectif ...), il éprouve des difficultés à les verbaliser et à s'en défaire. Il ressent de l'anxiété qu'il ne peut extérioriser.

Cette anxiété va alors se traduire par des agressions verbales à l'égard de son/sa partenaire. Ainsi, le moindre événement contrariant, la moindre situation stressante au cours de la journée (souper raté, excitation des enfants...) installe le couple dans un état de tension.

La victime perçoit alors la menace d'agression. La tension augmentera de plus en plus. Par peur, elle va se soumettre davantage à la volonté de l'agresseur et nier sa propre colère. Elle va tenter par tous les moyens d'abaisser la tension qui existe en étant très attentive aux moindres gestes et paroles pour éviter de le contrarier. Elle cherche à lui faire plaisir, se plie à ses exigences (calme les enfants, etc.). De plus en plus, elle essaye de s'ajuster aux besoins de son/sa partenaire, se centre sur ses humeurs. Elle a peur, est paralysée. Sous prétexte que son/sa conjoint/e n'agit pas comme il/elle le voudrait ou qu'il/elle ne se comporte pas comme il/elle l'a décidé, tout peut générer un conflit. La victime devient un objet de mépris, elle appréhende sans cesse une crise de colère chez l'agresseur et réagit en se comportant plus nerveusement. Cette réaction est alors récupérée par l'agresseur qui ressent ses frustrations comme étant à nouveau justifiées. On entre alors dans le processus par lequel l'auteur se désensibilise par rapport à la victime, la plaçant au rang d'objet en la dépersonnalisant. L'incompétence de la victime devient le prétexte de la violence. En augmentant ses remarques dénigrantes, l'agresseur s'autorise progressivement à passer à l'acte. La victime quant à elle réagit en se repliant sur elle-même afin d'être « épargnée » un maximum. Cette attitude sera interprétée par l'agresseur comme un consentement, tout au moins un signe de son impunité par rapport à la violence et à la poursuite de l'escalade. L'agresseur n'est freiné ni par sa partenaire, ni par la société qui tolère implicitement la violence en la pénalisant très rarement. L'agresseur se considère légitimé dans ses actes et ne ressent pas la nécessité de se remettre en cause. L'attitude de chacun va ainsi contribuer au déroulement de tout le cycle.

Phase d'explosion

L'agresseur passe à l'acte. Il ne contient plus ses frustrations, il explose. «On remarque que la violence est liée à l'angoisse du partenaire ; les épisodes de violence vont contribuer à abaisser le taux d'angoisse, en quelque sorte : au moment de l'explosion, l'angoisse va sortir et après l'explosion, le couple en général va se sentir mieux. Cela semble paradoxal mais c'est un « mieux » qui vient après une grosse souffrance»⁴⁰. Ce «mieux» renvoie à la phase de lune de miel.

La victime, quant à elle, est en état de choc. Elle se sent outrée, démunie, démolie intérieurement. Elle éprouve à la fois un sentiment de honte, de colère et de tristesse.

Phase d'accalmie

Après cet incident grave et passé l'état de choc, la victime retrouve souvent une partie de sa colère enfouie. C'est à ce moment qu'elle est susceptible de se mobiliser pour essayer d'échapper à la violence. Elle traverse une phase d'ambivalence,

⁴⁰ Compte rendu de l'intervention du Centre de Prévention des Violences Conjugales et Familiales de Bruxelles lors de la journée d'étude organisée par Amazone à Bruxelles le 12/06/2002.

partagée entre la colère, l'envie de se protéger, d'être respectée et le désir de pardonner à son/sa partenaire.

L'agresseur prend conscience qu'il pourrait perdre son/sa partenaire. Il va alors utiliser différentes stratégies pour éviter cette séparation : Il nie son comportement ou le minimise, évoque des raisons qui l'excusent telles que l'alcool, la drogue,... prétend à sa partenaire qu'elle dramatise, qu'elle exagère, lui explique qu'elle n'aurait pas dû le provoquer (processus de déresponsabilisation). Devant toutes ces justifications, la victime en arrive à se sentir responsable des comportements violents de son/sa partenaire. Par peur de détruire la cellule familiale, de perdre ses valeurs, sa sécurité et face à la douleur qu'elle devrait affronter pour accepter l'échec de son idéal, la victime a tendance à accepter les explications de son agresseur. Elle se dit que si elle modifie ses attitudes et ses comportements, l'agresseur va se calmer. À chaque épisode de violence, le sentiment d'incompétence et de responsabilité qu'il tente de lui faire porter s'enracine de plus en plus profondément en elle et s'étend graduellement à tous les domaines de sa vie (vie de couple, rôle de parent, relations avec les personnes extérieures, travail).

Phase de « lune de miel »

L'agresseur se rend compte qu'il a été un peu trop loin, qu'il s'est senti un petit peu dépassé par lui-même et va chercher une réparation. La peur de perdre son/sa partenaire peut être tellement grande qu'il modifiera souvent ses comportements. Durant cette phase de «lune de miel», il se montre chaleureux et attentif envers son/sa partenaire, lui fait des cadeaux, réalise des promesses faites auparavant, devient le/la partenaire et le parent souhaités, promet de suivre une thérapie. La victime en arrive à croire que la violence est un épisode isolé qui ne se reproduira plus. Elle redécouvre un/une partenaire calme et agréable. Cette phase peut durer plusieurs jours, semaines, mois, voire des années. Elle n'est donc pas identifiée par la victime comme la phase d'un cycle, mais comme une nouvelle réalité. C'est pendant cette quatrième phase, croyant sincèrement que son/sa partenaire ne sera plus violent/e, qu'il/elle retirera la plainte éventuellement déposée, qu'il/elle reviendra au domicile si il/elle s'est réfugié/e ailleurs.

Le cycle explique que la victime reste. Les victimes ne perçoivent pas le cycle de la violence. Elles vivent chaque agression comme un épisode isolé. Mais cette dernière phase terminée, dès qu'il y aura d'autres stress de la vie quotidienne, le cycle recommencera. Progressivement, les récurrences augmentent en intensité et les périodes de rémission sont de plus en plus brèves. La période de rémission s'estompe graduellement à mesure que l'agresseur prend conscience de la puissance de son emprise. L'agresseur a de moins en moins peur de perdre son/sa compagnon/compagne. Parallèlement, la victime se sent de plus en plus incompétente et responsable de la violence. Elle en vient à ne plus savoir si elle retrouvera un jour son autonomie et sa dignité.

2.2.8. Les acteurs du processus de violence

Les hommes violents : les idées reçues

Il n'y a pas de portrait-type de l'homme violent. Ce n'est ni l'aspect extérieur, ni l'apparence sociale, ni l'âge de la personne qui peuvent nous aider à les identifier.

L'association RIME⁴¹ de Toulouse qui travaille avec des hommes violents, constate que la plupart de ces hommes parlent d'une perte de contrôle, de colère : des bouffées envahissent leur corps, ils sont dépassés. Les thérapeutes qui interviennent auprès d'hommes violents constatent que, loin d'être en perte de contrôle (d'eux-mêmes), les hommes violents, au contraire, sont dans le contrôle permanent (de leurs proches).

Les femmes victimes : les idées reçues

On associe souvent les attitudes de soumission et de faiblesse à la personnalité des victimes plutôt que de les considérer comme une conséquence des maltraitances. C'est confondre l'effet et la cause. Le manque d'estime de soi, la fragilité sont les conséquences du climat de peur et du contrôle induits par le partenaire violent. Une victime n'est pas responsable de la violence qu'elle vit. L'explication «psychogénétique» qui prétend que les victimes reproduisent ce qu'elles ont enduré enfant ou qu'elles ont une propension masochiste, l'analyse en terme de «système pervers» entre la victime et son bourreau ne tiennent pas au regard des chiffres. Toutes ces conceptions ont pour conséquence de rendre responsable, de culpabiliser, de marginaliser les victimes. Or seule une analyse sociétale peut rendre compte de l'ampleur du phénomène. L'attitude qui consiste à rendre la victime responsable d'autre chose que de sa propre protection et de sa propre survie est une négation hypocrite des données sociologiques, des conclusions des experts de terrain. C'est également surajouter à la détresse, au sentiment de culpabilité, à la perte d'estime de soi dont les victimes sont... victimes. C'est faire le jeu de l'agresseur, le déresponsabiliser et déresponsabiliser la société par rapport au silence, au manque de soutien et à l'insuffisance des mesures prises pour que ce phénomène régresse.

Les enfants témoins de violences

C'est sur l'ensemble de la famille que le processus de prise de contrôle s'exerce, les enfants témoins sont donc également victimes des violences psychologiques et verbales. Pour l'agresseur, l'enfant est un moyen de rester dans le cycle de violence. Une proportion importante parmi ces enfants est également victime de violences physiques (25%) et de violences sexuelles (20%)⁴². Ils sont intimement liés à l'agresseur, ce qui les place dans une situation de conflit de loyauté.

2.2.9. Pourquoi les victimes restent-elles dans la situation de violence ?

La réflexion qui suit est issue du constat fait par les centres pour femmes battues qui existent depuis une vingtaine d'années en Belgique⁴³. Les femmes qui font appel aux centres sont ambivalentes vis-à-vis de leur partenaire.

⁴¹ RIME : Centre d'accueil pour hommes violents de Lyon.

⁴² La situation des enfants victimes de violences – prévalence - Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violences conjugales.

⁴³ Violence conjugale : Partenaires de la relation – Modes d'intervention : Compte rendu de l'intervention du Centre de Prévention des Violences Conjugales et familiales de Bruxelles lors de la journée d'étude « Violences intra-familiales » du mardi 11 juin 2002 à Amazone- Bruxelles.

- Elles ne désirent pas le quitter mais souhaitent que leur mode de relation change et qu'il ne soit plus violent. Leur souhait, c'est que la violence cesse. Elles espèrent toujours un changement. Cet espoir est d'ailleurs réactivé lors de chaque «lune de miel». C'est difficile pour elles de se dire qu'il n'y a peut-être pas d'autres solutions que de le quitter.
- Il est difficile d'admettre l'échec de son couple. D'autant plus que les messages sociaux valorisent le couple.
- Ensuite, il y a la peur de l'inconnu, de la vie sans l'homme qui a contrôlé tout à leur place. La crainte de ne pouvoir subvenir seule à ses propres besoins et à ceux de ses enfants est également très présente. Elles se sentent démunies face à la recherche d'un nouveau logement, aux démarches administratives, éventuellement à la recherche d'un travail. Elles ont été bien souvent isolées socialement et économiquement.
- On remarque également un très puissant sentiment de culpabilité chez ces femmes meurtries, que ce soit envers leur couple ou envers leurs enfants. Elles n'ont en tête qu'une seule chose : ce sera entièrement de leur faute si leur couple échoue et si les enfants se retrouvent dans une famille décomposée puisque la décision de quitter le domicile conjugal leur revient entièrement.
- Enfin, elles craignent les réactions démesurées de leur partenaire : ses menaces de mort, sa volonté de les retrouver quoi qu'il arrive et où qu'elles soient, son chantage vis-à-vis des enfants, Ceci les pousse parfois à regagner le domicile familial au plus vite par peur.

Le travail des intervenants est un travail à long terme car il demande que la victime retrouve d'abord une meilleure confiance en elle, une estime d'elle-même et qu'elle se déculpabilise. Elle doit pouvoir devenir progressivement autonome, capable de vivre seule. Le contexte affectif dans lequel se trouvent ces personnes (le mythe trompeur de la cellule familiale, la pression sociale et économique exercée sur ces personnes pour les inciter à soutenir la réussite familiale, ...) contribue à minimiser l'ampleur de la violence exercée dans la famille.

L'idée que l'on se fait de la violence conjugale reste encore associée à une femme en sang, couverte de bleus. Les personnes elles-mêmes, lorsqu'elles n'ont pas de blessures évidentes, ne se considèrent pas comme victimes de violence conjugale. Le mépris, le harcèlement, le dénigrement ne sont pas assimilés à la violence. Les victimes les attribuent à leur manque de confiance en elles, à ce sentiment d'incapacité consécutif à cette violence psychologique et à un manque d'habiletés personnelles. D'autre part, se considérer comme une victime engendre un sentiment de honte et de culpabilité. Le rêve de la famille unie s'effondre. Des craintes d'ordre affectif, organisationnel, financier surgissent et menacent l'équilibre personnel précaire que la femme s'était construit. La violence psychologique ne renvoie donc pas à cette image de la victime recouverte de bleus et une image de l'agresseur n'est pas non plus une brute incapable de relation. Il se présente souvent plutôt comme un bon père de famille et la victime a difficile de plaquer cette image d'agresseur sur son compagnon. Craignant que leur compagnon/compagne soit dénoncé/e et condamné/e au risque d'être séparé d'elle/de lui et redoutant des représailles, les victimes se construisent des explications rationnelles qui justifient les actes de violence de leur conjoint/e. Elles vont plutôt le considérer comme une personne malade (alcoolique, dépressive...) et justifier ses actes par cette maladie. De cette manière, elles la déresponsabilisent de ses actes violents.

En tant qu'intervenant, il est important de ne pas tomber dans ce cycle de déresponsabilisation. Un contre-discours à ces justifications de la violence aide la victime à se déresponsabiliser des actes violents. Il s'agit de remettre ça dans une perspective sociétale : une femme sur cinq est victime de violences dans le couple ; les femmes qui ont vécu des violences en étant petites mettent plus de temps à en prendre conscience que les femmes qui n'ont pas vécu ces violences petites car ces dernières vont plus rapidement identifier et considérer la situation comme inhabituelle. Elles sont plus capables de résilience.

III. Annexes

3.1. LES STEREOTYPES DE GENRE ET LES VIOLENCES DANS LE COUPLE

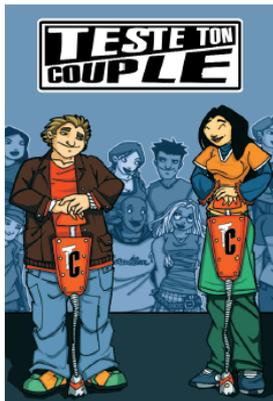
Les rapports sociaux de sexe, ou le genre, ou encore l'organisation de la société en deux grands groupes sexués aux rôles sociaux différents et hiérarchisés ne sont en rien le fruit de la nature (gènes, hormones, muscles...), mais sont une construction sociale inculquée et ré-entérinée en permanence aux enfants et aux adultes. Chacun de nous est au quotidien à la fois producteur et destinataire de milliers de messages concordants sur la «nature» des hommes et la «nature» des femmes et des comportements différents qui sont sensés en découler.

La vision d'un être humain déterminé par sa «nature»⁴⁴, outre qu'elle est fausse, est toujours porteuse d'inégalités, d'injustice, et – dans le cas qui nous occupe – de violences.

Les violences dans les relations de couple sont analysées sous l'angle des stéréotypes et des rapports de domination de genre. Les femmes et les hommes ne subissent pas les mêmes violences, il faut déconstruire les idées reçues quant aux victimes et aux auteurs.

Les différentes facettes des violences seront abordées : les différentes formes, l'escalade, le cycle, comment aider une victime, un agresseur, un enfant témoin.

Actions contre les violences des Femmes Prévoyantes Socialistes



Tout d'abord le « *Teste ton couple* » est une brochure qui permet de toucher les jeunes par un biais facile et amusant. Sous forme de quizz, les jeunes peuvent ainsi s'interroger sur leurs relations. En guise de réponse au test, ils pourront voir s'ils se trouvent dans des relations de couple égalitaires ou non. Des conseils par rapport à la violence y sont donnés.

La diffusion compte 30.000 exemplaires qui ont déjà été distribués. Une réédition est en cours. Une version électronique est aussi accessible via le site <http://www.ifeelgood.be>.

⁴⁴ «La nature de l'homme est de n'en avoir point», disait Montaigne.

L'affiche « *ça ne peut plus durer* » est destinée à mettre l'accent sur l'agresseur plutôt que sur la victime, elle propose un numéro d'appel pour les auteurs de violence, en soulignant le fait de la prise de conscience du caractère délictueux et anormal de ces actes, comme primordiale.

Nous avons pu la voir affichée dans des lieux divers tels les centres de santé mentale, les centres de planning familial, les écoles et universités, les maisons médicales, les commissariats de police....



Et encore...

Nos centres de planning disposent d'un outil d'animation pour réaliser des interventions sur le thème des relations égalitaires et de la prévention. Ils répondent aux demandes des écoles, des organismes de jeunesse, des prisons, des associations diverses. Cette boîte d'outils diversifiés permet aux animateurs de varier leurs interventions et de sensibiliser les jeunes à la violence dans les couples.

Nous proposons une formation interne pour les professionnels qui sont en relation avec le public et nous avons pour projet de réaliser un outil de formation des intervenants de première ligne pour le dépistage et l'aide de base qu'il faut donner aux victimes, aux agresseurs et aux enfants témoins.

Enfin, nous participons aux actions de différents acteurs tels Amnesty international, la Marche mondiale des femmes, les plates-formes contre les violences, les initiatives locales.

Pour que les violences diminuent, c'est surtout un travail en profondeur sur les stéréotypes, les contraintes sociales, les souffrances et les aliénations liées aux genres dans les relations intimes ainsi qu'un travail sur les images véhiculées, les inégalités, le manque de pouvoir de femmes qui doivent être menés.

3.2. COMMENT AIDER ?

Quels sont les besoins d'une victime ?

En tout temps :

Comprendre

- la dynamique de la violence.
- le cycle des violences.

Entendre

- qu'elle mérite d'être bien traitée.
- que la violence existe vraiment, même si elle aimerait la nier.
- que, même si elle aime celui ou celle qui la maltraite, elle n'est pas responsable et ne doit pas se blâmer pour la situation.
- que le comportement de son/sa partenaire n'est pas acceptable.

Etre

- écoutée.
- traitée avec respect.
- crue quand elle raconte ce dont elle est victime.
- aidée par des professionnels ou encore des personnes qui, sans être spécialistes, comprennent la dynamique de la violence conjugale.
- soutenue dans l'estime de soi.

Lorsque survient une crise :

Etre en sécurité

- sur le plan physique, pour elle et ses enfants (le cas échéant) : savoir qu'elle n'est pas seule.
- via l'intervention de policiers ou de représentants d'autres services de protection pour mettre fin à la violence.

Etre aidée concrètement

- sur le plan matériel : logement, finances, garde d'enfants...
• pour connaître et faire valoir ses droits.

Etre écoutée

- et soutenue pour accepter la réalité et le danger que comporte sa situation.
- et accueillie avec patience et compréhension à l'égard de son ambivalence et de ses décisions (partir/rester?).

Après la crise :

- **Du temps et du soutien affectif** pour se rétablir et retrouver l'estime de soi.
- **De l'aide** pour la résolution des problèmes juridiques et l'organisation de la vie quotidienne (logement, travail, enfants...).
- **Une protection** juridique et/ou de la police.





Quels sont les besoins de l'agresseur ?

En tout temps :

Entendre

- que rien ne justifie la violence.
- qu'il est responsable de ses actes.
- qu'il n'a pas besoin de recourir à la force physique pour être respecté/e.
- qu'il est acceptable de demander de l'aide.

Apprendre

- à accepter ses sentiments et ceux des autres.
- à acquérir une meilleure estime de soi.
- la confiance en soi et la communication.
- l'empathie et d'autres modes d'expression de la colère.

Bénéficier

d'une thérapie ou du soutien d'un groupe permettant de prendre conscience des valeurs et des attitudes qui contribuent à la violence.

Lorsque survient une crise :

Une intervention

- des policiers ou d'autres personnes pour mettre fin à la violence.
- de la justice : être poursuivi pour voie de fait.

Comprendre

- que toute forme de violence est inacceptable.
- que frapper un membre de la famille constitue une voie de fait et donc un crime.
- que la responsabilité de ses actes lui incombe.

Après la crise :

Assumer

- la gravité et la responsabilité de ses gestes.
- la culpabilité pour ce voie de fait.
- et accepter des mesures externes l'empêchant de commettre d'autres actes violents.

Bénéficier

de soutien pour faire face aux causes de son comportement violent (valeurs, impulsivité, besoin de dominer) et apprendre de nouvelles façons de se comporter.



Séance 5

Les jeunes, la sexualité, le bien-être et le risque

Intervenants : E. Caspers et D. Favresse (ULB-PROMES)⁴⁵

Discutant : M. Hubert (CES-FUSL)⁴⁶

I. Présentation des intervenants et du discutant

EMMANUELLE CASPERS - ULB-PROMES

- Licenciée en philologie romane.
- Evolue dans le domaine de la promotion de la santé auprès des jeunes depuis bientôt huit ans.
- Auteur et co-auteur de documents pédagogiques.
- Formatrice.
- Actuellement collaboratrice à l'ULB-PROMES dans le cadre de l'accompagnement des services PSE.

DAMIEN FAVRESSE - ULB-PROMES

- Licencié en sociologie et AESS en sciences politiques et sociales.
- Diverses expériences d'enseignement (professionnel à discrimination positive, supérieur non universitaire)
- ULB-Promes: étude sur comportements de santé et modes de vie des jeunes en décrochage scolaire.
- Approche des adolescents violents pour étude interuniversitaire sur l'exclusion.
- Participation à la politique communautaire de la promotion santé (concertation des SCPS, membre de commission, élaboration du programme quinquennal, etc.)
- Accompagnement d'équipe en matière de collecte des données.

MICHEL HUBERT - CES-FUSL

Professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis (FUSL) et membre du Centre d'études sociologiques des FUSL, a coordonné plusieurs programmes de recherche, belges et européens, sur les comportements sexuels et les attitudes face au VIH-sida.

⁴⁵ Textes transmis par les intervenants.

⁴⁶ Re transcription de la discussion.

II. Les exposés

2.1. Intervention d'E. Caspers

Conformément à la définition globale de la santé de l'OMS et à l'approche complexe retenue en Promotion de la santé, on peut intégrer la vie affective et sexuelle dans une vision large de la santé, des modes de vie et du bien-être des jeunes.

Les objectifs de cette présentation :

- disposer de données «objectives» et actuelles par rapport aux comportements et aux modes de vie des jeunes et en matière de vie affective et sexuelle ;
- inscrire la sexualité dans une perspective globale et positive ;
- afin de nourrir les pratiques de prévention et de promotion de la santé.

Présentation d'une affiche de 1920 : « N'allez pas en aveugle vers l'amour... car la maladie vous guette. En cas de malheur, allez, dès les premiers signes, chez votre médecin ». En dessous, il est précisé : Syphilis, blennorragie.

Replacer cette affiche dans une perspective historique. À l'heure actuelle, on ne penserait plus à avoir ce genre de campagne de prévention. Réflexion sur certaines pratiques de prévention : approche négative (maladies) et moralisatrice de la sexualité, pas de réflexion (positive) sur les aspects relationnels, prévention par la peur, etc.

Le modèle actuel en termes de prévention et de promotion de la santé sous-entend une vision plus large et positive de la santé et du bien-être.

La présentation d'aujourd'hui repose sur les données de l'enquête HBSC de 2003. Contrairement à un modèle plus « thématique », seront extraites de cette enquête les données qui traitent du bien-être, afin de permettre notamment une vision moins « morcelée » du jeune.

L'enquête HBSC repose sur un protocole international adapté par PROMES. Cette enquête concerne les jeunes en milieu scolaire. L'enquête est réalisée tous les 2/4 ans. Elle repose sur un échantillon aléatoire représentatif de tous les réseaux et niveaux d'enseignement (de la cinquième primaire à la quatrième et à la sixième secondaire), de même que des provinces. C'est un questionnaire auto-administré, la confidentialité est assurée. Une adaptation est cependant réalisée selon les niveaux et les réseaux. Par exemple, la question relative à la consommation de psychotropes illicites n'est pas posée aux plus jeunes. En outre, nous n'avons pas pu poser les questions relatives à la sexualité dans le réseau libre.

2.1.1. Bien-être et perception de la santé chez les jeunes

1) Les avantages

Il s'agit de partir de là où sont les jeunes, les gens, de permettre une vision globale et positive, d'éviter une vision « morcelée ».

Les composantes du modèle : perception de son état de santé + plaintes + sentiment de bonheur + confiance en soi.

La confiance en soi est une compétence transversale par rapport à la santé qui favorise l'adoption de comportements de protection. Cette notion est liée à un concept plus large, celui « d'estime de soi ». Il s'agit donc de la replacer dans ce concept plus large pour en avoir une vision plus adéquate.

2) Perceptions des jeunes sur la santé (positif, négatif, neutre)

En 2002, les jeunes ont été questionnés sur la manière dont ils perçoivent leur santé.

La majorité des jeunes perçoit sa santé comme très bonne (52,8%) ou assez bonne (38,8%) alors qu'une petite minorité ne se perçoit pas en très bonne santé (7%).

Dans le détail, lorsqu'on s'intéresse à l'association entre le fait de ne pas se sentir en très bonne santé et le sexe, l'âge, le type d'enseignement et l'année de l'enquête, on observe que :

- Dans le temps, il n'y a pas de variation très significative (entre 1986 et 2002) ;
- les filles sont plus nombreuses à se sentir en «pas très bonne santé» que les garçons;
- ce sentiment augmente avec l'âge;
- des différences entre les types d'enseignement sont observables : en professionnel, la perception de la santé présente un score moins élevé.

Ainsi, par rapport à la perception de la santé, certaines caractéristiques se marquent comme des tendances transversales : de manière générale, les jeunes se perçoivent en bonne santé mais dans le détail, les filles et les élèves de professionnel se situent moins bien par rapport à cette perception.

3) Les plaintes subjectives

- 36% des jeunes ont déclaré au moins une plainte physique (tête, ventre, dos) dans les six derniers mois avant l'enquête ;
- 39% se plaignent de nervosité et/ou d'insomnies.

Ces plaintes sont plus fréquentes chez les filles qui sont également de plus grandes consommatrices de médicaments.

La perception globale au niveau de la santé est positive chez les jeunes malgré l'expression de plaintes par rapport à la santé physique et psychique. Il semble « normal » pour les jeunes d'avoir parfois des maux - ils ne perturbent pas leur vision positive de la santé en général.

4) Le sentiment de bonheur (perception d'être heureux)

- 50% des jeunes se disent «heureux»;
- 31% se disent «très heureux»;
- 15% se disent «pas très heureux»;
- 4% se disent «pas du tout heureux».

Cette donnée évolue dans le temps. Entre 1994 et 2002, on observe une augmentation de ce sentiment positif tous sexes, niveaux et âges confondus. Dans le détail cependant, on voit que les filles sont moins nombreuses à se déclarer heureuses que les garçons ; que ce sentiment est moins fréquent en augmentant en âge ; qu'il existe une différence entre les types d'enseignements avec un positionnement de l'enseignement technique et professionnel moins favorable.

5) Perception de la confiance en soi

- Majoritairement, cette perception est positive avec 25,5% des jeunes qui se déclarent toujours confiants en eux et 40% qui se déclarent majoritairement confiants en eux;
- 21,5% se déclarent parfois confiants en eux;
- 9,5% se déclarent rarement confiants en eux;
- 3,5% déclarent n'avoir jamais confiance en eux.

Dans le détail, le sentiment augmente chez les garçons; il diminue avec l'âge; il est plus ou moins au même niveau dans les différents types d'enseignement ; mais il diminue progressivement dans les enquêtes entre 1994 et 2002.

La confiance en soi n'est pas l'estime de soi mais une composante de ce concept plus large. L'estime de soi présente diverses composantes qui sont à distinguer car elles interviennent différemment, à différents moments de l'existence et selon les contextes. En tant qu'intervenant auprès des jeunes, il est intéressant de distinguer (même si théorique) ces différentes composantes et d'identifier quand et sur lesquelles de ces composantes on peut agir/influer

L'estime de soi a trois piliers :

- 1) L'amour de soi : s'aimer malgré les défauts et les limites qu'on peut ressentir et évaluer. Cette dimension permet de résister à l'adversité, aux difficultés de l'existence. Elle est conditionnée par les nourritures affectives reçues pendant l'enfance (parents, «tuteurs relationnels», etc.). Il est donc difficile pour un intervenant d'agir sur cette composante qui permet cependant d'inscrire l'individu dans une certaine permanence. Se respecter, écouter ses besoins.
- 2) La vision ou l'image de soi : le regard que l'on porte sur soi, renvoie à la conviction d'être porteur de qualités et de défauts ainsi qu'au degré d'évaluation. Se projeter, s'évaluer correctement.
- 3) La confiance en soi : dimension liée aux actes dans le sens où nous avons besoin d'actes pour grandir. Elle renvoie à la capacité à agir dans des situations difficiles : s'adapter. Cfr. Conditionnée par les modes d'éducation prônés par l'école, par les parents. Cfr. Vision de la réussite. Agir sans crainte de l'échec.

Il peut être contre-productif de renforcer la confiance en soi des jeunes, sans travailler la vision de soi et la capacité d'évaluer ses limites, et donc d'appréhender le risque à sa juste mesure par exemple.

De l'enquête, on observe que :

- Les garçons ont plus confiance en eux et posent plus de comportements à risque (dès lors qu'ils n'ont pas une bonne connaissance d'eux-mêmes).
- Les filles vivent plus leur rapport à la santé/la mauvaise santé en intériorité, elles « souffrent » d'un manque de confiance en soi et s'extériorisent moins dans des comportements à risque.

Il est important de considérer l'ensemble de ces éléments lorsqu'on travaille ce type de caractéristiques. Sur base de cette considération plus globale, on peut poser ces hypothèses :

- Les garçons ont des comportements qui sont plus « à risque » mais peut-être ont-ils plus de « difficultés » au niveau de l'évaluation de leurs limites (connaissance de soi).
- Les filles vivent davantage leur relation à leur santé et au mal-être dans une intériorité, c'est-à-dire par rapport au jugement qu'elles portent sur elles et que l'entourage peut porter sur elles.

2.1.2. Sexualité et comportements des jeunes

De 15 à 18 ans :

- 52,2% des jeunes déclarent n'avoir jamais eu de rapport sexuel ;
- 21,2% déclarent avoir eu plusieurs rapports sexuels avec le même partenaire ;
- 15,5% déclarent avoir eu plusieurs rapports sexuels avec plusieurs partenaires ;
- 7,1% déclarent avoir eu un rapport sexuel une fois.

Dans le détail, lorsqu'on associe le fait d'avoir eu au moins une relation sexuelle et le sexe, l'âge, le type d'enseignement, les dates de l'enquête :

- les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir eu au moins une relation sexuelle ;
- la fréquence des relations augmente avec l'âge ;
- dans l'enseignement technique et professionnel, un plus grand nombre d'élèves ont eu au moins une relation sexuelle ;
- l'évolution dans le temps n'est par contre pas significative.

2.1.3. Réflexion

En replaçant la répartition des jeunes ayant eu des relations sexuelles dans une optique de prévention et de promotion de la santé, nous observons que nous n'avons pas un public homogène. Les jeunes se positionnent différemment par rapport à la sexualité. Un certain nombre de jeunes ont un même partenaire. Cela montre l'inscription de la sexualité dans une relation avec une certaine durée. La notion de couple intervient peut-être assez tôt dans la vie ou trajectoire affective et sexuelle des jeunes (?). L'enquête confirme qu'il est important de considérer assez tôt « le couple » dans le travail avec les jeunes.

Cfr.enquête nationale française sur l'expérience de la sexualité chez les jeunes adultes (INSERM, 2004). Ce qui semble se profiler est une recherche de la conjugalité et donc l'existence d'un idéal de vie à deux, même si les garçons et les filles se positionnent différemment par rapport à cette question. Les filles postposent cette vie en couple car elles souhaitent profiter de la vie et ont des projets d'études.

S'il existe des différences de perception entre les filles et les garçons, il s'agit de se demander quel est le rôle du genre dans leur rapport à la santé et aussi à la sexualité. Il est intéressant de les faire s'exprimer également sur leur perception de la santé. Un grand nombre de projets santé touchant à la vie affective et sexuelle alternent des moments de travail où les filles et les garçons sont rassemblés et des moments où ils sont séparés en deux groupes afin de les faire s'exprimer sur la santé et la sexualité en évitant le jugement (social) d'un genre par rapport à l'autre. La mixité n'a pas effacé les représentations sociales et culturelles de genre - ce qu'ils doivent être et faire en tant que garçon ou fille.

2.2. Intervention de D. Favresse

«Les jeunes et le risque»

- Regard global sur le risque
- La connaissance du risque chez les jeunes
- Adolescence et risque
- Les jeunes plus à risque, les jeunes qui cumulent les risques

2.2.1. Regard global sur le risque en matière de sexualité

Parmi 20 jeunes de 15 à 18 ans pris au hasard en 2002, 9 déclarent avoir eu des relations sexuelles dont :

- 2 disent avoir eu une seule relation sexuelle,
- 4 affirment plusieurs relations sexuelles avec un seul partenaire,
- 3 qui ont eu plusieurs relations sexuelles et plusieurs partenaires.

Ceux qui déclarent avoir déjà eu des rapports sexuels et ceux qui ont expérimenté plusieurs partenaires sont plus nombreux dans l'enseignement professionnel que technique et général.

Sur ces 9 relations, 5 ont utilisé le préservatif lors du dernier rapport et un seul affirme avoir eu son premier rapport avant 14 ans. Comme nous le verrons par la suite, la sexualité précoce - avant 14 ans – est considérée comme un indicateur de risque.

D'un point de vue global, la sexualité à risque ne concerne qu'une minorité d'adolescents (de 15-18 ans). La sexualité précoce est un indicateur de risque notamment parce plus associée à d'autres risques comme les partenaires multiples. Or, on observe une augmentation de cette précocité entre 1990 et 2002. Cette observation laisse à penser que le fossé s'accroît entre les jeunes qui ne prennent pas beaucoup de risques en matière de sexualité et les jeunes qui prennent des risques. Cependant, il faut garder à l'esprit que l'association « risque et sexualité » concerne plus les jeunes adultes que les adolescents.

2.2.2. Les connaissances

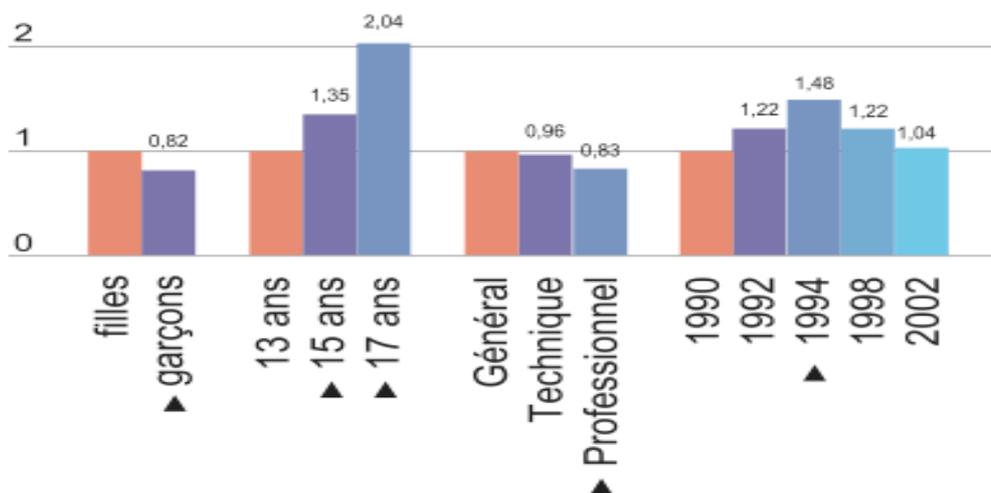
Une série de fausses croyances et de mauvaises connaissances des jeunes à propos de la transmission VIH sont abordées dans l'enquête HBSC. Différents exemples vont être présentés ainsi que quelques caractéristiques des jeunes ayant ces fausses croyances.

Par exemple, le fait de connaître la possibilité de transmission VIH par des relations sexuelles non protégées avec une personne asymptomatique (dont l'apparence va bien, qui paraît en bonne santé) :

- Les garçons ont plus tendance à croire qu'il n'y a pas de problème d'avoir des relations sexuelles si la personne paraît en bonne santé;

- Cette fausse croyance diminue avec l'âge;
- Cette croyance est plus fréquente dans l'enseignement professionnel;
- Cette fausse croyance augmente chez les jeunes actuels : de 90 à 94 on observe une amélioration alors que de 94 à 2002, on observe une détérioration.

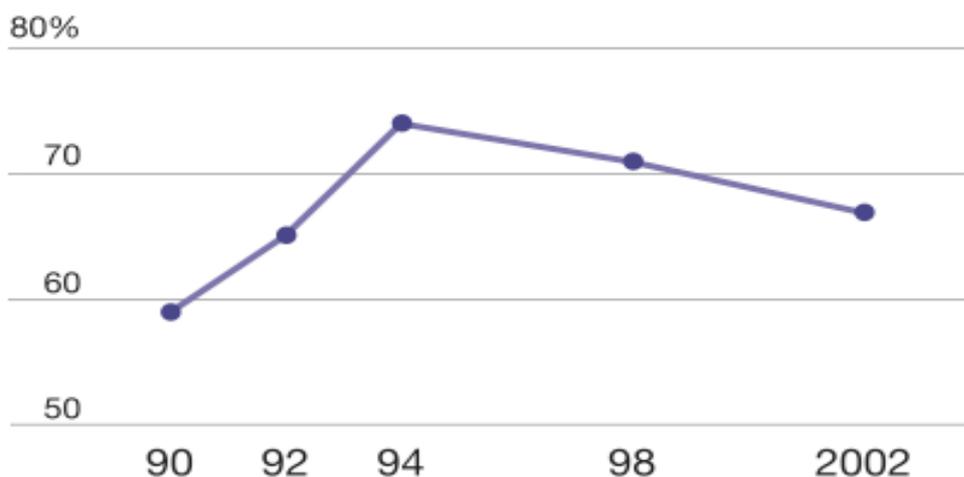
Graphique 4/15 : Association entre le fait de connaître la possibilité de transmission du VIH par des relations sexuelles non protégées avec une personne asymptomatique et le sexe, l'âge, le type d'enseignement et l'année d'enquête (OR ou RC).



Par exemple, la connaissance par rapport aux piqûres de moustiques et le fait d'être infecté par le VIH :

- Si de 90 à 94, on avait observé une augmentation des jeunes qui ne croyaient pas à la transmission du VIH par les moustiques,
- entre 94 et 2002, on observe une diminution du nombre de jeunes qui savent que ce n'est pas vrai.

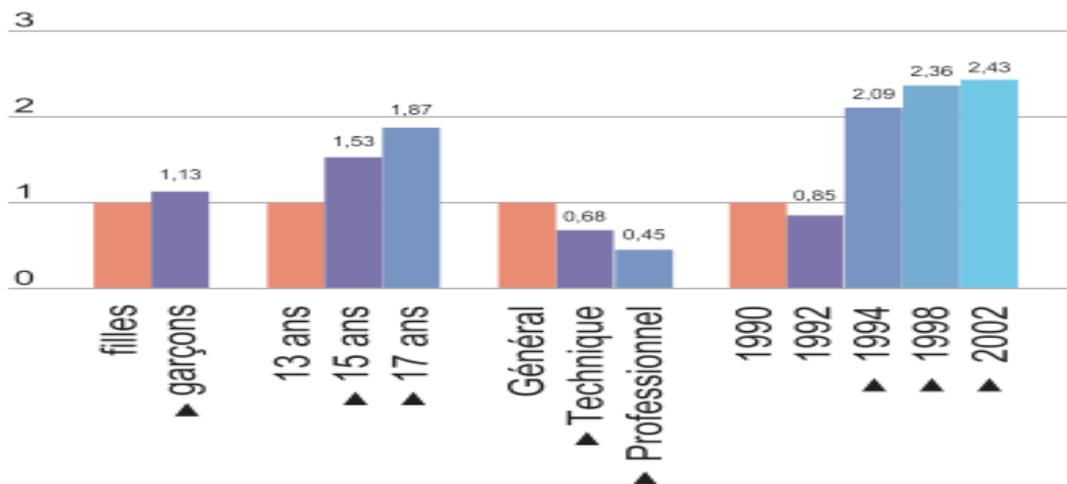
Graphique 4/18 : Proportions standardisées en % des élèves de 13, 15 et 17 ans qui savent que le moustique ne peut transmettre le virus HIV, par année d'enquête.



Autre exemple, la connaissance par rapport au don de sang et le fait d'être infecté par le VIH ?

- Les garçons sont plus au courant qu'on ne peut être infecté de cette manière.
- On observe une évolution avec l'âge dans le sens où les jeunes plus âgés sont mieux informés.
- On observe que les jeunes de l'enseignement général sont mieux informés par rapport à l'enseignement professionnel et l'enseignement technique.
- Cette connaissance s'est fortement améliorée jusqu'en 1994, après quoi, cette progression continue mais plus doucement.

Graphique 4/17 : Association entre le fait de connaître que la personne qui fait un don de sang ne peut être infectée par le VIH et le sexe, l'âge, le type d'enseignement et l'année d'enquête (OR ou RC).



Au niveau d'une vision plus globale construite sur base de l'évolution de 10 connaissances concernant la transmission du VIH? (telles que serrer la main, transmission par la mère, cuvette du WC, moustique, etc.), on constate que :

- Le nombre de jeunes qui font quatre erreurs ou plus augmente entre 94 et 2002.
- L'enseignement technique et professionnel présente un taux plus élevé d'erreurs.
- Le taux d'erreurs est plus élevé chez les garçons (22 à 33%) que chez les filles (20 à 30%).

Réflexion

À partir de 1994, on observe une dégradation des connaissances qui va de pair avec une diminution de l'intérêt des médias par rapport à la problématique du Sida d'une part, et une diminution des campagnes de prévention dans toute l'Europe dès les années 90, d'autre part. À ce propos, n'oublions pas que ce sont des adultes qui sont souvent à l'origine des campagnes de prévention. Or, une erreur couramment

commise par les adultes est de partir de leurs propres besoins et attentes pour estimer les besoins et attentes des jeunes. Il est probable que ce biais se retrouve au niveau des campagnes de prévention en matière de Sida où une partie des adultes a sans doute l'impression d'avoir entendu sans cesse les mêmes choses en oubliant que les jeunes eux se renouvellent sans cesse (turn-over des nouveaux venus) et ne disposent donc pas des mêmes connaissances que les adultes.

Cette dégradation constatée en matière de Sida peut également se faire par rapport aux autres Maladies Sexuellement Transmissibles. Il est nécessaire de maintenir les campagnes de prévention, d'information des jeunes si nous voulons au moins que les connaissances se perpétuent entre générations.

Le risque renvoie d'abord à une connaissance du risque mais la connaissance ne suffit pas. Selon une enquête récente des Mutualités socialistes, 10% des jeunes pensent qu'on ne meurt plus du sida. Ces jeunes sont « logiquement » plus susceptibles d'adopter des comportements sexuels à risque que ceux qui pensent le contraire. La problématique de la connaissance nous renvoie au fait que le risque est d'abord une perception subjective.

2.2.3. Les jeunes et le risque

Le risque est une perception subjective dans la mesure où la prise réelle de risque par un individu dépend de la manière dont il perçoit ce risque. Les individus n'ont pas la même perception des risques qu'ils prennent ou pas. En ce domaine, on observe notamment des différences de perception entre garçons et filles, de sensibilité entre les sexes.

La perception du risque repose également sur une certaine connaissance « sociale » des risques. De même, on observe une évolution et une variation dans le temps au sens où certains risques diminuent ou disparaissent et d'autres apparaissent. Le risque peut même être valorisé (par exemple : les sports à risque).

Autre exemple, un relevé systématique de données concernant les accidents de la route en Angleterre a montré qu'il y a plus d'accidents liés au GSM qu'à l'alcool. Peut-être qu'un jour les campagnes de prévention et de répression seront plus dirigées contre l'utilisation du GSM en voiture que contre l'alcool ? En outre, certains risques sont valorisés et sont centraux dans les pratiques des adolescents. Leur perception dépend aussi des apports immédiats et des inconvénients différés qui caractérisent particulièrement le vécu des adolescents. L'apport symbolique de la 1^{ère} relation sexuelle et la maladie éventuelle dans un avenir lointain n'ont pas nécessairement le même poids dans la décision de se protéger au cours du premier rapport.

Il faut recadrer le risque : le risque doit être remis dans le cadre de l'adolescence. Il est fréquemment lié à une découverte de soi, de son autonomie et de ses limites. Les jeunes vont souvent adopter des comportements à risque pour finalement expérimenter des pratiques adultes, pour gagner une reconnaissance par leurs amis, pour se construire en tant que personne et lorsque les conséquences de la prise de risque ont des effets lointains, elles paraissent d'autant moins dangereuses. Le risque n'est pas toujours valorisé en soi mais renvoie avant tout à des conduites d'expérimentation. La prise de risque peut être le symptôme d'un malaise de la part

du jeune mais ne doit pas systématiquement être compris comme un indicateur de mal-être. À ce niveau, le risque s'inscrit dans une appréhension transversale et homogène de l'adolescence. À l'inverse, le point suivant va se centrer davantage sur les adolescents dits à risque c'est-à-dire sur une catégorie particulière et minoritaire d'adolescents.

2.2.4. Les jeunes «plus à risque»

La relation sexuelle précoce (avant 14 ans) est indicateur de risque (12% des jeunes en 2002).

- Elle est plus souvent associée à la consommation d'alcool et de drogue ;
- moins souvent planifiée, prévue ;
- moins souvent accompagnée de comportements de protection ;
- davantage d'IST et de grossesses non programmées.

Ces caractéristiques plus souvent rencontrées chez les jeunes sexuellement précoces nous montrent la nécessité, d'une part, de prendre en compte le contexte, les conditions dans lesquelles émergent les conduites à risque et, d'autre part, de différencier l'expérimentation des risques et l'accumulation des risques ou, encore, de comprendre le cumul des circonstances qui favorise l'apparition des comportements à risque. Cette compréhension permet notamment de favoriser la convergence entre la virtualité de la prévention et la réalité de l'adolescence.

Plus globalement, il n'y a pas que le risque en soi à considérer mais également l'inscription de certains adolescents dans un mode de vie à risque.

Sur ce point, l'accroissement de la précocité sexuelle, spécifique à une minorité d'adolescents d'un côté, et la stabilité de la sexualité des adolescents pris dans leur ensemble de l'autre côté, semblent nous indiquer un accroissement des différences entre les adolescents sexuellement actifs et sexuellement inactifs.

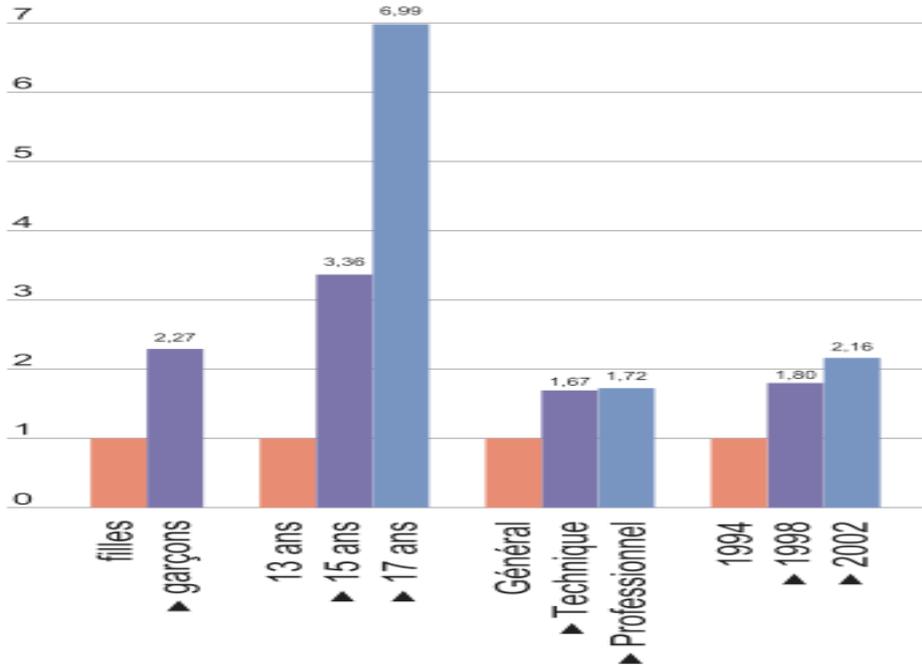
Les relations sexuelles précoces sont aussi plus souvent déclarées par les garçons, par les jeunes de l'enseignement professionnel et par les plus jeunes (tranche 15-16 ans > 17-18 ans).

Pour comprendre que le risque n'est pas d'office un acte isolé mais s'insère dans un mode de vie que l'on peut traduire comme un ensemble cohérent de conduites, nous allons aborder quelques caractéristiques des adolescents adoptant d'autres comportements identifiés comme à risque.

D'autres comportements à risque :

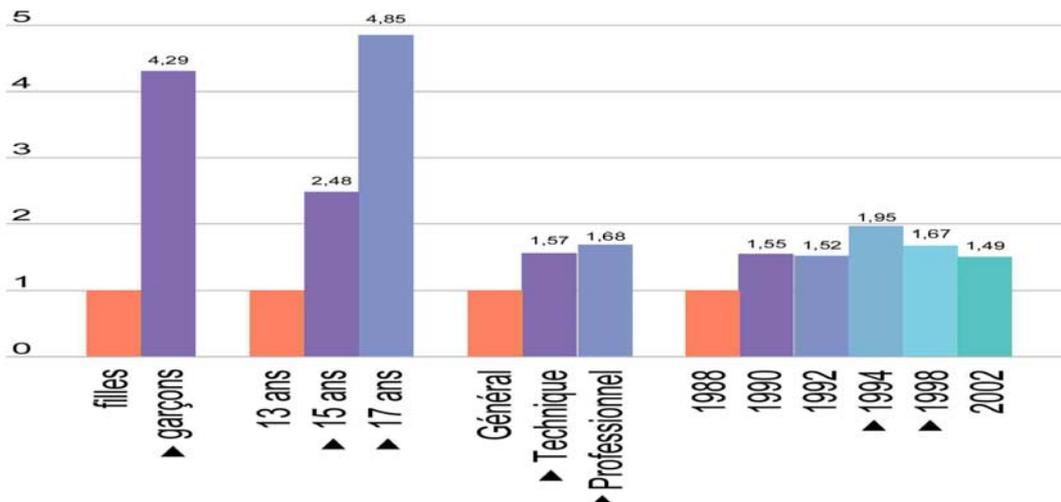
- La consommation de cannabis (1 fois par semaine au moins) : concerne un plus grand nombre de garçons, augmente avec l'âge, est plus présente chez les élèves de l'enseignement technique et professionnel (systématiquement se retrouve plus fréquemment dans cette population).

Graphique 3/24 : Association entre le fait de consommer du cannabis une fois ou plus par semaine et le sexe, l'âge, le type d'enseignement et l'année d'enquête (OR ou RC).



Idem pour une consommation régulière d'alcool.

Graphique 3/16 : Association parmi les buveurs hebdomadaires entre le fait de boire plus de 2 verres d'alcool par jour et le sexe, l'âge, le type d'enseignement et l'année d'enquête (OR ou RC).



On retrouve des caractéristiques semblables de genre et de type d'enseignement au niveau des comportements alimentaires (consommation régulière de frites,

consommation occasionnelle de fruits, etc.), chez les jeunes ayant récemment eu un accident, parmi les jeunes ne portant pas régulièrement la ceinture de sécurité, etc.

Quelques caractéristiques des jeunes plus à risque - dont les comportements s'inscrivent dans un mode de vie à risque :

- Il concerne plus de garçons que de filles;
- Enseignement professionnel>Enseignement Technique>Enseignement Général c'est-à-dire qu'il suit donc les disparités socioéconomiques. L'enseignement professionnel compte davantage d'élèves originaires de familles plus défavorisées;
- Les difficultés de projection dans l'avenir (jusqu'à avoir dans les cas les plus extrêmes une image négative de soi dans l'avenir) entraînent des difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi. On vit plus dans le présent parce que de l'avenir, on s'en fout ou on ne sait pas de quoi il sera fait;
- L'importance du groupe de pairs est également à prendre en compte. Le risque peut, notamment, se retrouver valorisé par les amis et être enjeu de concurrence entre les jeunes, les comportements à risque peuvent structurer les relations dans le groupe, être attractif car ils sont, entre autres, un moyen pour tromper l'ennui, de se défaire des angoisses quotidiennes ou encore un moyen d'être visible et d'exister. Généralement ces jeunes n'adoptent pas en continu des risques mais sont plutôt prédisposés à prendre le risque quand il arrive (et non planifié);
- Plus faible capacité à dépasser ou surmonter les problèmes ou à trouver des ressources pour les aider à dépasser les problèmes qu'ils rencontrent.

L'idée à retenir de cet exposé est l'intérêt d'intégrer les comportements sexuels à risque des adolescents dans une approche plus globale de la prise de risque, complémentaire à une approche centrée uniquement sur la sexualité à risque.

III. Discussion : réactions de M. Hubert

3.1. Des commentaires sur le thème général présenté aujourd'hui - Bien-être, sexualité et risque

Les jeunes vivent dans le même monde que nous. Ils sont soumis aux médias et ils partagent une série d'expériences en commun. Une série d'expériences convergent.

3.1.1. Le bien-être et la perception de la santé

Il existe des convergences dans les perceptions des jeunes puisqu'une majorité de jeunes se trouve heureux et en bonne santé tout en exprimant des plaintes matinales – des études montrent que cette observation est corrélée avec l'augmentation du temps passé devant la télévision. On peut cependant relever trois types de divergences : une divergence de genre, des divergences sociales, des divergences culturelles (moins présentes).

- On observe des divergences de genre, entre les garçons et les filles, relatives à l'estime de soi notamment. En outre, les filles se plaignent plus de petits maux de santé et les garçons moins.
- On observe également des divergences sociales entre enseignement général, enseignement technique et enseignement professionnel dont les élèves se plaignent davantage de souffrir d'insomnies notamment.

3.1.2. Sur le thème de la sexualité

1) Un certain nombre d'expériences sexuelles convergent, se rapprochent :

- Les partenaires tendent à valoriser la réciprocité et l'accomplissement individuel.
- L'initiative d'un rapport sexuel est de moins en moins l'apanage de l'homme seul. La «passivité féminine» va moins de soi, comme valeur. Les deux partenaires connaissent un orgasme même s'il n'est pas simultané. La satisfaction sexuelle des femmes a augmenté. Il y a donc un plus grand parallèle entre les hommes et les femmes. Les femmes et les hommes considèrent avoir une sexualité conjugale, matrimoniale, satisfaisante.
- L'âge au premier rapport sexuel a fortement diminué dans toute l'Europe pour les femmes. Ce qui est également le cas pour les hommes bien que l'évolution soit moins spectaculaire - Cela peut être mis en rapport avec le fait que dans le passé, dans différents pays, l'initiation sexuelle des garçons se faisait très jeune notamment au travers de la pratique de la prostitution. Actuellement, dans le rapport filles/garçons, cet âge a diminué d'au moins deux ans. L'âge médian⁴⁷ au premier rapport sexuel des garçons s'élève à 17, 4 ans et celui des filles s'élève à 18 ans. Lorsque le sida est apparu, on s'est demandé si cette maladie allait

⁴⁷ L'âge pour lequel la moitié des hommes/femmes ont eu un rapport sexuel et l'autre moitié n'a pas eu de rapport sexuel.

modifier l'âge d'entrée dans la sexualité ? Non. Le ralentissement de l'abaissement de l'âge au premier rapport sexuel était déjà à l'œuvre avant l'apparition du sida. Une petite minorité de jeunes - de garçons plus particulièrement - ont une sexualité précoce ; cette minorité serait en augmentation.

Cette tendance lourde à l'abaissement de l'âge au premier rapport sexuel se différencie selon les pays :

- Grèce et Portugal : on observe bien une diminution de l'âge au premier rapport sexuel chez les filles. Cependant, l'écart reste très marqué entre les garçons et les filles (plus de deux ans)
- Norvège, Danemark, Irlande et Hollande : la diminution est moins nette. Cependant, on observe qu'en Norvège et au Danemark, l'âge des filles a diminué dans une moindre mesure que celui des garçons. Et ce, contrairement aux autres pays où l'on observe une homogénéisation de l'âge lors du premier rapport sexuel chez les garçons et les filles.
- France, Grande-Bretagne et Belgique : diminution de l'âge des filles mais l'écart continue à se maintenir.

2) Des divergences

On observe une tendance à l'estompement du contrôle sur la sexualité juvénile féminine mais cette tendance se différencie selon les pays. En outre, on peut se demander si cette tendance s'observe dans toutes les sociétés. Qu'en est-il dans les sociétés de culture musulmane ? Comment cette question est-elle perçue ?

Seconde divergence, on observe la persistance d'une dissymétrie des rôles masculin et féminin. Notamment, les hommes et les femmes comptent différemment le nombre de partenaires qu'ils ont eu ; ils/elles ne comptent pas les mêmes partenaires. Les femmes ne comptent pas les partenaires qui n'ont pas compté pour elles. On peut poser l'hypothèse qu'elles répondent ainsi aux attentes normatives qui restent à leur égard.

Par ailleurs, dans les divergences entre les hommes et les femmes, le rapport de genre se modifie et bascule après la naissance des enfants.

On peut pointer également la persistance de la coexistence de modèles différents d'organisation des premières années de la sexualité :

- Un premier modèle de relation met en avant un style de relation plus stable et durable avec un partenaire, perçu comme un référent. Ce premier modèle d'entrée dans la sexualité serait plus typiquement féminin, après quoi s'ensuivrait désillusion et révision d'un idéalisme amoureux.
- Un second modèle d'entrée dans la sexualité met en avant un style de relations plus brèves, plus rapidement sexualisées, un plus grand nombre de partenaires et l'alternance de périodes actives sexuellement et sans sexualité, de périodes avec et sans partenaire.

Enfin, une troisième divergence renvoie à la persistance de trajectoires socialement différenciées : notamment en ce qui concerne l'âge plus précoce du premier rapport,

un plus grand nombre de jeunes proviennent de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique par rapport à l'enseignement général. La préoccupation de ces jeunes étant davantage de construire un couple qu'une carrière contrairement aux élèves de l'enseignement général qui entreprennent des études plus longues. D'où une période de dépendance plus longue pour ces derniers où seront différés les attributs de l'indépendance qui sont notamment liés à la sexualité.

3.1.3. Le risque

Le risque est rarement central pour la santé. Il y a d'autres priorités qui priment comme celle de ne pas paraître idiot, de ne pas perdre la face, de ne pas « en avoir ».

Dans des circonstances où un risque est associé à la sexualité, la précocité du premier rapport sexuel - lorsque le jeune a moins de 14 ans - est prédictive de la vie sexuelle adulte qui suivra : plus précoce, plus grand nombre de partenaires, palettes de pratiques plus larges (sexes anal). On observe également un cumul de risques : il s'agit donc d'adopter une réflexion transversale et globale afin de comprendre le sens de la prise de risque. Ex : décrochage scolaire par solidarité amicale où la dimension psychoaffective avec des amis se joue pour des jeunes qui sont moins entourés familialement.

Il s'agit d'appréhender le risque dans l'espace et dans le temps.

- La dimension temporelle : on n'est pas les mêmes aujourd'hui et hier et l'on sera différent demain. Mais les changements sont en partie communs. Il y a des moments dans le cycle de vie, dans les trajectoires qui montrent une plus grande vulnérabilité ; par exemple, le moment du coming out pour les personnes homosexuelles est un moment dans la trajectoire personnelle qui est partagé par d'autres qui se retrouvent dans les mêmes situations.
- La dimension spatiale : le contexte social (les moyens de transport se multiplient), le contexte juridique (le climat homophobe d'une société est un élément important qui a du poids) et le contexte économique.

Il y a donc trois niveaux de lecture⁴⁸ : une lecture en termes de contexte, une lecture en termes d'interaction et une lecture en termes de trajectoire. Au niveau des interactions, les pairs ont une place importante. Importance par exemple de l'entrée dans un groupe lorsqu'on est usager de drogue où le nouveau sera le dernier à utiliser la seringue.

3.2. Questions

- Quelles convergences d'expériences observez-vous chez les jeunes et quelles divergences persistent ou apparaissent ?
- Comment faites-vous dans vos pratiques pour moduler vos interventions en fonction de ces divergences dans un contexte hétérogène ?
- Comment faites-vous pour adopter une démarche transversale et globale tout en distinguant différents niveaux de lectures ?

⁴⁸ Concept de vulnérabilité cf. annexe

IV. Annexes

Le concept de vulnérabilité

Cette annexe propose une synthèse du concept de vulnérabilité présenté par F. Delor et M. Hubert dans leur texte : « Un ré-examen du concept de « vulnérabilité » pour la recherche et la prévention du VIH/Sida » (2003).

S'intéressant aux situations de vulnérabilité, F. Delor et M. Hubert définissent le concept de vulnérabilité afin de l'appliquer au domaine de la prévention du Sida.

Trajectoire, interaction, contexte

Selon ces auteurs, pour comprendre toute situation de vulnérabilité, trois niveaux d'analyse doivent être envisagés : la trajectoire, l'interaction et le contexte social.

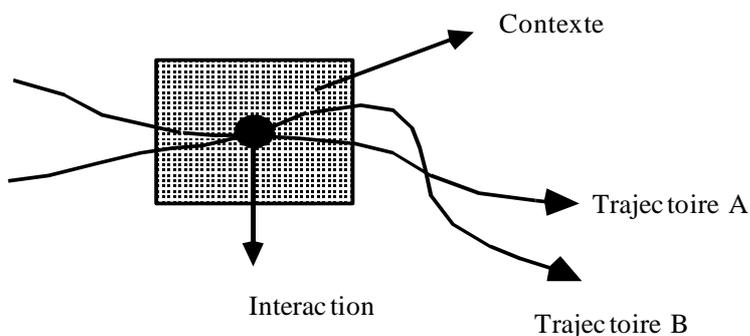
- La trajectoire sociale signifie que chaque individu a une trajectoire propre mais que plusieurs individus peuvent partager une partie de la même trajectoire. Par exemple, beaucoup de jeunes homosexuels passent à un moment de leur vie par une phase de « coming out » (révélation de son homosexualité à soi-même et à l'entourage). Cette phase de coming out a des implications en termes de comportements sexuels et d'attitude face au risque du VIH.
- Le niveau de l'interaction renvoie au fait que pour qu'il y ait un risque, la rencontre d'au moins deux individus et donc deux trajectoires doit avoir lieu. Ces individus peuvent adopter différents comportements liés au risque en fonction de leur position ou leur statut dans l'interaction. Par exemple, souvent le « nouveau-venu » au sein d'un groupe d'usagers de drogue intraveineuse sera le dernier à « se shooter », alors que le fournisseur aura le « premier choix ». Leurs chances d'être infectés par le VIH en utilisant la même seringue seront donc différentes (Delor, 1997).
- Les interactions entre les individus et leurs itinéraires n'existent pas en dehors du monde où ils sont plongés. Le contexte social exerce une influence sur les moments, les enjeux et les modalités de rencontres entre diverses trajectoires. On peut citer comme exemple les normes et impératifs liés à la sexualité dans une société donnée, ou encore le développement des moyens de transport sur la mobilité des personnes et les modalités de rencontres.

Ces trois niveaux décrits s'articulent dans un double point de vue : la signification « objective » ou communément admise par tous, d'une part, et la signification particulière élaborée par chaque individu, d'autre part. Ainsi, si porter un préservatif semble aujourd'hui être communément considéré comme un comportement de protection, cependant, dans certaines situations, les individus peuvent percevoir le préservatif comme une menace, parce qu'il évoque le risque du sida ou parce qu'il sous-entend une méfiance à l'égard du partenaire ou encore parce qu'il est attaché, pour certains, à l'image d'une sexualité débridée.

Face à la confrontation à une multiplicité de risques (tels que le risque du VIH ou de maladies sexuellement transmissibles, mais également le risque de vivre seul ou d'être abandonné, par exemple), chaque sujet réalise un travail identitaire qui

consiste à opérer une synthèse toujours provisoire des trois dimensions décrites ci-dessus.

Le schéma ci-dessous illustre les trois niveaux d'analyse d'une situation sociale :



Les situations de vulnérabilité sont les circonstances (moments spécifiques et espaces déterminés) au cours desquelles cet exercice vital est plus particulièrement pénible, difficile ou périlleux.

Exposition, capacité, potentialité

Au niveau de la prévention du Sida, trois niveaux de vulnérabilité doivent être pris en compte.

- L'exposition concerne l'amont de l'événement, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs qui accroissent le risque d'infection par le VIH. Seront par exemple considérés particulièrement exposés au risque du VIH ceux et celles qui auront des « comportements à risque » dans des contextes où la prévalence du VIH est déjà élevée ou le devient.
- La capacité concerne la possibilité de mobiliser dans de tels contextes les ressources adéquates pour faire face à la situation. Peuvent ainsi être considérées comme particulièrement vulnérables au risque du VIH les personnes socio-culturellement défavorisées (migrants, etc.) ou les jeunes en phase de recherche de leur identité sexuelle.
- La potentialité concerne davantage l'aval de l'événement ou ses conséquences, dont l'importance variera en fonction de l'endroit où l'infection a lieu (dans un pays industrialisé ou dans un pays du tiers monde où les soins sont quasi inexistants), de la présence ou absence de structures de soutien aux victimes du VIH/sida et leur entourage, etc.

Tableau et commentaire

Le tableau ci-joint reprend les diverses composantes de la vulnérabilité en croisant les trois niveaux. Des exemples ou explications sont proposés ainsi que des exemples de pistes d'intervention (en italique). Il permet de mieux comprendre les

niveaux d'intervention pertinents pour chaque situation de vulnérabilité. Il permet aussi de mettre en évidence les cumuls de vulnérabilité.

Par exemple, en ce qui concerne les migrants, des interventions qui visent le moment de l'exposition ne sont possibles que si un travail de prévention dans les pays d'origine est réalisé. Par ailleurs, un meilleur accès à l'information, qui vise à augmenter les ressources personnelles (capacité), ou un renforcement des capacités de négociation (dans le cadre du counselling par exemple) n'ont de sens que si un travail sur le contexte est effectué (accès au dépistage volontaire, accès aux soins en général, politique d'accueil respectueuse des droits de l'homme, etc.).

Il permet aussi de mieux comprendre les écarts et leur cause : par exemple un homme homosexuel bien informé sur le Sida sera plus vulnérable à l'infection s'il évolue dans un réseau où la prévalence est élevée qu'un homme hétérosexuel dont les connaissances au sujet du Sida sont faibles mais qui évolue dans un milieu à faible prévalence.

Tableau récapitulatif des niveaux de lecture de la vulnérabilité au VIH (exemples et pistes d'intervention)			
	TRAJECTOIRE	INTERACTION	CONTEXTE
EXPOSITION (amont)	Honte liée à la sexualité, sentiment d'urgence et de temps perdu.	Différence d'âge et/ou d'expérience et/ou d'origine entre les partenaires.	Discrimination effective ou ressentie.
Exemples d'intervention :	<i>Amélioration de l'estime de soi, accompagnement psychologique de l'individu lors de la phases difficiles, offre de services spécifiques d'écoute et d'accueil, etc.</i>	<i>Accroissement de la capacité de négociation et de dialogue entre les partenaires. Travail en amont de la relation elle-même, dans le champ de l'éducation affective.</i>	<i>Lutte contre la discrimination</i>
CAPACITE (ressources)	Ressources personnelles : capital socio-culturel, connaissances par rapport au risque, expériences antérieures, etc.	Capacité de négociation entre les partenaires, similitude des langues ou des références culturelles ou, au contraire, écarts, rapports de forces, etc.	Reconnaissance du couple homosexuel ou, au contraire, mépris et permanence d'injures. Politique d'accueil des migrants. Politique d'accès aux soins, au dépistage, à la prévention.
Exemples d'intervention :	<i>Amélioration des connaissances, formation et information, accroissement des capacités de mobilisation des connaissances et des acquis, renforcement de l'assertivité et à la confiance en soi.</i>	<i>Travail de counselling avec les partenaires. Information au sujet des modalités d'adaptation aux différences dans le couple</i>	<i>Lois antidiscrimination/antiracistes</i>
POTENTIALITE (aval, conséquences de l'infection)	Dépression, isolement, auto-exclusion, révolte, etc.	Suite à la contamination d'un des partenaires : rupture, contamination de l'autre partenaire, adaptation progressive au risque, modification du rapport au temps, etc.	Renforcement ou assouplissement des normes en matière de sexualité A l'extrême : criminalisation de la contamination
Exemples d'intervention :	<i>Counselling adapté, accompagnement, inclusion des personnes atteintes dans le travail de prévention, reconnaissance de leur statut de personnes à part entière, etc</i>	<i>Travail de counselling avec les partenaires au sujet de l'adaptation aux risques</i>	<i>Renforcement de la solidarité avec les séropositifs et malades du sida</i>



Séance 6

L'éducation sexuelle, une éducation à la peur?

Intervenant : Pascal De Sutter, sexologue (IEFS-UCL)⁴⁹
Discutant : Alain Cherbonnier (Question Santé asbl)⁵⁰

I. Présentation de l'intervenant et du discutant

PASCAL DE SUTTER - UCL

- Docteur en psychologie et sexologue clinicien.
- Il a travaillé 12 ans au Canada, notamment pour construire des programmes d'éducation sexuelle.
- Il enseigne actuellement la sexologie à l'UCL à l'Institut d'Etudes de la Famille et de la Sexualité de la Faculté de Psychologie.
- Il est également le chef de service de l'Unité de sexologie fonctionnelle de l'Hôpital de Braine l'Alleud – Waterloo.

ALAIN CHERBONNIER - QUESTION SANTE ASBL

- Licencié en philo et lettres (1974). Il a été professeur de français pendant 3-4 ans, en Belgique et en Algérie. Il a fait partie de la petite équipe qui a mis sur pied le CEDIF à partir de 1979. Il a travaillé dans le secteur du Planning familial jusqu'en 1997 comme responsable des publications et des programmes de formation continue.
- En 1993, il est licencié en éducation pour la santé, RESO (UCL).
- Depuis 1997, il est chargé de projets à l'ASBL Question Santé, Service communautaire de promotion de la santé : aide méthodologique, accompagnement de projets (e. la. "santé communautaire"), formation, publications.
- Depuis 2002, il a en charge le cours d'éducation pour la santé dans la
- formation d'infirmières graduées hospitalières, au Centre de Formation de
- l'ACN (cours de promotion sociale).
- Lien avec le thème de ce séminaire:
Son expérience dans le secteur du planning familial, où la question de l'éducation sexuelle et affective était (est) une des plus fondamentales.

⁴⁹ Retranscription de l'intervention vérifiée par l'intervenant.

⁵⁰ Retranscription de la discussion vérifiée par le discutant.

Le numéro spécial 2003 de «Bruxelles Santé» consacré aux rapports entre la peur et la prévention.

II. L'exposé : Intervention de P. De Sutter

2.1. Contexte socio-politique et effet pervers de la prévention

L'éducation sexuelle a pris de l'expansion en utilisant le prétexte de limiter les effets néfastes de l'absence d'éducation : grossesses précoces chez les adolescentes, contaminations sexuelles, violences sexuelles. Ces arguments ont permis de convaincre les acteurs politiques et les parents qui étaient hostiles à une éducation sexuelle hors du contexte familial. Elle s'est donc développée dans un but essentiellement préventif. En voulant contenir la contagion du SIDA et des autres ITS, en souhaitant réduire les grossesses non-désirées, en espérant limiter les abus sexuels, les éducateurs sexuels ont fini par présenter la sexualité comme quelque chose qui était potentiellement très dangereux. Ils ont éduqué (involontairement) les enfants et les adolescents à craindre la sexualité. Ce ne fut pas une éducation à la sexualité mais une éducation à la peur de la sexualité.

2.2. Prévention et information

Pour commencer, je vous propose un exercice mental où l'on imagine que le cours de natation soit donné comme un cours d'éducation à la Vie Affective et Sexuelle. Ce cours serait donné par quelqu'un qui n'est pas maître nageur mais professeur de français, d'un centre de Planning Familial, ou extérieur au domaine.

Il s'agirait de donner des explications sur les mécanismes physiologiques nécessairement en jeu lors de cette activité. Et de mettre en évidence les dangers de la natation afin d'éviter la noyade, pour apprendre à vos enfants à gérer les risques liés à cette activité.

Les solutions ? Soit ne pas nager, soit nager mais seulement quand vous serez prêts.

C'est pourtant en donnant pareil cours qu'on a alors toutes les bonnes raisons de se poser des questions sur les capacités des enfants à nager ou surnager dans la vie.

À l'image de pareil cours de natation, les animations VAS vont souvent présenter d'abord une explication neurophysiologique sur les mécanismes reproducteurs. L'utilité? Accéder à un savoir théorique sur la reproduction et sur les dangers.

«Faites attention car il y a des risques de grossesses précoces». On ne cesse de dire aux jeunes que c'est assez fréquent. Aux USA, le programme a été jusqu'à prévoir des sortes de «mises en situation» où les jeunes ont des poupées qu'ils ramènent chez eux et dont ils doivent s'en occuper comme s'ils avaient un bébé – ils doivent se lever la nuit pour le nourrir. L'objectif ? Les faire réfléchir ? Les dégoûter ?

Le message qui passe ?

«Faites attention, il ne faut pas tomber enceinte trop tôt»

«Faites attention, il existe des maladies sexuellement transmissibles – avant, on parlait des maladies vénériennes, la terminologie venant de vénus (maladies vénériennes) ; actuellement on parle d'infections sexuellement transmissibles. Attention, ce n'est pas bénin».

«Attention à l'herpès» - 50% des jeunes attraperaient ce virus.

«Attention au sida» - c'est toujours mortel.

Voici les discours que l'on tient dans les cours d'éducation sexuelle. Et maintenant, il y a en plus les abus sexuels et la pédophilie. Là, à nouveau, le message est de faire attention.

Au Québec, on sensibilise les enfants de plus en plus jeunes, dès la maternelle. Le message : «attention, les abus ne sont pas commis que par des étrangers. 80% des abus se font dans la famille : Méfiez-vous de votre oncle, de votre père, etc.». Les enfants doivent se prémunir des adultes qui pourraient avoir de « mauvais » touchers – parce qu'il y a les bons et les mauvais touchers.

En définitive, les seuls éléments positifs dont on leur aura parlé dans ces cours d'éducation à la VAS, c'est l'amour, l'affection, la tendresse. Vision très romantique or en tant que clinicien, on sait que beaucoup de couples s'aiment mais ont des difficultés sexuelles !

Ce n'est pas une éducation à la sexualité mais une éducation à la peur de la sexualité qui repose sur un ensemble de messages négatifs de peur : danger d'attraper une maladie, d'être agressé, etc.

Or, dans ce domaine, une éducation vise plutôt un savoir-être, des attitudes et des valeurs plutôt que des connaissances, des savoirs. On pourrait envisager de façon différente ces cours.

Comment rencontrer un autre partenaire ? Leur apprendre quelques éléments de séduction, les façons de mettre l'autre à l'aise, ce que c'est d'avoir des relations sexuelles, leur apprendre quelques éléments de la sexualité féminine, de la psychologie féminine... Parce que, évidemment, s'ils n'ont qu'une connaissance abstraite et médiatique, s'ils croient que si elle dit non, il s'agit surtout de ne pas insister, on leur a conseillé le respect et l'attente... S'ils ne savent pas l'importance des longs préliminaires pour une relation sexuelle satisfaisante pour les femmes, les hommes vont directement vers les zones sexuelles.

Qu'en est-il des difficultés lors des premiers rapports sexuels ?

Chez les garçons, il y a souvent une éjaculation précoce lors des premiers rapports sexuels. Si cela se reproduit, cela risque de provoquer un blocage. Or, il y a un parallèle avec la façon dont ils se masturbent. S'ils se masturbent vite, ils vont

éjaculer rapidement. Leur conseiller de prendre le temps en prolongeant leurs expériences masturbatoires.

Chez les jeunes filles, lors des premiers rapports sexuels, il y a souvent du vaginisme c'est-à-dire la contraction des muscles du vagin qui fait un petit peu mal. Un petit message très simple est de leur dire de respirer pour décontracter les muscles vaginaux.

Il y a donc des petites choses extrêmement pratiques qui pourraient appartenir aux cours d'éducation sexuelle. Or, on est loin du compte.

Comment gérer une rupture? Comment gérer une frustration? Comment gérer la jalousie? Comment gérer les émotions, telle que la colère, qui sont liées à la peur de l'autre sexe? Réaliser une éducation contre hétérophobique. On parle d'homophobie mais on oublie trop souvent la peur de l'autre sexe : l'hétérophobie.

Cette véritable éducation sexuelle existe dans d'autres cultures. La culture africaine, par exemple, explique aux jeunes filles comment donner plus de plaisir et comment avoir plus de plaisir – et ça ne fait pas des sociétés débauchées. Ici, c'est impensable. Pourquoi?

- 1) La religion catholique n'a jamais été très favorable à un épanouissement de la sexualité. Bien que les choses aient un peu évolué. Évidemment, il y avait ceux qui faisaient les interprétations (les curés, etc.) mais qui ne sont pas/plus très nombreux. À l'UCL, même les catholiques pratiquants (qui ne sont plus très nombreux) disent généralement que de toute façon, le pape n'a pas à regarder ce qui se passe dans le lit. Il n'a pas le droit de regard sur cet aspect de la vie privée.
- 2) La religion musulmane resserre ses contraintes contre la sexualité contrairement à la religion catholique qui se veut actuellement un peu plus tolérante dans ce domaine.
- 3) Mais le plus grand des puritanismes, des résistances ne viennent pas de la religion. Le puritanisme vient bien plus des médecins, des psychologues. Freud aurait changé les choses ? Dans ses écrits, la masturbation, l'onanisme conjugal conduit à la neurasthénie, la névrose, si pas à la psychose/folie. Avec Freud, l'enfant devient un pervers polymorphe. Dès petit déjà, la peur ! La peur : c'est comme si en donnant de l'information aux jeunes, ils allaient devenir des débauchés alors que si on leur fait peur, c'est le contraire.

Évidemment, on a vu qu'il y avait des risques, d'où l'importance de la prévention mais ce n'est pas en effrayant les gens qu'on fait changer leurs comportements.

L'information n'est pas suffisante ! Je connais quelqu'un qui travaillait dans le domaine de la prévention et qui a fait l'amour avec un homme sans utiliser de préservatif. Le lendemain, il découvre dans la salle de bain la présence de tous les médicaments pour le traitement du SIDA or il travaillait dans le domaine de la prévention. « Toi qui travaille dans le domaine de la prévention ! ». Il répond « Il y avait un tellement beau coucher de soleil ... ». L'info ne suffit pas. Il faut faire une éducation sexuelle réellement à la sexualité et à l'épanouissement sexuel pour informer les jeunes. Est-ce si terrible ? En tant qu'adulte, on a parfois peur de dire

ces choses qui se passent très bien en fait. Touche-t-on là à la peur des parents, à la peur des adultes ? Si le jeune se sent plus à l'aise dans la sexualité, ne va-t-il pas mieux se protéger, mieux respecter la femme, faire des choix, etc ?

2.3. Vers une information sexologique

Une véritable éducation sexuelle devrait présenter avant tout la sexualité comme un aspect essentiel de la qualité de la vie humaine. L'objectif ultime de l'éducation sexuelle pourrait ne plus être la prévention mais la qualité de la vie sexuelle. Les prises de risques seraient peut-être moindres que par une éducation à la peur?

Des informations concrètes sur la séduction, les rencontres et la manière de faire l'amour de façon épanouissante pour l'homme et la femme seraient probablement d'un grand intérêt pour les jeunes et contribueraient à améliorer les relations sexuelles entre adolescents.

Cf. annexe 1.

III. Discussion : réactions d'A. Cherbonnier

Je suis d'accord sur le fait que la prévention puisse avoir des effets pervers, notamment lorsqu'elle joue sur la peur et même sur d'autres registres. La question de la légitimité et de l'efficacité de la peur dans la prévention revient régulièrement. Dans les pays Anglo-Saxons, on joue souvent sur ce registre, mais en le doublant d'humour noir : l'idée est moins de provoquer l'effroi que de secouer les gens en leur faisant un clin d'œil. Dans d'autres pays, on est plus réticent à jouer sur ce registre car on se questionne sur la légitimité et l'efficacité du recours à la peur. Car la peur n'engendre pas forcément une salutaire prise de conscience, mais aussi le déni, l'affolement ou la paralysie. Et la prise de conscience ne suffit pas toujours à entraîner une modification des comportements « à risque ». En outre, le recours à la peur pose des questions éthiques : jusqu'où peut-on aller ? Au nom de quoi se permet-on d'essayer de manipuler autrui ?

En 2002, il y eut des campagnes très « secouantes » par rapport au tabac en France et en Angleterre. L'association qui m'emploie, Question Santé a alors organisé une journée centrée sur la question du recours à la peur dans la prévention. Question Santé est une association « généraliste » en matière de santé ; nous ne travaillons pas particulièrement sur les questions de sexualité. Mais j'ai longtemps travaillé dans le secteur du planning familial, où je me suis notamment occupé de programmes de prévention du sida (formation continuée de professionnels de la santé et de travailleurs sociaux).

Jusqu'au milieu des années 1980, dans les pratiques d'éducation sexuelle, ce n'était pas un discours de peur qui était tenu mais un discours de libération : libération de la peur des grossesses non désirées et des interruptions de grossesses grâce à la contraception.

À partir de 1985, l'apparition du sida entraîne un certain désarroi parmi les animatrices en éducation sexuelle et affective : elles ont l'impression de ne plus pouvoir tenir un discours de liberté et de plaisir, et de devoir parler peur et contrainte. Cela a été une sorte de choc culturel : « doit-on effrayer les gens pour leur éviter cette maladie? ». Le programme de formation dont j'ai parlé a contribué à permettre aux animatrices à gérer puis à dépasser ce dilemme.

Dans les campagnes de prévention, on a assisté à des bourdes, des dérives à certains moments, mais surtout au début de l'épidémie, et on a vite renoncé au recours à la peur. Mais, au-delà des discours médiatiques, qu'en est-il des pratiques d'éducation sexuelle sur le terrain ? Il est très difficile de faire un « état des lieux » sur ce plan ; il existe vraisemblablement de multiples pratiques différentes. Ceci dit, il n'y a pas de raisons de penser que l'éducation affective et sexuelle échappe aux grands courants de l'éducation à la santé en général.

On peut ainsi repérer trois aspects des méthodes, des pratiques en éducation à la santé⁵¹ :

⁵¹ Voir l'ouvrage de Jacques Bury, *Education pour la santé. Concepts, enjeux, planifications*, Bruxelles, De Boeck.

- L'information : une information claire et rigoureuse, si elle n'est pas suffisante et peut même être encombrante voire contre-productive lorsqu'on la met trop en avant, reste un enjeu important.
- La persuasion (c'est ici que prend place, notamment, le recours à la peur parmi d'autres stratégies : séduction, humour, provocation...), qui est à manier avec précaution. En particulier, il est fondamental de veiller au respect de la sécurité affective.
- La relation éducative conçue comme une relation d'accompagnement vers plus d'autonomie, vers la capacité de faire des choix personnels.

Cfr. Annexe 2 : Cherbonnier., A., « L'éducation sexuelle et affective : quel lien entre éducation permanente et santé publique ? »

IV. Annexes

ANNEXE 1

Qualité de la vie sexuelle

Définition : La perception d'un état de bien-être sexuel caractérisé par la satisfaction subjective de besoins sexuels sur les plans physiques, mental et social.

BIEN-ETRE SEXUEL

BIOSEXUEL	PSYCHOSEXUEL	SOCIOSEXUEL
Santé sexuelle	Vision positive	Relation sexuelle
Absence de maladie & de douleurs sexuelles	Estime de soi sexuelle	Acceptation et support
Fonctionnement physico sexuel	Contrôle sexuel	Environnement intime et sécuritaire

ANIMER A PARTIR D'UNE VISION POSITIVE SUR LA SEXUALITE

Vision pessimiste	Vision optimiste
Inquiétante	Rassurante
Défiance	Confiance
Peur du désordre	Pouvoir de liaison
Danger de destruction	Potentiel de construction
APAISER (abstinence, « soyez raisonnable », etc.)	ANIMER (la sexualité, lui permettre d'évoluer, de s'épanouir)
Inquisition (Prescription contre ce qui est non conforme)	Observation (et non jugement !)
Prescription	Explication (information)
Réglementation – Normalisation	Autonomisation (les encourager à fonctionner de façon autonome sans que derrière eux il n'y ait un moralisateur)
Répression (par exemple en matière d'abus sexuel)	Stimulation
EXCLURE (les comportements non conformes)	INCLURE

INTERVENTIONS VISANT L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE VIE SEXUELLE

<i>Le bien-être ...</i>	<i>Pour améliorer...</i>	<i>En proposant...</i>
<i>Biosexuel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'apparence corporelle • La mobilité corporelle • La sécurité corporelle • La fonction corporelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Une coiffure... - Un exercice... - Un préservatif... - Un médicament..
<i>Psychosexuel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le contrôle de soi • L'estime de soi • La compréhension de soi • L'actualisation de soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Un but... - Un compliment.. - Une interprétation... - Un projet...
<i>Sociosexuel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • L'interaction sociale • L'approbation sociale • La cohésion sociale • L'aide sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - Une rencontre... - Un consentement... - Une règle... - Une assistante...

ANNEXE 2

A. Cherbonnier⁵²: « L'éducation sexuelle et affective : quel lien entre éducation permanente et santé publique? »

La version originale de ce texte a été rédigée pour préparer un des ateliers de la journée d'échanges *Cultures et vie amoureuse*, organisée par le Service de l'Éducation permanente du Ministère de la Culture et des Affaires sociales, le 25 octobre 1995, à Bruxelles. Depuis, un événement considérable est intervenu, en 1996, qui a introduit une nouvelle donne. Et puis, tout simplement, dix ans ont passé... Je propose donc ici une version de ce texte légèrement remaniée et augmentée d'un appendice.

A. C.

Lorsque ce texte a initialement été rédigé, je travaillais dans une organisation d'éducation permanente – la Fédération Francophone Belge pour le Planning Familial et l'Éducation Sexuelle⁵³ – et je me demandais comment (ré)inscrire l'éducation sexuelle et affective dans une logique d'éducation permanente, sans pour autant renier la logique de santé publique qui prévalait alors... et qui prévaut encore davantage aujourd'hui.

Pour élaborer une réponse à cette question, je vous propose un bref survol des diverses conceptions, représentations ou modèles qui ont prévalu, depuis les années 1940-50, à propos de l'éducation sexuelle. Je parle de l'éducation sexuelle institutionnalisée, non de celle qui se pratiquait et se pratique toujours au sein des familles et entre pairs d'âge. Et je parle surtout de la France, car la littérature sur le sujet y est nettement plus abondante et plus riche qu'en Belgique.

Quelle est la toile de fond lorsque se termine la Deuxième Guerre mondiale ? Il n'est pas question d'éducation sexuelle au sens où nous l'entendrions aujourd'hui. Par contre, depuis les décennies précédentes, existe tout un discours sanitaire mettant en avant la prévention des pathologies médico-sociales⁵⁴. Ce discours emprunte ses arguments à deux registres : le médical et le moral. Dans le domaine de la sexualité, c'est la prévention des maladies vénériennes qui l'emporte.

C'est dans l'après-guerre que l'éducation sexuelle se constitue comme « question de société ». Autrement dit, les autorités – politiques, morales, pédagogiques – commencent à s'y intéresser et à envisager de l'organiser à l'intention des jeunes.

Ceci peut être recadré dans un phénomène plus général : après les deux guerres qui ont saccagé l'Europe de fond en comble – sur tous les plans : économique, démographique, idéologique, social, culturel... – un projet collectif naît, porté par l'État, lequel intervient de manière croissante dans une série de domaines qui, jusque-là, étaient du ressort de la parenté ou des réseaux sociaux (les loisirs, la solidarité, la sécurité sociale...).

⁵² Licencié en Philosophie et Lettres (1974). Licencié en Éducation pour la Santé (1993). Responsable de projets, Question Santé ASBL.

⁵³ Aujourd'hui Fédération Laïque de Centres de Planning Familial (FLCPF).

⁵⁴ On peut en avoir une idée au vu des affiches de l'exposition *Images de la santé*, ou en consultant le n° 100 du mensuel *Éducation Santé* ou encore le n° spécial 2003 de la revue *Bruxelles Santé*, qui est joint à la présente.

Cette éducation sexuelle reste marquée par une perspective didactique et moralisatrice. Pour employer une formule, on pourrait dire qu'on «leur» en parle pour qu'ils ne «le» fassent pas.

Un virage est cependant pris dès les années 50. Il est le fait d'une minorité, représentée par des auteurs comme Henry Tavoillot ou André Berge⁵⁵. Ceux-ci disent en substance que, puisque la sexualité fait partie de la vie, l'éducation sexuelle doit être intégrée à l'éducation générale. Ils imposent le concept d'éducation *sexuelle et affective*, montrant par là que la sexualité ne peut être rangée dans un tiroir à part, et que le développement sexuel n'est pas seulement affaire de biologie, mais aussi d'émotions, de sentiments, de relations. Bien entendu, ce double adjectif est aussi une manière de « faire passer la pilule » dans un contexte extrêmement conservateur.

Ce courant, que l'on pourrait appeler éducatif ou humaniste, intègre les apports de la psychanalyse comme de la biologie. Il privilégie une approche où la morale, les valeurs, le social ont toute leur place, et est présent tant du côté laïque que du côté chrétien. Je pense qu'il est toujours bien vivant aujourd'hui, même s'il ne tient pas le dessus du pavé.

Après ce virage, un tournant en épingle à cheveux est pris dans la période qui suit Mai 68. Le maître mot est « libération ». On rejette la morale, dont on ne voit que les aspects les plus répressifs, les plus obscurantistes et les plus manipulateurs ; le mot lui-même prend une valeur négative (et c'est toujours vrai en 2005...). Les *revendications libertaires* et la *contestation politique* propres à l'époque rejoignent les progrès scientifiques et techniques. La science est LA référence ; la technique offre les nouveaux contraceptifs, pilule et stérilet.

Ces contraceptifs sont féminins; ils vont supplanter le «retrait» et le préservatif, techniques maîtrisées par l'homme. Le *féminisme* joue un rôle essentiel dans les nouvelles représentations de la sexualité et, partant, dans l'éducation sexuelle. Celle-ci est d'ailleurs inséparable, dans les années 1970-80, de la lutte pour l'accès à la contraception et contre l'interdiction de l'interruption volontaire de grossesse. Elle devient une arme de lutte socioculturelle et politique.⁵⁶

Ce courant aux finalités révolutionnaires garde cependant des caractéristiques du courant précédent. Il les renforce même. L'information basée sur la connaissance scientifique joue dans le projet éducatif un rôle central de « démythification » (autre maître mot). La psychanalyse et, plus largement, la «culture psy» venue des États-Unis inspirent durablement méthodes et fondements théoriques. La formation des éducateurs est largement basée sur le développement personnel.

Après 1968, l'étape suivante peut être datée avec précision : 1985. C'est l'irruption de l'épidémie du sida dans l'opinion publique, par presse et médias interposés. L'impact sur l'éducation sexuelle est considérable. Des moyens sont débloqués – financiers, matériels, institutionnels (création de l'Agence de Prévention du Sida au début des années 1990) – sans commune mesure avec les années précédentes.

⁵⁵ André Berge, *L'Éducation sexuelle et affective*, Paris, Le Scarabée - CEMEA, 4e éd. 1960.

⁵⁶ Ce courant s'est affermi et assagi tout à la fois. On le retrouve, sous une forme plus politiquement correcte (notion de « genre », *gender*), aussi bien dans le discours d'organisations non gouvernementales ou de conférences internationales que dans des initiatives plus locales.

Quoique dans une mesure beaucoup plus modeste, en effet, il s'était produit un phénomène analogue dans les années 1970 avec la contraception : la mise en exergue du problème de l'avortement avait amené les autorités publiques à dépénaliser l'information sur la contraception et la diffusion des contraceptifs (1974) et à dégager certains moyens en faveur de l'éducation sexuelle. Mais, dans les années 1985-95, la perspective n'est plus politique ou socioculturelle. Le débat met en avant la prévention, c'est-à-dire la santé publique.

Il se produit un renversement de perspective : naguère, les arguments de santé publique étaient – non sans pertinence, d'ailleurs – exploités dans le cadre d'une lutte idéologique. Maintenant, la dimension idéologique est pratiquement gommée, «neutralisée» au nom de la Science médicale et du Bien public. C'est un discours objectivant qui prévaut, évitant soigneusement tout risque de «moralisme», de peur d'être taxé de réactionnaire par les différents groupes de pression, homosexuels notamment. (On remarquera d'ailleurs que les tentatives de récupération du sida par l'extrême droite et les milieux les plus conservateurs ont échoué. Ce qui est heureux.) Il ne s'agit donc pas d'un simple retour à l'hygiénisme moralisateur de la case départ.

Quel est l'impact du nouveau discours dominant – celui de la prévention – sur les conceptions en matière d'éducation sexuelle ? On a d'abord dit que la prévention du sida *passait par* l'éducation sexuelle. Ce qui n'a pas manqué de réjouir ceux qui, comme moi, pensaient que les dangers liés à la sexualité ne pouvaient être évoqués que si une parole libre et un climat de sécurité affective s'étaient établis préalablement, sans lien direct avec ces dangers. Puis, on a imperceptiblement glissé vers l'équation «prévention du sida *égale* éducation sexuelle». Ce qui était déjà très discutable en raison des confusions qui pouvaient s'ensuivre. Car la prévention emprunte d'autres voies que l'éducation : actes médicaux, recherche, mesures légales, mesures socio-économiques...

Enfin, on en est arrivé à une conception de l'éducation sexuelle comme *moyen de la* prévention. Ce qui tend à réduire le projet éducatif à une entreprise de modification des comportements humains. Je ne prétends évidemment pas que les actions d'éducation sexuelle aient toutes des visées étroitement comportementalistes! Je souligne une logique implicite qui ne peut que biaiser la finalité de ces actions. La finalité du processus éducatif, en effet, ne doit pas se réduire à la modification d'une courbe épidémiologique.⁵⁷

La primauté de la prévention amène l'éducation sexuelle à se situer principalement dans un cadre «santé», un cadre où restent prédominantes les conceptions, les références et les pratiques biomédicales. Or, plusieurs auteurs le soulignent, l'éducation sexuelle doit aussi se situer dans un cadre d'éducation permanente. C'est-à-dire :

- sur le plan *éducatif*, un (auto)apprentissage continu, non limité à l'école et aux filières de formation, et portant sur l'ensemble de la personnalité et des circonstances de la vie;

⁵⁷ Voir Alain Cherbonnier, *Evaluation de la formation à la prévention du sida organisée par le CEDIF*, Bruxelles, UCL-RESO, 1993 (mémoire de licence), pp. 43-69.

- sur le plan *social*, une action collective pour se (ré)approprier son identité culturelle, se donner les moyens de créer, lutter contre les inégalités et agir sur ses conditions de vie.

Or nous pouvons trouver dans le cadre de la santé publique un modèle qui est compatible avec cette optique d'éducation permanente. C'est le concept de promotion de la santé, promulgué en 1986 par l'OMS dans la Charte d'Ottawa, et qui a été coulé dix ans plus tard (1997) dans un décret de la Communauté française de Belgique.⁵⁸

«Promotion de la santé» et non plus «prévention». Il ne s'agit pas d'un simple tour de passe-passe verbal. Ce que l'on met en avant, c'est la santé et non plus la maladie. Et l'on sort du piège qui consiste à tout axer sur la relation éducateur/éduqué, laquelle risque toujours de se réduire à une relation entre transmetteur et récepteur de savoir. Il s'agit en effet d'intervenir à plusieurs niveaux :

- le niveau de la décision politique;
- celui de l'environnement (non seulement l'écosystème mais ce qui nous entoure bien concrètement, là où nous vivons);
- le niveau communautaire (l'action collective, ce que nous pouvons faire ensemble);
- le niveau institutionnel (la réorganisation des services de santé dans le sens d'une prise en charge plus globale);
- le niveau éducatif (le développement des aptitudes personnelles et sociales... et non plus seulement la modification des comportements défavorables à la santé).

Ce modèle entre en résonance avec la logique d'éducation permanente. Voici donc la réponse que l'on peut apporter à la question du titre. Il s'agit certes d'une réponse théorique, avec toutes les limites que cela comporte. Et le modèle de la promotion de la santé, aujourd'hui encore, vingt ans après sa promulgation, est loin de battre en brèche les conceptions biomédicales. Il nous permet néanmoins de retrouver une cohérence et, alors que l'éducation sexuelle risque toujours d'être happée par une logique trop exclusive de prévention des risques pour la santé, de la resituer dans le champ de l'éducation permanente.

⁵⁸ Non sans certains effets secondaires, voulus ou non, qui se sont pas tous bénéfiques. Mais ceci est une autre histoire.

Appendice de l'annexe 2

Depuis la rédaction de ce texte, j'ai eu l'occasion de m'essayer à un autre exercice : rendre le concept de promotion de la santé moins abstrait, plus opérationnel, en l'envisageant dans une perspective méthodologique. Ce qui fut fait dans la brochure *Agir en promotion de la santé : un peu de méthode...*⁵⁹ Un texte aux ambitions modestes mais qui fait preuve, me semble-t-il encore aujourd'hui, de rigueur théorique, de pédagogie et de réalisme. Publié en 1997 et réédité en 2000, il est toujours demandé.

Ce qui n'est qu'anecdote en regard des événements de 1996 – peut-être la quatrième date repère après 1945, 1968 et 1985. Car l'irruption brutale et morbide de l'exploitation sexuelle des enfants a constitué un choc plus violent sans doute que l'irruption du sida. Comme l'épidémie de sida, elle a modifié les représentations sociales de la sexualité. Mais elle a peut-être entraîné une méfiance plus grande, et plus déstabilisante : ce n'est plus «seulement» l'interrogation inquiète sur le partenaire sexuel comme vecteur potentiel de maladie transmissible mortelle (inquiétude que le discours préventif nous dit maîtrisable par l'usage du préservatif). C'est l'angoisse qui peut planer sur toute relation éducative, sur toute relation entre l'adulte et l'enfant. L'image de l'adulte protecteur se retourne en l'image d'un adulte menaçant. La transmission se transforme en perversion.

Bien sûr, ce n'est pas tout à fait neuf. On avait déjà beaucoup parlé dans les années 1980-90 de la pédophilie et de la maltraitance, mais surtout dans les milieux professionnels, et non sans balises. Par contre, depuis 1996, on entend parler d'adultes qui n'osent plus donner le bain à un enfant, d'éducateurs qui ne se risquent plus à faire un câlin à un gosse ou à le prendre sur leurs genoux, de parents ou d'enseignants qui s'alarment parce que deux mômes se serrent d'un peu trop près ou sont surpris ensemble dans les toilettes.

Mais le recul est sans doute insuffisant pour préjuger de l'impact durable de ces événements sur les relations éducatives et sur l'éducation sexuelle en partique.

⁵⁹ *Bruxelles Santé*, n° spécial sept. 1997, éd. Question Santé / COCOF. Épuisé, téléchargeable sur www.questionsante.org



Séance 7

L'influence des médias sur les jeunes

Intervenantes : Florence Bertholet (CHNDRF) et Marlène Alvarez (SIPS)⁶⁰

Discutant : Philippe Mouchet (Question Santé asbl)⁶¹

I. Présentation des intervenantes et du discutant

FLORENCE BERTHOLET - CENTRE HOSPITALIER NOTRE-DAME ET REINE FABIOLA A CHARLEROI

- Dans le cadre d'une licence en sociologie, elle a réalisé un mémoire sur la socialisation et les médias.
- Elle a enseigné les sciences sociales en technique et professionnel puis a travaillé en entreprise.
- Depuis 7 ans, elle est médiatrice dans un centre Hospitalier de 520 lits dans la région de Charleroi.

MARLENE ALVAREZ - SIPS

- Conseillère conjugale.
- Elle travaille actuellement au SIPS : accueil, animations, psychothérapie et autres projets.
- Le SIPS : centre de planning familial de l'ULG pour les jeunes de moins de 25 ans.
- Supervisions et formations avec des équipes de travailleurs sociaux (enfance, jeunes et adultes).

PHILIPPE MOUCHET - QUESTION SANTE ASBL

Il travaille depuis 15 ans dans le secteur de la promotion de la santé en tant que consultant et formateur en communication (tant la communication médiatique que la communication de groupe et interpersonnelle) pour le compte notamment du Service communautaire de promotion de la santé – Question Santé. Son travail quotidien consiste à concevoir, réaliser, diffuser et évaluer des campagnes de communication en promotion de la santé (campagnes radio-TV, affiches, dépliants, internet,...) pour diverses associations, structures ou organismes actifs en promotion de la santé en communauté française.

⁶⁰ Textes transmis par les intervenantes.

⁶¹ Retranscription de la discussion vérifiée par le discutant.

II. Les exposés

2.1. Intervention de F. Bertholet

« L'influence des médias sur les jeunes ou le rôle des médias dans la socialisation en général et dans la découverte de la sexualité »

2.1.1. Introduction

La présentation d'aujourd'hui s'inspire d'une étude que j'ai réalisée sur les représentations des jeunes quant à certaines de leurs «séries cultes» dans le cadre de mon mémoire en Sociologie. Je vous renvoie au texte synthèse *Les séries télévisées, une autre manière d'apprendre à vivre ensemble* qui est paru dans «Jeunesse et Société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation»⁶²

L'enjeu central de la socialisation consiste à apprendre les modes de penser, de sentir et d'agir de son groupe d'origine pour en devenir un membre à part entière. En socialisant, c'est-à-dire en transmettant certaines valeurs et certains modèles auxquels l'individu réagit en terme d'acceptation et de rejet, les agents de socialisation participent à la construction de l'identité.

Les principaux agents de socialisation sont la famille, l'école et les groupes de pairs – et depuis quelques années il y a également les médias. Lors du précédent séminaire, nous avons abordé la difficulté d'offrir aux jeunes une éducation sexuelle efficace et épanouissante et les effets pervers d'une éducation à la peur telle qu'elle est encore souvent pratiquée dans les écoles (et les familles). Pour illustrer l'inadéquation entre les moyens et l'objectif, Monsieur Pascal de Sutter⁶³ a comparé l'éducation à la sexualité à un cours de natation dans le cadre duquel ne seraient dispensées que des leçons relatives : aux principes physiques de la mécanique des fluides, aux réactions biologiques du corps au contact de l'eau et aux risques d'une telle activité. Lors du débat qui s'ensuit, les différents intervenants ont témoigné du besoin de référence souvent exprimé par les jeunes. Il s'exprime plutôt une demande qui questionne les attitudes, les comportements adéquats, les valeurs essentielles plutôt qu'une demande sur les connaissances biophysiques des différents organes génitaux. C'est dans cette perspective que les médias présentent des qualités particulières. En effet, en regardant la TV, en lisant des magazines ou des livres spécialisés, en écoutant certaines radios, en surfant sur Internet, les jeunes ont accès à des informations sur les pratiques et les idées qui circulent dans le monde. Ces déferlements d'images, de textes et de sons influent sur la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde qui les entoure.

⁶² Bertholet F., *Les séries télévisées, une autre manière d'apprendre à vivre ensemble* in « Jeunesse et Société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation », Sous la direction de Bajoit G., Digneffe F., Jaspard J-M., Nollet De Brauwere Q., De Boeck Université, 2000, p.375-383.

⁶³ Professeur de psychologie à l'UCL ; sexologue.

2.1.2. Les recherches sur la réception

Pendant longtemps, les recherches sur les médias de masse se sont concentrées sur l'intention des producteurs et sur la structure du message. L'intérêt pour la réception (l'expérience du public, l'usage qu'il fait des médias) n'est apparu qu'après. La réception fut d'abord envisagée à la lumière du modèle « de l'aiguille » hypodermique d'Harold Laswell⁶⁴ qui proposait une représentation des médias tout puissants qui, en injectant les messages de propagande, exerceraient des effets directs et indifférenciés sur des individus atomisés. Cette approche confrontée à la réalité du terrain fut finalement abandonnée. En effet, le public des mass média est loin d'être une masse uniforme et homogène. Le public est de plus en plus fragmenté, différencié en fonction de son âge, de son genre et de son capital social et culturel.

David Morley⁶⁵ caricature avec humour l'évolution des travaux sur la réception : « *Chacun sait que naguère, on plaignait les spectateurs de télévision des horreurs auxquelles ils étaient soumis. Ces êtres malheureux et passifs [...] avaient le choix entre l'état de zombie, le statut de consommateur et la catatonisation par l'idéologie bourgeoise. Bien heureusement, on découvrit un jour que ce musée des horreurs relevait du malentendu. Les supposées victimes de la société de masse se portaient bien, merci. Loin d'être catatonique, elles étaient au contraire tout à fait alertes et activement employées face à leur poste, à épinglez les connotations furtives, à résister aux séductions hégémoniques et en général, à déjouer les ruses de l'idéologie*⁶⁶ ».

Sans apporter de réponses définitives, les études de la réception donnent un fondement empirique à des intuitions, infirment quelques fantasmes et permettent d'entrevoir une issue au stérile face à face entre théorie des effets puissants et théorie des effets limités, de remettre en question le partage « entre une sociologie critique obnubilée par l'autorité du texte et une sociologie empirique fascinée par la liberté du lecteur »⁶⁷.

2.1.3. Les séries télévisées, comme une autre manière d'apprendre à vivre ensemble

Les séries télévisées procurent aux jeunes de nombreux modèles d'identification. En privilégiant d'une part, certains personnages, certains milieux et en valorisant d'autre part certains comportements, ces productions médiatiques favorisent la construction d'une représentation particulière du monde. Ainsi, les séries à la manière des fables sont des instruments narratifs socialisateurs. L'objet de la recherche que je vais vous présenter avait pour objectif de comprendre et analyser comment les adolescents réagissaient par rapport aux différents contenus présents dans les séries et de

⁶⁴ Propaganda Techniques in the World War, 1927

⁶⁵David Morley est un représentant des « cultural studies », approche qui souhaite rendre compte de la parole et des pratiques d'un public empirique via des chercheurs qui acceptent de se confronter à la réalité du terrain..

⁶⁶ 1993, La «réception» des travaux sur la réception. Retour sur le public de Nationwide » Hermes, N°11-12, 31-46.

⁶⁷Beaud citée par Le Grignou, du côté du public, 2003

découvrir si ces productions influent sur leur manière d'agir au sein du groupe et de penser la société en général.

Le dispositif de recherche s'est basé sur un échantillon composé d'adolescents inscrits en troisième humanité générale issu du réseau catholique et officiel à Charleroi. La recherche s'est d'abord articulée autour d'entretiens individuels et collectifs puis sur des questionnaires auxquels 155 adolescents ont répondu.

2.1.3.1 Les séries comme réservoir d'expériences par procuration

Le premier constat de cette recherche montre que de nombreux jeunes cherchent à approcher la réalité sociale au travers des séries. Ainsi, selon l'enquête, 68 % des adolescents attendent que les séries abordent les questions de société actuelles comme la drogue, le sida, l'exclusion, le racisme et la violence. Les adolescents expriment leur préférence pour les personnages sociables et qui partagent les valeurs auxquelles eux-mêmes sont attachés. L'enthousiasme que suscite « la façon de faire et de vivre de tel ou tel héros » révèle leur attirance pour les modèles d'actions dans les séries.

Au travers des trois séries analysées⁶⁸, les problématiques sont développées et personnalisées. Ainsi, les séries n'abordent pas la problématique de l'avortement avec des statistiques et des termes scientifiques, médicaux ou juridiques mais montrent durant quelques épisodes, la situation à laquelle Rose est confrontée et l'on réfléchit avec elle aux différentes possibilités qui lui sont offertes. La série place la problématique dans un contexte particulier avec pour chaque cas des alternatives et des modèles d'action adaptés auxquels certains adolescents affirment pouvoir se référer le cas échéant. Comme animées par un souci de répondre aux inquiétudes des jeunes concernant leur avenir, de nombreuses séries présentent leurs héros dans un contexte professionnel. C'est notamment le cas de la série « urgences » qui procure aux jeunes l'illusion très appréciée de découvrir, dans une objectivité apparente le milieu médical.

2.1.3.2. Le réalisme subjectif des séries

La condition indispensable au déclenchement de la lecture en termes de modèles d'action est le réalisme. En effet, si les adolescents jugent le contexte et les comportements tout à fait irréalistes, il leur est alors impossible de s'en inspirer et plus encore, de les transposer dans leur vie.

Lorsqu'on est conscient de cette attente relative à des modèles crédibles de relation en société et plus encore, de « jeux amoureux », avec toutes les interactions qu'ils engendrent, on comprend mieux le succès des émissions télé réalité qui permettent d'assister en direct à la naissance d'un couple « certifié authentique » et de partager leurs échanges spontanés. Rappelez-vous l'effervescence suscitée par le couple Jenifer et Jean-Pascal pour le public de la première star académie ou la célébrité scène de la piscine avec Loanna.

⁶⁸Les séries « Hélène et les garçons », « Beverly Hills » et « Hartley cœurs à vifs ».

2.1.3.3. Un téléspectateur actif

Lazarsfeld⁶⁹ affirme qu'il n'y a pas d'action unilatérale des mass médias sur le public ni d'effet automatique déductible de la structure du texte ou de l'intention des émetteurs. Pour estimer l'effet des médias, il faut d'abord tenir compte des relations interpersonnelles, de l'influence des leaders d'opinion comme filtre actif entre public et média et du phénomène de renforcement des opinions.

Le caractère réaliste attribué à une série dépend directement du vécu du téléspectateur et de ses connaissances. L'importance du vécu se retrouve à différents niveaux. Ainsi, l'interprétation du message est négociée sur base des ressources personnelles sociales et culturelles de chaque individu. En effet, si l'adolescent privilégie dans sa vie la réussite professionnelle, on observe de manière quasi systématique que l'adolescent considère que son héros partage également sa priorité. Ceci, même si objectivement, la problématique réussite professionnelle apparaît pour ce personnage comme clairement secondaire, la façon dont le message est perçu est propre à chaque individu. Les individus vont chercher ce qui les conforte dans leur point de vue – et ne recherchent donc pas d'abord à changer leurs opinions.

Dans le cadre de cette recherche sur la réception des séries télévisées, nous avons constaté que ces séries constituent un outil de renforcement et non de changement d'opinion. Ce phénomène est apparu avec force dans le cadre des discussions concernant l'avortement. En effet, on observe que l'adolescent, selon qu'il accepte ou rejette le principe de l'avortement, sélectionne uniquement, parmi les nombreux épisodes qui ont traité du sujet, celui qui confirme son point de vue. Ainsi, lors des interviews individuelles, deux élèves dont les convictions concernant l'avortement étaient radicalement opposées, ont basé leur argumentation en référence à une même série qui avait présenté alternativement une situation où la jeune mère avait finalement gardé son enfant et le cas où la jeune fille avait décidé d'avorter. Les deux adolescents étaient des téléspectateurs fidèles de la série, pourtant ils semblaient tous deux ignorer que dans le scénario, un comportement opposé à leurs convictions avait également été présenté. Chacun d'eux citait la série comme une référence allant pleinement dans leur sens. Cet exemple montre comment certains jeunes opèrent une sélection de manière apparemment inconsciente lorsqu'ils sont confrontés dans les messages télévisuels à des idées qu'ils ne partagent pas. Ces constatations nous conduisent à envisager la réception des séries comme une pratique où le téléspectateur joue un rôle tout à fait actif et à confirmer certaines conclusions des chercheurs des «uses and gratification». Ceux-ci ont fourni le modèle d'un téléspectateur actif développant une variété de réponses face au message. Ces chercheurs considèrent le téléspectateur comme un être social pourvu d'une identité culturelle spécifique formée par les relations interpersonnelles de la communauté ou des communautés dont il relève. De ce point de vue, l'individu paraît dialoguer avec les médias en fonction de ses besoins qui préexistent à ceux-ci. Le public est considéré comme actif, c'est-à-dire que l'usage que les téléspectateurs font des médias est orienté dans un but et que ceux-ci remplissent une fonction. Toutefois, il faut être conscient des faiblesses de ce point de vue : «il feint d'oublier que l'émetteur est toujours à la source et qu'il n'existe pas de demande préalable qui

⁶⁹ Lazarsfeld P., Berelson B. Gaudet H. 1948 *The people 's Choice*, New York, Columbia University Press.

se construirait sur des besoins naturels⁷⁰ » - et les téléspectateurs ne connaissent pas nécessairement au préalable leurs besoins. De plus, l'analyse en terme de besoin conduit à négliger la capacité inégale des téléspectateurs à interpréter et à verbaliser leur rapport à leur pratique.

Les publics ne disposent pas d'un répertoire infini de discours interprétatifs face aux significations proposées par la télévision. La place des individus dans la structure sociale tend à déterminer la nature des discours qui lui sont aisément accessibles. La disponibilité de ces discours influencera l'éventail d'interprétation du contenu des médias⁷¹.

Le modèle « encoding/decoding » présenté par Stuart Hall (Cultural studies) en 1980 tient compte de ces critiques. Il repose sur l'hypothèse que le message est polysémique (comporte plusieurs sens) : le sens donné par l'émetteur est différent du sens que lui donnera le récepteur. Ce modèle repose en fait sur plusieurs hypothèses qui ont été confirmées de notre recherche pour envisager la réception.

- a. Le message est polysémique. Cela signifie que la manière dont le jeune perçoit la série est tout à fait personnelle et liée au système de pensée propre à l'individu. Ainsi les valeurs fondamentales de l'adolescent rejaillissent presque systématiquement sur les valeurs qu'il prête aux personnages de la série. Cela implique qu'on ne peut pas étudier les effets d'un message avant d'avoir étudié la manière dont le message est interprété par celui qui l'a reçu.
- b. Un message n'est pas automatiquement décodé comme il a été encodé : celui qui encode le message propose un sens dominant mais n'a aucune garantie que c'est ce sens-là qui va être compris par celui qui décode. La correspondance entre le niveau de l'encodage et du décodage n'est jamais donnée, elle est construite. Face au message, celui qui décode peut adopter trois positions.
 - Soit le récepteur réalise une lecture *dominante ou hégémonique* : c'est-à-dire qu'il décode le message selon le sens dominant proposé par celui qui l'a encodé. Par exemple, le téléspectateur idolâtre le héros et déteste le « méchant ».
 - Soit il effectue une lecture *oppositionnelle* : cela signifie qu'il s'oppose au sens dominant. Par exemple, le téléspectateur apprécie le « mauvais » de la série et tourne le héros en dérision.
 - Soit il effectue une lecture *négociée*, c'est-à-dire qu'il accepte certains éléments du sens dominant mais s'oppose à d'autres. Cette dernière est la plus répandue chez les adolescents que nous avons rencontrés.

Dans l'exemple d'une grève, si le téléspectateur partage le sens dominant du message qui présente la manifestation comme violente, il renforcera l'association entre la grève et la violence en repérant des signes qui vont dans le sens de ce renforcement - par exemple, il verra un fusil -, alors qu'une lecture oppositionnelle n'associera pas la grève à une manifestation violente.

On ne peut pas dire que les médias n'ont pas d'influence mais le lien entre voir et croire dépend des ressources de chacun, de son expérience.

⁷⁰ Le Grignou 1995

⁷¹ Curran 1993

L'enquête révèle que 67 % des jeunes interrogés considèrent que les séries traitant d'un sujet en facilite la discussion. 79 % des jeunes interrogés vont plus loin et affirment que les séries proposent des solutions. Cependant, seulement 27 % de ces jeunes affirment que ces solutions sont applicables. Ces résultats montrent la distance entre l'aspect « modèle de comportement » qu'ils prêtent aux séries et la légitimité qu'ils accordent aux modèles effectivement proposés.

2.1.3.4. L'effet agenda

L'effet agenda postule que, contrairement à ce qui avait longtemps été soupçonné, les médias ne nous diraient pas *ce qu'il faut penser* mais *ce à quoi il faut penser*. Il existerait en fait une forte corrélation entre l'ordre d'importance donné par les médias à certaines informations et l'attention que le public accorde à ces mêmes informations. Les problèmes qui sont présentés comme les plus importants dans les journaux (les sujets qui bénéficient d'une couverture médiatique intense) deviennent les problèmes que les spectateurs considèrent eux-mêmes comme les plus importants. Au plus on en parle, au plus le public pense que c'est important. Des recherches⁷² ont montré l'efficacité de ce mécanisme d'agenda au travers des informations télévisées. Il est apparu que celles-ci exercent une influence puissante sur ce que le téléspectateur considère comme « les problèmes graves de la nation ». Ce mécanisme signifie implicitement que les sujets dont on ne parle pas ne sont pas importants. Les médias auraient donc pour effet d'imposer un rythme et de proposer des objets à l'attention collective.

Dans la recherche sur la réception des séries télévisées, nous avons également fait le constat de l'effet agenda, même s'il se présente de manière moins manifeste. Ainsi, ces jeunes de 13 ans souhaitent voir aborder dans les séries des sujets extrêmement médiatiques comme le sida⁷³ ou la drogue."

Cependant, l'effet agenda ne fonctionne pas toujours, pour tout le monde et partout. Divers facteurs doivent être pris en compte : le degré de crédibilité du média, la contradiction avec l'expérience et les convictions personnelles ou d'autres connaissances sur le thème traité. Mac Combs⁷⁴ parle d'un besoin d'orientation. Quand l'importance d'une question est grande et que la connaissance de l'individu sur cette question est faible, il aura tendance à se tourner vers les médias pour en savoir plus. Si l'environnement de l'individu est relativement pauvre, s'il ne fournit pas de ressources de socialisation fiables et variées, la personne se tourne également naturellement vers les médias qui deviennent ainsi sa principale source de socialisation. Alors que la personne vivant dans un milieu riche de source socialisante, la dépendance à l'égard des médias ne se produit pas⁷⁵.

Un chercheur a analysé la façon dont le public reçoit un message. Il a dégagé trois organisations des croyances dans la réception : le thème de l'injustice, le thème de l'organisation collective, le thème identitaire (eux/nous). Ce sont trois types de discours qui reviennent par rapport aux médias, à leur intérêt. Or, le message invitait à la passivité. On observe donc une attitude réceptive qui diffère de la passivité du

⁷² Shanto Iyengar et Donald Kinder, (1987) « News that Matters ».

⁷³ l'enquête a été réalisée en 1995

⁷⁴ Cité par Pasquier, op cit p 66

⁷⁵ Lazar, 1991, pp 196-197.

message, qui résiste, etc. Il y a une influence du message, mais il persiste la possibilité d'en prendre distance.

2.1.3.5. L'interaction des médias avec les autres agents de socialisation.

Les recherches sur les feuilletons montrent que ce genre télévisuel se prête particulièrement bien à des appropriations qui conduisent les spectateurs à y chercher « comme un secours dans leur solitude, une description de leur situation, des révélations sur les côtés secrets de la vie des autres, des conseils pleins de sagesse, des solutions justes aux conflits dont ils souffrent, un élargissement de leur expérience, l'impression de vivre d'autres vies⁷⁶ ».

Il est intéressant de s'interroger sur les relations que les médias, objet de divertissement et de socialisation, entretiennent avec les autres agents de socialisation avec lesquels ils sont interdépendants. Leur usage peut être affecté par le défaut ou la défaillance d'autres agents, la famille ou l'école par exemple. Au cours des interviews collectives, plusieurs élèves ont expliqué que certains sujets traités dans les séries ne devaient pas être importants puisque l'on n'en parlait pas à l'école. Cette remarque montre que ces adolescents accordent une légitimité plus grande à l'institution scolaire qu'aux médias.

Dominique Pasquier dans son étude de la série « Hélène et les garçons », montre que l'engouement des enfants et pré-adolescents⁷⁷ réside dans l'apprentissage qu'elle permet des rôles sociaux et notamment sexués à la manière d'une éducation sentimentale rassurante qui propose un rituel d'initiation en douceur et en durée.

Dans son étude, D. Pasquier observe des réactions familiales contrastées fondées sur le rapport à la télévision en général et sur le contenu en particulier. Alors que les pères se montrent généralement indifférents à ce programme, certaines mères reprochent à la série la platitude des dialogues, son caractère réactionnaire et stéréotypé. La mise en scène d'étudiants qui ne se préoccupent que de leurs amourettes et évoluent entre cafétéria, chambre et salle de sport apparaît insupportable à ces mères qui souhaitent transmettre des modèles féminins plus ambitieux et moins traditionnels. Dans ce contexte, les jeunes téléspectatrices n'en continuent parfois pas moins à regarder et à apprécier le programme mais dans l'isolement ou le secret. Elles ne peuvent pas extérioriser leur attachement pour la série. Par contre, D. Pasquier a observé d'autres mères qui regardent la série et disent partager avec leurs enfants un moment de détente et de complicité. Elles sont rassurantes. Ces mères apprécient le caractère rassurant de cette série où la division traditionnelle des rôles sexuels est clairement établie. Dans un tel contexte, les petites filles peuvent devenir de vrai fan et collectionner les CD, les livres et les places de concert que leurs mères leur achètent.

Les séries télévisées que j'ai étudiées⁷⁸ sont particulièrement moralisatrices. Elles valorisent les principes chers à la famille et à l'école : le dialogue, le consensus, le respect de l'autre, la réussite scolaire et la maturité des adultes. Ces productions médiatiques ne peuvent pas être considérées comme des facteurs perturbants agissant contre les agents de socialisation classiques mais au contraire, comme des

⁷⁶ Nathalie Sarraute citée par Gérard Maugier (1999, 148)

⁷⁷ 90% des parts de marché dans le groupe des 4 à 11 ans .

⁷⁸ Les séries Hélène et les garçons, Beverly Hills et Hartley cœurs à vifs.

agents de renforcement – des valeurs transmises par la société - agissant avec l'école et la famille.

2.1.3.6. Distinction entre perception masculine et féminine

Bien qu'ils *voient* les mêmes épisodes, les adolescents que j'ai interrogés ne *regardent* pas la même chose. Ainsi, on observe une différence sur la manière dont le thème de la drogue présenté dans la série et dont il est rediscuté en entretien. Chez les garçons, il est plus souvent appréhendé sous l'angle du trafic avec la mafia, le racket, le « business » qui en découle tandis que chez les filles, il est plus souvent appréhendé sous l'angle de la toxicomanie. Chez les garçons, la mort est souvent suivie d'une indication précisant le type de mort et ses circonstances tandis que pour les filles, la mort c'est avant tout la douleur profonde qu'elle engendre pour les proches du défunt. Les garçons accordent une importance capitale à l'aspect humoristique d'une série alors que pour les filles, la quête d'information sur la relation avec le sexe opposé importe bien davantage.

La prise en compte et l'affirmation de soi en tant qu'être sexué est pour la fille une étape importante et décisive du processus de création de son identité.

Bien que l'image de la mère reste le premier sujet d'identification dans la définition de la féminité, il faut reconnaître que les médias jouent dorénavant un rôle incontestable dans la socialisation des jeunes filles et dans la construction de leur identité féminine car durant cette période, l'adolescente est en quête d'information, suscite les conseils, cherche des repères. Dans ce contexte, les médias apparaissent comme un moyen discret et efficace d'obtenir des informations sur les relations avec le sexe opposé. Partout, sur les affiches, dans les magazines et les séries, il y a cette image de la femme idéale, jeune, belle, dynamique, intelligente, souriante et surtout bien dans sa peau. Dès lors, le reflet du miroir est constamment comparé à celui des tops modèles et des actrices. Pour ces jeunes filles, l'enjeu consiste à s'accepter avec ses limites et ses défauts dans une société qui exalte le culte de la perfection esthétique. Pourtant, on constate aujourd'hui l'émergence de contre-courant à l'image de la campagne publicitaire « Dove » qui exalte les beautés des femmes ou de celle de bodyshop qui insiste en présentant une Barbie aux formes généreuses sur le fait que la taille moyenne des femmes dans le monde est bien loin de la silhouette longiligne des mannequins.

Chez les filles, la question de la quête d'identité est importante. Si les médias ont tendance à présenter des femmes parfaites, belle, mince, jeune, etc qui ont une influence sur leur représentation du corps, on voit également qu'en ce qui concerne les médias, le point de vue des mères a un poids.

2.1.3.7. Les médias – un nouveau partenaire de socialisation

La socialisation par le biais des médias est un processus complexe. Les livres pas plus que les images ne sont porteurs d'effets « naturels » ou universels⁷⁹. Les médias n'agissent jamais seuls, l'énonciation : la réception, dépend d'une multitude de facteurs qui interviennent dans la manière dont le message sera perçu. Le contexte historique, social, culturel, économique n'est pas anodin. Parmi les

⁷⁹ Brigitte Le Grignou « Du côté du public » 2003

nombreux modèles proposés, certains éléments sont retenus tandis que d'autres sont ignorés. C'est une socialisation latente, non intentionnelle, informelle, implicite qui joue un rôle d'autant plus important qu'elle prolonge celui de l'ensemble des messages de la société.

Outre le média télévisuel, il existe d'autres médias tout aussi intéressants et qui présentent des qualités particulières en ce qui concerne les informations sur la vie affective et sexuelle. Je pense à Internet et à la radio via laquelle les jeunes peuvent obtenir des informations très précises et parfois même personnalisées (lorsqu'ils ont l'occasion de dialoguer directement avec l'animateur) sans pour autant devoir dévoiler son identité ni justifier l'intérêt qui les anime. Les magazines féminins mais également masculins possèdent, pour la plupart, également une rubrique sur la sexualité souvent très poussée et appréciée par leurs lecteurs, notamment pour la discrétion du support.

Les parents ne sont pas toujours bien préparés, ni les interlocuteurs idéaux en ce qui concerne la sexualité. Les médias permettent aux adolescents d'obtenir sans grandes difficultés des informations utiles. Cependant, même si certaines œuvres cinématographiques s'y rapprochent, les médias sont rarement capables de rendre la complexité des relations aux autres. Les échanges avec les pairs et les dialogues avec des adultes référents visant à cadrer, structurer, commenter, compléter, vérifier les messages issus des médias sont plus que jamais nécessaires et précieux. Les autres agents de socialisation ont la responsabilité d'insuffler aux jeunes un esprit critique pour leur permettre d'utiliser au mieux cette extraordinaire mine d'information.

Ainsi, les médias ne peuvent rendre compte de la complexité des interactions aux autres. Les autres agents de socialisation complètent l'information, les messages reçus et posent la question de la responsabilité.

Nous devons nuancer les liens entre le statut de spectateur et les modes de réception du message.

2.2. Intervention de M. Alvarez

2.2.1 Les jeunes et les médias : une entreprise de séduction ? et/ou de business ?

À titre de préalable :

La question de la relation médias et jeunes est une question qui m'intéresse depuis longtemps. Elle m'intéresse d'autant plus que depuis de nombreuses années, je travaille dans un planning familial pour jeunes, à savoir le Sips, qui régulièrement réalise des «brochures» avec des jeunes et à destination des jeunes.

Par ailleurs, le Sips réalise des animations à la vie affective, amoureuse et sexuelle. Lors de ces animations une question qui nous intéresse est celle de savoir d'où viennent les informations –vraies ou fausses – que détiennent les jeunes ? Il nous paraît important également que les jeunes aient conscience de «l'origine» de leurs informations dans le domaine de l'amour, de la sexualité, des relations. Au terme d'une animation, nous proposons aux jeunes, via un questionnaire, de faire le point sur l'animation à laquelle ils ont participé. Deux questions font référence à leurs sources d'information : l'une où on leur demande à qui ils s'adressent s'ils désirent poser une question sur leur vie affective et sexuelle. L'autre concerne leur recherche d'information. Les livres, magazines, brochures restent d'actualité et sont fortement cités par les jeunes. Sont également cités feuillets, émissions TV, films. Les amis et parents restent leurs interlocuteurs les plus nommés.

Et enfin, le Sips développe depuis un certain temps un site Internet.

Cette rencontre sera pour moi l'occasion de vous inviter à nous questionner autour de ces deux univers que sont les médias et les jeunes, particulièrement en ce qui concerne leur relation aux questions de la sexualité et de l'amour.

Je vais parler des médias en «général» alors qu'il serait intéressant de les différencier, de parler au singulier, car tous les médias ne se ressemblent pas, tous les médias ne sont pas les mêmes, tous n'ont pas le même pouvoir ou impact sur les jeunes. Restons critiques. Je ne suis pas une spécialiste des médias, loin de là et mon intervention porte surtout sur un travail d'observation, d'écoute et de réflexion autour de ces sujets. Ce qui me motive c'est d'essayer de comprendre «ce qui fait que ça colle entre les médias et les jeunes?» Pourquoi ça marche entre eux? Ce que les jeunes, certains jeunes en disent ?

Je vais parler des jeunes comme s'ils étaient tous pareils, mais là aussi vous avez compris qu'on ne peut généraliser et les médias l'ont très bien compris.

Quand on parle des médias et des jeunes, on ne peut pas ne pas se poser, me semble-t-il certaines questions, par exemple :

Qui réalise les médias regardés, écoutés, lus par les jeunes? Comment sont-ils réalisés? Dans quels buts? Dans une série d'articles de presse que j'ai pu lire, la question de l'argent est, si pas essentielle, au moins très importante. Les médias sont un produit à vendre, et ils doivent rapporter.

Quel est leur impact sur les jeunes ? Ce que les jeunes en disent? Ce qu'ils produisent comme type de relations, de vision sur les rapports homme/femme, sur les relations intergénérationnelles, sur l'amour, sur la sexualité, sur le monde, sur le beau et le laid, sur la solidarité, sur les jeunes eux-mêmes...

Comment les programmes sont-ils choisis dans une famille? Qui propose qui à qui? Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce sont parfois les parents qui proposent dans la durée à leurs enfants des émissions comme Star Académy. On fidélise les jeunes. Qui entraîne qui ? Ca répond à quels désirs, à quels besoins ?

Si ce sujet nous intéresse, c'est sans doute parce que nous pressentons que le pouvoir des médias n'est pas sans conséquence sur les jeunes. En effet, ceux-ci sont pour la plupart en recherche d'identité, de repères, d'appartenance, d'autonomie, de différenciation, de connaissance, de compréhension des rapports, des relations, des sentiments, du monde. Ils sont en demande d'être écoutés, de s'exprimer. Et c'est bien parce que les jeunes « réunissent ces caractéristiques », ce profil et parce qu'ils ont un grand pouvoir d'achat ou d'influence sur les choix consuméristes des parents qu'ils intéressent particulièrement les médias.

Nous constatons que les jeunes « reçoivent » des tonnes d'informations, tout azimut ou sélectivement et que parfois elles leur arrivent à un moment où ils ne sont pas prêts à les accueillir, à les décoder, à les trier, à s'en distancier. Ils n'ont rien demandé.

Se positionner par rapport aux médias n'est pas chose facile, cela peut être source de conflit, c'est ainsi que parfois lorsque la gestion du choix d'un programme suscite trop de conflits ou tensions dans une famille entre parents et jeunes, la résolution de ces conflits passe parfois par une TV qu'on met dans les chambres. À chacun sa TV.

Mais à l'adolescence le choix de quoi regarder et à avec qui est une question pas toujours facile à gérer par les uns et par les autres. L'adolescence est une période de changements, gêne ou pudeur - qui n'étaient pas présents auparavant – apparaissent chez l'adolescent. Il devient alors plus difficile de regarder la TV avec ces parents ou/et avec la fratrie. Les jeunes ont pas mal d'histoires coquines à ce sujet.

De quelles sexualités parlent ces émissions? C'est sans doute dans ce domaine que l'impact sur les jeunes est le plus difficile à identifier, à dire, que l'interprétation et le regard que l'on a de ces émissions, films, magazines, etc... est le plus singulier.

Ce que l'on entend, c'est le grand intérêt que les émissions, films, images de sexe éveillent chez les jeunes, il est intéressant de comprendre le comment ? Le pourquoi?

Avant la puberté, le jeune observe la place que semblent tenir dans la culture et chez les «grandes» personnes, les émotions, l'amour et la sexualité. Il se demande à quoi peuvent ressembler ces choses étranges, apparemment si importantes, mais que personne ne peut réellement lui décrire. À l'adolescence, il en vient inévitablement à se demander comment il fera pour savoir s'il est amoureux, et si c'est de la «bonne»

personne? Les jeunes sont à la recherche de réponses, mais veulent aussi être rassurés sur l'amour, sur la sexualité, sur la façon dont ça se passe, etc.

L'adolescence est une période particulière. C'est une période de recherche d'identité, de différenciation, de distanciation par rapport aux valeurs familiales. Les émissions, les médias, sont des sources d'identification pour les jeunes.

Ce n'est pas pour rien que certaines marques de vêtements, musique ou autres choisissent les jeunes pour lancer leurs produits. Jeune est associé à nouveau. Ce qui est nouveau est jeune. Ce qui est jeune se vend. Être jeune est un label en soi.

Dans ce chemin d'élaboration au cours duquel le jeune doit apprivoiser ses pulsions, se trouver une nouvelle place dans la société, ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de lui est vital. À l'adolescence, le jeune doit quitter la représentation d'un corps infantile, corps auquel il doit renoncer pour habiter et acquérir la perception d'un autre corps, pubère, dont il lui faut apprendre à négocier les nouvelles exigences, les nouveaux désirs. Les médias ne vont pas nécessairement calmer le jeu pulsionnel, certains médias vont s'en servir au contraire.

À cette période, les jeunes ont besoin d'en parler, de trouver un « répondant », quelqu'un qui joue le jeu. Voilà sans doute pourquoi les jeunes nous en parlent et nous questionnent lors des animations, hors de l'espace affectif habituel. Leurs questions sont multiples, les incontournables : Est-ce que c'est comme dans les films? Comment cela se passe la première fois? Ce que les filles ressentent et ce que les garçons pensent? Comment vais-je m'y prendre ? Vais-je être à la hauteur? Si je la déçois? Comment dire à une fille qu'on l'aime? Comment savoir s'il m'aime ? Comment savoir s'il ne va pas me laisser tomber? C'est quoi être un garçon, être une fille aujourd'hui? Qu'attendent les filles de nous? Y-a-t-il un âge pour faire l'amour?

Les jeunes sont donc à la recherche de « réponses », ils ont besoin de voir, de toucher pour se sentir moins bêtes, pour être rassurés. Voilà pourquoi les images quelles qu'elles soient (cinéma, TV voyeuse ou pas, feuilletons, clips musicaux, revues, magazines, Internet,...) ont un tel impact sur les jeunes. Le verbal est plus propice à la distance et à la réflexion. L'image sera perçue par les jeunes comme beaucoup plus proche, directe, immédiate. Ils trouveront des descriptions, des signes dans la littérature, le théâtre, le cinéma, les magazines, les chansons, mais tant qu'on ne l'a pas éprouvée, vécue, tant qu'on est vierge de cette expérience de l'amour, de la sexualité, on ne peut que l'imaginer, la rêver, l'espérer, ou/et la craindre. Les médias offrent des moyens pour répondre à ces questions, ils savent, ils disent, ils répondent, ils dévoilent, ils montrent, ils témoignent... et c'est peut-être ceci qui doit attirer notre attention, qui doit éveiller notre critique. Les médias peuvent faire croire aux jeunes et à nous que tout est à voir, à montrer, à dire... Plus de pudeur, plus de mystère, plus de tabous, plus de différences, plus de limites, ...

Les jeunes sont en recherche, à la recherche, ... Leurs interrogations changent, évoluent. Ils n'ont pas tous la même histoire, les mêmes besoins, la même relation aux parents, aux éducateurs. Les médias par contre sont là, à tout moment, proposent, suggèrent, anticipent sur les questions, les jeunes n'ont parfois même pas la possibilité ni le désir de chercher, tout leur est donné d'avance au risque de tout banaliser, de normaliser.

Les jeunes ont soif de connaissance dans le domaine de l'amour et de la sexualité. Le savoir dans ce domaine, la connaissance, le fait de connaître, c'est entre autres être capable de se représenter les sentiments, les choses, de se représenter soi avec les autres, soi dans le monde. Mais c'est aussi pouvoir manipuler cette représentation pour en tirer des informations, les attitudes à avoir et les actes à poser. Ces processus prennent du temps à s'élaborer, au fil d'expériences et de discussions. Or, les jeunes pensent ne pas avoir le temps. Ils cherchent souvent à échapper à ces questions qui sont sources d'angoisse. Ils cherchent des raccourcis pour ne pas avoir à faire ce long chemin. Les médias leur donnent parfois l'illusion de pouvoir faire l'économie de ce chemin. Les médias, c'est l'immédiateté.

Les jeunes sont pris dans certains paradoxes :

Si les jeunes ont besoin de savoir, ils ont également besoin de solitude, besoin d'un espace à eux, besoin de réserve, de pudeur - et parfois certaines images vont à l'encontre de cette pudeur, de l'intime, de l'indispensable jardin secret, de leur histoire, du temps nécessaire.

Ils ont besoin d'une certaine solitude, mais sans être toutefois «renvoyés, cantonnés, laissés» aux écrans pour communiquer, parler, savoir, s'exprimer.

S'ils ont besoin de communiquer, ils n'osent pas toujours demander aux adultes, aux parents. Ils ont aussi besoin de prendre distance avec leur famille, même s'ils voudraient questionner les parents, même s'ils n'y arrivent pas : par pudeur, par manque d'habitude, par gêne.

Ils ont besoin de se séparer de leurs parents, mais ils ont également besoin des adultes, des parents, ou du moins de les savoir là. Ils ne veulent pas qu'on les laisse-là. Ils ont besoin que les parents leur mettent des limites. Ils ont besoin d'identification et de différenciation. Ils ont besoin d'être reliés, en lien, en relation.

Pas toujours facile pour les parents, pour les adultes de ne pas perdre le nord face à tant de contradictions, de paradoxes. Pas étrange dès lors que les médias occupent cet espace par le biais d'une diversité de « produits » destinés à accrocher les jeunes.

Les médias proposent une telle diversité de modèles identitaires qu'ils peuvent remplacer jusqu'à un certain point le rapport aux adultes ou prendre cette place. Les modèles identitaires sont proposés par les médias et par les autres acteurs de socialisation – ces modèles parfois s'opposent ou se complètent. La question de la nouveauté et des jeunes est une question de laquelle se nourrissent les médias, les jeunes ont une capacité créatrice énorme que les médias mobilisent, récupèrent, réutilisent.

La question de l'identité est complexe et celle des jeunes l'est, me semble-t-il, encore plus. D'où, une quantité énorme de propositions identitaires qui leur sont faites, liées au besoin pour le jeune d'être reconnu à la fois dans sa dimension singulière et à la fois dans sa dimension sociale. Besoin d'être unique et pareil. À l'adolescence, le besoin d'être comme les autres ou de se reconnaître parmi d'autres devient très fort. Cette quête de soi, d'identité est nourrie par des produits médiatiques aux genres et supports variés, tels que la publicité, émissions TV, feuilletons, radio, magazines, Internet... Et ça rapporte...

Autant de produits qui semblent créer une sorte de «territoire» propre qui permettra aux jeunes, à la fois de se reconnaître comme un individu et comme groupe culturel à part opposé au monde adulte. Ces produits de consommation (modèles identitaires et objets) délimitent une sorte de territoire propre aux jeunes. Quand les jeunes disent « c'est mon territoire », ils recherchent la confrontation aux limites, aux codes, au monde adulte. Ils cherchent à se construire dans ce rapport à... Chez certains jeunes, l'exclusion d'autres jeunes peut être très marquée. Nous connaissons tous différentes «catégories identificatoires», certains vont jusqu'à partager un certain langage avec d'autres initiés, se referment sur eux et ne laissent rentrer dans leur «territoire» que ceux qui parlent leur langage. Les médias entretiennent parfois ces «rivalités», ces rejets.

Le paradoxe des médias : faire des jeunes des spectateurs passifs de leur propre réalité.

Le fait de nous questionner et de parler avec les jeunes sur le type de modèles, de repères, de représentations, de mots que ces différents produits médiatiques proposent, est et sera toujours plus important.

Un jeune disait à propos d'un feuilleton TV : *«c'est chouette, les jeunes sont et vivent entre eux, parlent de tout, même du premier baiser, mais ce n'est pas réaliste, c'est comme s'ils n'avaient pas de parents, pas d'histoires, pas de contraintes, pas d'obligations, c'est comme si le temps ne passait pas, ... Ça n'existe pas... On le sait, mais bon ça m'amuse de regarder».*

Les jeunes ne sont pas dupes par rapport à tout ce qu'ils voient. Ils recherchent également la distanciation ("ça m'amuse").

2.2.2. Les animations en éducation affective et sexuelle, une rencontre autour de la parole

Aider les jeunes à mettre des mots et mettre en mots leurs préoccupations, à rendre légitime leurs questions, aider à ce qu'ils soient critiques est l'objectif essentiel de nos animations. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de travailler en animation autour de la rencontre, de la parole. L'animation c'est un temps, un espace, un lieu, autant d'éléments favorisant l'échange, le débat, la confrontation.

Passer par la rencontre, par la parole, nous semble d'autant plus important qu'aujourd'hui, la réalité médiatique des jeunes peut les envahir et apporter par moments plus de perturbations que de « réponses » parce qu'entre autres, elle en fait des spectateurs passifs de leur soi-disant réalité.

Lors d'une animation récente, un très jeune homme, spectateur de films pornographiques, fait part de ses sentiments, d'après les images porno, il pense pouvoir dire ce qu'attendent les filles des garçons « de la performance, de la patience et de l'expérience ». Devant tant d'exigences, on peut comprendre qu'il soit découragé, interloqué et ait envie de jeter le gant. Il ne se sentait pas prêt à rencontrer une fille car ça lui semblait très difficile de répondre à ses besoins.

Les jeunes sont envahis d'émotions nouvelles. Ils ont besoin de mots. Ils ont besoin de parler, d'échanger, de chercher, de poser des questions. Les émotions naissantes interpellent ; les aider à en parler, c'est faire la tentative de les aider à structurer leur vision du monde et de la place que chacun peut y occuper, les faire exister dans les échanges qu'ils ont avec les autres, les aider à développer leur capacité critique et à prendre conscience qu'ils peuvent être acteurs de leur vie.

Les médias incontournables dans la vie des jeunes et des adultes n'ont pas que des effets dont il faudrait se « méfier » mais nous devons tenir compte de leur influence dans notre travail d'éducation et d'autonomisation des jeunes.

On a le droit de ne pas tout dire sur sa sexualité contrairement à cette idée qu'il faut tout dire. Tout n'est pas à montrer, tout n'est pas à voir, à regarder, à dire, à exhiber, contrairement à ce que l'on prétend nous faire croire. Tout n'est pas à vendre, tout n'est pas objet à mettre en spectacle. Si on se positionne comme récepteur passif, on devient indifférent à tout. Les jeunes ne sont pas « dupes » aidons-les, à ne pas accepter de « *se résigner devant tant d'atteintes soft aux droits de l'homme, à la banalisation de la pornographie, au rejet des sans-papiers, à la création des zones de non-droit, aux multiples injustices* »⁸⁰

Ou encore, comment l'écrivait Bruno Rémaury (anthropologue, directeur de recherche à l'Institut français de la mode, IFM.) en guise de conclusion dans un article paru dans «Le Monde» le 19.11.02 : «Ce qui est à condamner aujourd'hui, ce n'est pas le fait, c'est l'image, une situation qui à bien des égards est le complet renversement de ce qui a prévalu jusqu'ici : nous assistons progressivement à la victoire de l'image sur le verbe, de la représentation sur le vécu, du fantasme sur la chair».

J'ajouterais, quant à moi, que parce que les jeunes sont le présent et l'avenir, la cible préférée de tous, aidons-les à effectivement ne pas avoir peur de la rencontre de l'Autre, à ne pas avoir peur d'être curieux, à ne pas avoir peur d'aimer, à ne pas avoir peur de désirer, à refuser de n'être que consommateurs.

Comme disait un jeune homme lors d'une animation «Moi, j'ai su que j'étais amoureux parce que dès que je voyais la fille, je laissais tout tomber, je devenais maladroit, moi qui suis si sûr de moi». Et ainsi à la question de savoir comment vais-je savoir si je suis amoureux, une seule réponse semble claire : quand on est amoureux, on le sait.

⁸⁰ Voir J.Y Hayez in « Répères »sept/oct/nov 2004.

III. Discussion : réactions de Ph. Mouchet

En tant que discutant, je vais aborder l'influence des médias sur les jeunes par rapport à leur vie affective et sexuelle sous l'angle de la place sans cesse croissante que prennent les médias virtuels tels Internet et le « chat ». Ces médias prennent une place croissante. Ils ont une ampleur de plus en plus importante chaque jour. Un nombre grandissant de familles sont reliées à Internet. Le phénomène étant relativement nouveau, il y a peu de littérature sur le sujet. Mais on peut cependant dégager certaines tendances – c'est un monde un petit peu particulier qui se dessine. Internet, c'est un monde virtuel, fait d'images plus ou moins réalistes. Face à quoi, certains se questionnent. Pour le psychiatre Giacomo, Dacquino, "Internet est un lieu de rencontres illusoire pour d'éternels adolescents qui préfèrent rêver plutôt que de se confronter à la réalité". Pour lui, la cyberculture est une « culture individuelle isolante et isolée »⁸¹. C'est un média qui privilégie l'immédiateté : tout est accessible à tout moment, en tout lieu.

D'autres études montrent que c'est une nouvelle forme de dépendance, cette dépendance à Internet, aux sites - notamment pornographiques, aux jeux on line ou au « chat ». Face à ces nouvelles formes de dépendance dont l'ampleur et la fréquence augmentent, la sonnette d'alarme a déjà été tirée. Selon Harvey Rosenstock, qui dirige une clinique au Texas réservée aux personnes souffrant de dépendance, un nouveau type de dépendance est en train de se répandre : celle du sexe sur le web. D'après ses chiffres, 200 000 américains souffrent de dépendance au cybersexe. Ces formes de dépendance seraient aussi destructrices et avilissantes que la dépendance à certaines drogues –en tous cas pour un certain nombre de personnes qui se trouvent dans des situations plus difficilement gérables pour eux.

Le film du réalisateur belge P-P Renders «Thomas est amoureux» sorti en 2000 est intéressant. Ce film met en scène l'histoire d'un jeune homme qui souffre d'agoraphobie. Ne supportant pas le contact des gens, il réussit à se faire subventionner par son assurance un appartement totalement isolé mais il est relié à l'extérieur grâce à Internet. C'est une caricature mais on va de plus en plus vers une société d'isolement.

En ce qui concerne la sexualité, on ne risque pas d'attraper le sida par Internet mais peut-être une autre forme de sida – celle de la peur du contact avec l'autre. Pour d'autres, Internet peut représenter une phase de rodage des sentiments. Selon une enquête publiée par le journal Libération le 23 mai 2002, près d'un jeune sur 2 âgé de 10 à 14 ans a déjà visionné des films pornographiques. Selon Claude Rozier - auteur d'un mémoire sur les adolescents et la pornographie - un tiers de ces jeunes disent avoir trouvé des réponses par Internet. Pour lui, Internet (site X gratuits ou payants) serviraient de manuel d'éducation sexuelle.

Ce qui est questionnant est notamment ce centrage sur la figure du jeune comme référence, en ce qui concerne le style de vie et de la consommation. Tout le monde se branche sur cette figure emblématique de l'éternelle adolescence, à l'image de

⁸¹ Pasini W., "Les nouveaux comportements sexuels", Odile Jacob, 2003, p.125. Voir également "Adolescents, halte aux clichés" Olivier Piot - Milan / Débat d'idées – 2002.

Peter pan. La vision est celui d'un monde très glamour, très strassé « paillettes » , très sexe et d'un autre côté, une peur de se confronter à des autres réels, d'échanger, de s'enrichir par le contact avec les autres. Ce n'est plus un monde de friction mais un monde de fiction. Un monde où l'on a peur de souffrir et où l'on va vers des relations kleenex – on clique et l'on fait disparaître la personne. Ce qui est tout à fait différent quand on a la personne en chair et en os devant nous avec qui l'on doit entrer en relation.

Autre chose : ce qui inquiète le plus les intervenants de première ligne est l'image de la femme-objet qui est véhiculée à travers ces sites ou ces films.

Une société qui culturellement privilégie la performance, le quantitatif, le spectaculaire au contraire du côté plus intime, plus profond, plus intérieur qui est banni. Soulignons cette stratégie subtile que l'on observe avec les médias : la concentration extrême. Avant, on disait de la presse qu'elle était le quatrième pouvoir. Pour certain, il faudrait maintenant inventer un cinquième pouvoir car on observe à quel point la presse est liée au monde économique. Il y a un nivellement qui n'est pas sans rappeler une période de déclin de la civilisation romaine pendant laquelle on appelait le peuple aux jeux, au pain et au vin. Une façon de nous distraire de l'essentiel qui n'est pas la performance mais l'intime, le relationnel. La société «bonbon sucré» s'oppose à être dans le réel.

⋮

Séance 8

« *Du bouleversement (... ou non) des relations amoureuses et de couple, en termes de représentations, de normes et de comportement* »

Intervenante : Danièle Peto⁸² CES-FUSL

Discutant : Jacques Marquet⁸³ ANSO-UCL

I. Présentation de l'intervenante et du discutant

DANIELE PETO - ASSOCIEE AU CES-FUSL

- Chercheur associée au Centre d'Etudes Sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Egalement maître assistante à l'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication (ISFSC) et formatrice au Centre de Formation des Cadres Culturels (CFCC) au Centre Socialiste d'Education Permanente (CESEP).

JACQUES MARQUET ANSO-UCL

- Sociologue.
- Professeur à l'Université catholique de Louvain et aux Facultés universitaires Saint-Louis. Il enseigne notamment la sociologie de la famille et la sociologie de la sexualité à l'Unité d'anthropologie et de sociologie et à l'Institut d'études de la famille et de la sexualité.
- Président du Département des sciences politiques et sociales de l'Université catholique de Louvain.
- Il a pris la direction d'un ouvrage intitulé « *Normes et conduites sexuelles. Approches sociologiques et ouvertures pluridisciplinaires* », qui est sorti de presse en 2004 chez Academia-Bruylant. Publication d'un grand nombre d'articles autour des questions "Sexualité et sida".

⁸² Texte transmis par l'intervenante.

⁸³ Retranscription de la discussion vérifiée par le discutant.

II. L'exposé : intervention de D. Peto

Texte-support à l'exposé du 19 mai 2005 - Ronéo

2.1. Qu'est-ce que c'est que parler d'amour en sociologue?

Tous, nous parlons très souvent d'amour, au quotidien, avec des tas de gens plus ou moins proches. Ce parlé d'amour nous renvoie à la fois au quotidien et à nous-mêmes ainsi qu'à une longue histoire de traditions et de mythes. Et pourtant, jusqu'il y a peu, l'amour était un parent pauvre de la sociologie.

Bien sûr la sociologie s'est toujours intéressée à la famille, au divorce, aux recompositions familiales, à la sexualité mais l'amour n'y était le plus souvent abordé que comme un élément annexe.

Décider d'aborder frontalement l'amour d'un point de vue sociologique, c'est, me semble-t-il, vouloir comprendre un peu mieux ce qui se joue dans la rencontre amoureuse, cerner le jeu des émotions qui s'y déroule, saisir la tension entre amour, sentiment amoureux, couple et famille. C'est faire cela en questionnant les rapports entre cette sphère intime et les diverses sphères publiques, extérieures qui viennent y toucher. C'est questionner aussi les normes et les valeurs sociales qui non seulement viennent colorer nos modes d'entrée et de vie en relation intime mais aussi déterminent nos représentations des "bonnes" et "moins bonnes" relations sexuelles et amoureuses ... C'est donc démystifier l'amour et le faire apparaître comme quelque chose de pleinement ordinaire et banal, pour reprendre les termes de Serge Chaumier⁸⁴. Je voudrais, ici, montrer que les amours vécues aujourd'hui ne répondent plus seulement -ou nécessairement- aux modèles traditionnels, plus particulièrement au modèle romantique (même si celui-ci marque encore fortement nos imaginaires). Il est dès lors nécessaire de commencer par rappeler quelques éléments historiques⁸⁵.

2.2. Un aperçu socio-historique

Amour, sexualité, couple, mariage et famille sont des termes que l'on a tendance à amalgamer en une seule et même pensée, comme s'ils s'impliquaient nécessairement les uns les autres. Or, si ce n'est certainement pas le cas aujourd'hui, sans doute cela ne l'a-t-il jamais été. Au Moyen-Age, avec le développement d'une lyrique courtoise apparaît une nouvelle figure de l'amour, qui vient côtoyer celle de l'amour porteur de désordre. C'est l'amour courtois. Celui-ci se

⁸⁴ *La déliaison amoureuse*, Paris, Armand Colin, 1999.

⁸⁵ La mise en place des quelques repères historiques qui suivent est extrêmement rapide et bien trop peu nuancée. Ne s'y retrouvent que certaines grandes tendances nécessaires à la suite de notre propos. Des exposés plus nuancés et complets se trouveront, entre autres, chez Chaland, K., «Transformation du lien conjugal. Regard sur le couple contemporain» in *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, n°23, 1996, pp. 127-32; Chaumier, op cit.; Daumas, M., *La tendresse amoureuse XVIè-XVIIIè siècles*, Paris, Perrin, 1996; Luhmann, N., *Amour comme passion*, Paris, Aubier, 1990.

vit dans la sublimation et est autant détaché de la sexualité que du mariage. A cette époque-là, le mariage est avant tout la possibilité de rapprocher deux familles et de fonder un nouveau foyer pour la transmission du patrimoine en général. La règle centrale qui le gouverne est celle de l'endogamie sociale (et géographique pour les classes populaires) qui soutient l'ordre social. On ne se marie pas pour soi, on se marie parce que toute la vie sociale est organisée en fonction du couple et des tâches particulières dévolues à l'homme et à la femme⁸⁶. Si la valorisation de la sensualité et de la sexualité apparaissent dès le XVII^e siècle, il faut attendre la fin XVIII^e-début XIX^e et le développement de l'espace privé pour qu'apparaissent de nouvelles manières d'appréhender l'intime : le choix personnel devient central dans les affaires privées et le mariage d'intérêt commence à laisser la place au mariage d'amour privilégiant le sentiment avant tout. Enfin, dans la première moitié du XX^e siècle, le lien mariage-amour devient central et prépondérant, la représentation dominante reliant l'atteinte du bonheur personnel à l'institution du mariage.

Les traits spécifiques de la modernité s'installent et s'amplifient

Cependant, durant les années 60-70, cette belle entente se craquille. Nous nous arrêterons sur deux des éléments qui peuvent l'expliquer.

1. La modernité contemporaine se caractérise par un individualisme grandissant, par une recherche de réalisation de soi qui place l'individu devant la nécessité de faire, constamment et dans des domaines très diversifiés, une multitude de choix, des choix cruciaux puisqu'ils définissent l'être même de l'individu⁸⁷. Le passage de ce qu'on appelle la première modernité (caractérisée par la diffusion, dans l'espace public, des valeurs de liberté et d'égalité mais avec un espace privé toujours structuré par les valeurs familiales) à la seconde modernité (où l'individu devient la référence à partir de laquelle se codifie l'espace privé) est fondamental. Comme le rappelle Fr. de Singly⁸⁸, notre société individualiste est caractérisée à la fois par un inachèvement constant de la quête de soi et par l'exigence de révélation de soi. Tout individu est donc constamment en train de construire et reconstruire son identité narrative, entre autres grâce au projet réflexif du soi. La société moderne se caractérise par le fait que :

“les biographies sont écartées des préceptes traditionnels et des certitudes, du contrôle externe et des lois morales générales, devenant ouvertes au et dépendantes du processus de décision, et elles sont assignées comme tâches à chaque individu. La proportion de possibilités dans la vie qui n'implique pas de prise de décision diminue et la proportion de biographie ouverte à la prise de décision et à l'initiative individuelle augmente”⁸⁹.

Z. Bauman⁹⁰ insiste aussi sur le fait que l'on est dans un monde qui privilégie le réseau, la connexion (c'est-à-dire la relation virtuelle), à la relation vue et vécue comme un engagement mutuel et qui implique donc de réfléchir le désengagement.

⁸⁶Ce qui n'empêche pas l'amour d'éclorre dans certaines de ces unions a priori “de raison”.

⁸⁷ A. Giddens, *The Transformation of Intimacy*, Oxford, Polity Press, 1992.

⁸⁸ Fr. de Singly, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 1996.

⁸⁹ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *The Normal Chaos of Love*, Oxford, Polity Press, 1995, p. 5 (notre traduction).

⁹⁰ *L'Amour liquide*, France, Le Rouergue/Chambon, 2004.

Une des implications liées à ces caractéristiques de la modernité sur la sexualité et l'amour contemporains est la suivante : les modèles de référence sont de plus en plus éclatés. La référence "normale" qui guide l'individu dans ses conduites quotidiennes est démultipliée et beaucoup moins structurante a priori. L'individu est donc – en amour aussi – confronté à la nécessité constante de faire ses propres choix. Dès lors, les individus se trouvent face à un vide de modèles de comportements types. Ils doivent se débrouiller et inventer des manières d'être et de faire au fur et à mesure de leur(s) relation(s) :

"l'amour devient un blanc que les amoureux doivent remplir eux-mêmes, au travers de l'élargissement des tranchées biographiques, même s'ils sont orientés par les textes des chansons pop, les publicités, les récits pornographiques, la fiction légère ou la psychanalyse"⁹¹.

Dans ce contexte-là, l'injonction à être soi-même bouleverse les modes de vie qui régulent la sphère privée. Sentiment amoureux et désir sexuel font partie de cette réalisation de soi. Le mariage, la cohabitation ou la formation d'une famille peuvent alors, parfois, être vus comme une entrave au développement continu de cette réalisation personnelle, par certaines personnes ou à un moment particulier du cycle de vie.

L'hypothèse de Giddens⁹² est qu'il ya toute une restructuration générique de l'intimité. Il la présente essentiellement menée par les femmes et subie par les hommes. L'intimité est ici vue comme une négociation-transaction entre des personnes égales. Cela implique une conception démocratique du domaine interpersonnel, comme on peut parler de démocratie dans la sphère publique. Au XIX^e, l'identité recevait sa validation par la découverte de l'autre et la création d'une biographie mutuelle. Aujourd'hui, la vie personnelle devient un projet ouvert ce qui implique une transfiguration importante de l'existence interpersonnelle.

2. A côté de cette multiplication des modèles de référence, il faut encore tenir compte du mouvement d'émancipation féminine, développé dans les années 1960-70 et des changements "techniques" que ces mêmes années ont vu apparaître dans le vécu de la sexualité (essentiellement pour les femmes). En effet, ces différents facteurs vont entraîner, en parallèle avec l'accès à l'activité professionnelle, un changement important dans le rapport à la sexualité, puisque le développement des moyens de contraception permet de maîtriser la fécondité. La sexualité n'est alors plus automatiquement liée à la procréation. Elle devient aussi, dit A. Giddens⁹³, directement liée au développement du soi.

Habib montre bien que la femme moderne n'appelle plus la protection chevaleresque, elle lutte pour son droit, pour sa place et devient une coureur de fond infatigable. La quête d'autonomie devient le nouveau thème défensif, le "je n'ai pas besoin de toi". Cette autonomie n'en reste pas moins, selon Habib, liée à la crainte de la tyrannie domestique (quelque soit sa forme). Tout ceci, dit Habib, entraîne une difficulté pour relancer le discours amoureux, pour re-lie deux telles indépendances.

⁹¹ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, op cit., p. 5 (notre traduction).

⁹² op cit., 1992.

⁹³ op cit., 1992.

Il faut cependant rappeler qu'aujourd'hui, si dans le discours public nombreuses sont les femmes qui ne veulent pas sacrifier leurs intérêts pour ceux de leur homme, le discours privé peut être fort différent.

“Tandis que le féminisme est devenu le mode d'affirmation public le plus général et le mieux reçu, le désir de soumettre ses buts personnels à ceux de la personne aimée persiste comme un marranisme : religion privée, mais tenace”⁹⁴.

Ces changements ont aussi modifié la position de l'homme au sein du couple sexuel et amoureux et, surtout, son rapport à l'altérité ainsi que les rôles qu'il a à tenir et à prendre au quotidien de sa vie tant privée que publique. Il y a là, sans doute, quelque chose qui mériterait d'être davantage questionné.

Libération ... vous avez dit libération ... ?

Tout cela donc donne une idée de libération des mœurs, d'une ouverture très grande de l'ensemble des champs sociaux à la sexualité et à l'amour. Et pourtant, derrière cette idée de “libération” il reste, pour le sociologue, quelque chose d'ambigu⁹⁵. Derrière cette notion de “libération” il y a toute une série de contraintes, de normes, voire un danger d'aliénation, qui transparaissent.

Deux exemples :

- “Attendre du sexe plaisir, communication, réalisation de soi, succès conjugal, n'est-ce pas le surinvestir ?”⁹⁶ et tous les risques d'anxiété liés à cette nécessité de performance (le lien anxiété et nécessité de performance trouvant d'ailleurs confort dans la référence médicamenteuse).
- Lien entre sexualité-amour et rationalité et rentabilité; cfr l'ensemble des services de rencontres, cfr encore cette offre de thérapies pour les corps et les esprits

2.3. La relation intime de la modernité avancée

Cette esquisse, pour incomplète qu'elle soit, nous permet d'introduire une conception théorique (parmi d'autres) qui présente une série de dimensions comme caractéristiques de l'amour ou de l'intimité contemporaine.

Pour A. Giddens, l'intimité contemporaine devrait, idéalement, se rapprocher du modèle de la relation pure. Elle “renvoie à une situation où l'on entre dans une relation sociale pour elle-même, pour ce qui peut être retiré, par chacun, d'une association prolongée et qui est poursuivie seulement durant le temps où elle est perçue par les deux parties comme productrice de satisfactions suffisantes pour que chacun y reste”⁹⁷.

J'en parle ici, pas seulement parce que la sociologie de Giddens me passionne, mais parce que ce modèle traduit une lecture assez contemporaine de la relation intime. Or, il me semble qu'elle doit être questionnée sur certains points et qu'elle ne se retrouve que de manière partielle dans les entretiens.

⁹⁴ *Le Consentement amoureux*, Paris, Hachette, 1998, p. 125.

⁹⁵ Chr. Guionnet et E. Neveu, *Féminins/Masculins. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2004.

⁹⁶ *ibidem*, p. 91.

⁹⁷ *op cit.*, p. 58 (notre traduction).

Voici les différents traits de la relation pure pointés par Giddens :

1. Elle n'est pas "enracinée dans des conditions externes liées à la vie sociale ou économique - elle est, (...) sans attaches"⁹⁸ contrairement au modèle traditionnel.
2. Elle est recherchée pour ce que la relation apporte aux partenaires. C'est donc à la fois une relation extrêmement exigeante puisque l'implication des partenaires est primordiale (voir point 4), une relation très riche pour les partenaires qui en reçoivent beaucoup, mais c'est aussi une relation extrêmement fragile et instable puisqu'elle dépend de l'impression des partenaires d'y trouver de quoi développer leur récit personnel.
3. Ce type de relation est donc fondamentalement organisée sur une base réflexive.
4. La décision de s'engager est centrale dans ce type de relation. C'est cette décision personnelle qui "remplace les ancrages externes que les relations personnelles de proximité avaient dans les situations pré-modernes"⁹⁹. Ce type de relation "ne peut exister sans de substantiels éléments de réciprocité"¹⁰⁰.
5. Cette relation est centrée sur l'intimité. C'est cette quête du soi intime, caractéristique de la modernité, qui établit un tel lien entre la relation pure et le projet réflexif du soi. En effet, l'intimité nécessite une conscience solide de sa propre identité de soi.
6. Dès lors, cette relation dépend aussi de la confiance mutuelle qui s'établit entre les partenaires. Comme les repères traditionnels sont moins clairs, dit Giddens, pour que cette confiance s'établisse, il est nécessaire que chacun se dévoile à l'autre. Cette ouverture à l'autre est d'ailleurs la condition même du développement de l'amour-rencontre. Et cependant, chacun doit aussi préserver son autonomie puisque la relation pure ne peut se développer sur base d'un lien de domination-dépendance.
7. Cette relation entraîne le développement d'une "histoire partagée". Celle-ci restera toujours liée, en partie, au monde social global. Les interactions entre ces différentes sphères peuvent entraîner certains conflits de logiques et nécessitent en tous cas, dans le chef des individus, une grande compétence à tenir compte de leurs diverses appartenances.
Le lien développé par la rencontre intime de deux personnes n'est plus seulement basé sur une reconnaissance d'Alter qui entraînerait l'affirmation de l'identité d'Ego. Au contraire dit Giddens, cette relation se base autant sur le fait de développer avec l'autre une intimité commune que sur l'exploration de soi menée par Ego. C'est cet ensemble processuel-là qui permet à Ego de négocier son identité personnelle. L'engagement se fait autant par rapport à l'autre que par rapport à la relation elle-même, qui, par là-même, n'en reste pas moins extrêmement fragile.
8. Lorsqu'on réduit la relation pure à sa composante amoureuse, elle se caractérise par l'amour-rencontre. Ce type d'amour est centré sur la notion d'égalité, tant au niveau sexuel qu'émotionnel. Giddens insiste sur les transformations égalitaires liées à la prise d'autonomie de la femme. D'après lui, cette autonomisation a entraîné un bouleversement des rôles au sein de la

⁹⁸ op cit, p. 89.

⁹⁹ ibidem, p. 92

¹⁰⁰ ibidem, p. 93.

relation intime. Au niveau sexuel, la recherche d'un plaisir réciproque devient nécessaire à la stabilité de la relation.

9. Il s'agit d'une relation essentiellement dyadique mais dont les influences dépassent les deux personnes concernées. En effet, chacun peut être impliqué dans diverses relations pures. Dès lors, celles-ci s'entrecroisent et forment des réseaux d'intimité. "Ces milieux, (...), expriment une division, institutionnellement affirmée, entre sphères privée et publique"¹⁰¹ Giddens insiste beaucoup, je le rappelle, sur l'importance d'interroger les transformations du lien intime afin de comprendre le type de changements qui pourraient petit à petit caractériser la société globale.

Giddens introduit donc la subjectivation moderne comme directrice de l'intimité contemporaine. Il tire son modèle idéal-typique de l'analyse des manuels de "self-help" (manuels de guidance personnelle), eux-mêmes production de la modernité (et, par là même, dit Giddens, entraînant une reproduction de celle-ci). Je ne mets bien sûr pas en doute qu'une analyse du contenu de ces manuels permet de bien typifier les particularités de l'intimité moderne. Par contre, je trouve qu'il faut se demander si l'émergence et le développement, tant du sentiment amoureux que de la relation amoureuse suivent ces seules voies de transformation. Autrement dit, au lieu de supposer que cette centralité de la quête personnelle se marque dans la relation amoureuse, on se demandera ce qu'entraîne, au niveau de la construction amoureuse, ce nouveau type d'identité moderne qui tourne autour de la nécessité de "se trouver soi-même" et amène l'individu à développer des processus de transformation et d'intervention.

2.4. Quelques éléments montrant à la fois la pertinence et les limites de cette lecture

Même en se basant sur les milieux socio-économiquement et socio-culturellement les plus susceptibles de se rapprocher de cette lecture, on fait face, empiriquement, à une série de mises en question du modèle. On n'en présentera ici que quelques-unes.

1. Une relation égalitaire qui nécessite confiance et respect

Egalité et dévoilement, oui ...

- la relation amoureuse, intime entre toutes, est marquée -le plus souvent- par un dévoilement de soi important et signifiant (et un dévoilement tout à fait particulier puisqu'il passe aussi le plus souvent par la sexualité). La confiance et le respect y sont un noeud central : chacun offre à l'autre les armes pour le blesser si, le jour où l'amour n'est plus ou est moins, l'autre oublie le respect dû.

Mais ...

- même lorsqu'elle paraît être fortement symétrique et égalitaire, cette relation apparaît, dans les entretiens, comme toujours sous-tendue par une asymétrie en

¹⁰¹ibidem, p. 97.

balancier : pour des raisons de tous ordres, Ego et Alter se passent alternativement le relais d'une position en majeur ou d'une position en mineur.

2. La question de l'engagement

Selon A. Giddens, l'engagement intersubjectif est devenu le ciment de la relation intime contemporaine. Cet engagement est lié, d'une part, à l'équilibre atteint par l'individu dans sa définition de soi et, d'autre part, au désir qu'il a de la relation. Pour pouvoir s'engager intimement, il faut avoir une bonne connaissance de soi. L'engagement permet donc une validation de soi et entraîne, par là, une certaine sécurisation. En cela, l'horizon commun relationnel devient une nécessité pour l'individu mais en même temps il est perçu, par ce même individu, comme extrêmement instable.

Pour Giddens, il y a donc une "contradiction structurelle" qui lie constamment, dans l'engagement contemporain, la recherche d'autonomie, affirmation de soi, à celle de reconnaissance, d'abandon de soi. Ceci rend la relation intime extrêmement fragile.

Sans doute la relation intime a-t-elle, de tout temps, été marquée par cette fragilité mais une spécificité de cette fragilité contemporaine est à la fois •qu'elle est de plus en plus reconnue et acceptée comme telle et •qu'elle se justifie par un discours socio-culturel communément accepté et largement valorisé en termes de recherche d'autonomie. Dès lors, peut-être la conscience de cette fragilité rend-elle plus problématique à la fois l'engagement amoureux et l'articulation entre celui-ci et l'engagement familial (*pour exemple, les jeunes qui, quand ils décident de faire le pas vers l'engagement familial, développent un discours qui nie complètement cette fragilité*).

Illustration à partir des entretiens et de l'observation anthropologique :

- on retrouve bien cette tension entre besoin de sortir de soi et demande d'attention et de reconnaissance. L'arrivée d'enfants (du couple ou d'un des membres du couple) renforce d'ailleurs les deux pôles mais rend cette tension encore plus fragile parce qu'elle devient effectivement moins facile à mettre en oeuvre;
- Dans une série de couples, on retrouve l'idée répandue du "il ne faut rien attendre de l'autre". Mon impression est que ce discours touche aux individus plus qu'à la relation. Je m'explique. Quand c'est la relation qui est mobilisée, le registre ouvert touche à l'attention à l'autre et à soi dans la vie commune : comment faire en sorte que cela se passe au mieux par rapport aux désirs et obligations de chacun ? Quand cela grippe, le discours repasse sur la dimension personnelle : "il ne faut rien attendre de ...". Mais c'est comme si cet argument-là était utilisé justement pour surmonter la crise lorsque le pendant "réalisation de soi" semble en perte de vitesse. Il y aurait donc là différence avec le modèle de Giddens qui postule plutôt la fin de cette relation. La relation pure ne serait alors qu'une facette de la relation amoureuse. Par ailleurs, il y a des concessions à faire, il est nécessaire de fermer les yeux sur une série de chose. Tout cela, peut-être simplement, parce que l'envie dominante est " que ça tourne et reste" Est-ce lié à de l'envie de routine sécurisante, à une certaine forme de bien être, à une spécificité de la relation amoureuse ... ? La question est large.

- Sans fouiller dans toute la problématique que cela recouvre, je prends quelques instants sur une petite phrase qui revient régulièrement dans les entretiens faits auprès de femmes hétérosexuelles (sans interroger cette spécificité de genre, réelle ou supposée) et qui illustre quelque peu ce point : *“avec lui, je peux enfin être moi-même”*. Petite phrase qui ne marque pas une tranche d'âge particulière mais qui est toujours utilisée pour parler du début de la relation et de l'appel de liberté et de sécurité dont cela leur donnait l'impression (jamais je n'ai entendu cette phrase pour décrire une première relation; il s'agissait toujours d'une comparaison par rapport à d'autres vécus amoureux). On peut se demander si c'est la nouveauté de la rencontre qui permet plus facilement de stimuler tout le potentiel dynamique de la personne que la routine inévitable du quotidien mettrait petit à petit au repos. Mais, dans les contextes relationnels qui font naître cette phrase, on peut aussi se dire que la relation est telle, qu'à son début, le sentiment de dépendance face à l'autre est soit imperceptible pour le(s) partenaires, soit si visible et évident qu'il n'entraîne pas d'anxiété parce qu'il est ressenti comme également partagé. L'autre est alors vu comme tout respectueux et peut même être une aide à la construction identitaire d'Ego. La question de la tension autonomie/dépendance se joue donc au tournant où la passion nouvelle cède la place à la relation qui s'installe dans le quotidien. Alors, il semble effectivement important d'avoir compris que *“reconnaître l'autre comme personne indépendante c'est arriver à se reconnaître et à se respecter soi-même comme Sujet”*. Avec l'hypothèse de Giddens c'est un acquis ... qui ne se retrouve pas dans l'intimité amoureuse où les dépendances affectives restent un lot quotidien. Une des difficultés étant que reconnaître l'autre comme personne indépendante n'est, psychologiquement, pas aisé *“parce que nous avons peur ensuite d'être abandonnés”*¹⁰².

(cfr. entretiens de jeunes femmes qui montrent que pendant un temps, elles ont mis une carapace sur leurs sentiments et ont eu une vie sexuelle et amoureuse fort remplie (et souvent heureuse), très marquée par le modèle de la relation pure. Avec comme particularité que la relation était peu présente. C'est paradoxalement quand la relation prend de l'importance que le modèle de Giddens devient moins performant).

On touche ici à toute la question de l'identité amoureuse : en quoi le vécu de la relation amoureuse et le fait de *“se trouver soi-même”* sont-ils à la fois antagonistes et identiques ?

De plus, des lectures contemporaines de cette tension autonomie-dépendance, relativisent cette conception autonome en postulant que l'autonomie n'est possible que via une certaine dépendance aux autres. A partir de là, hypothèse autour de l'indulgence telle que Takeo Doi¹⁰³ la développe. Dans sa préface du livre, Yves Pélicier dit : *“Le modèle d'amae est la relation mère-enfant. C'est un modèle qu'on pourrait dire trans-fusionnel affectif. Ce modèle de base structure la relation mari-épouse, maître-disciple, médecin-malade. Il n'est jamais question là d'égalité. Cette relation est asymétrique et comporte, de ce fait, la production d'un respect et, en contre-partie, la définition d'une position ou d'un statut sécurisant dans le système relationnel. (...) Le royaume d'amae est donc celui du consentement (...). L'autre*

¹⁰²Margaret Cohen, «Histoires de naissance et de mort», in Audard, C., *Le Respect*, Paris, Autrement, 2002, pp. 67-87.

¹⁰³1988, *Le jeu de l'indulgence*, Paris, L'Asiathèque.

apparaît, (...), comme aimé non pour ce qu'il est mais pour ce qu'il est par rapport à moi"¹⁰⁴. Cette dimension est essentielle dans la relation amoureuse. D'une manière ou d'une autre, les entretiens traduisent majoritairement cette idée que le partenaire est -toujours ou parfois- quelqu'un sur lequel on peut se reposer, devant lequel on peut baisser la garde sans risque, qui est là, protecteur, gratuitement en quelque sorte. En effet, dans cette conception d'*amae*, c'est l'indulgence qui vient remplir les manques de la réciprocité. Pouvoir se laisser aller, être pris en charge est sans doute d'autant plus important que dans notre monde où l'adulte n'a quasi plus de place pour ce type de comportement. La grosse différence avec la relation mère-enfant, maître/disciple, c'est cette oscillation dont je parlais tout à l'heure. La relation amoureuse permet en effet un certain manque de réciprocité mais le balancement "majeur/mineur" fait qu'à d'autres moments c'est l'autre partenaire qui se trouvera dans cette dette de réciprocité et donc redevable de l'indulgence du premier. Bien sûr, selon les couples amoureux, les personnes singulières et les histoires singulières, la place ce type de care sera plus ou moins importante et, surtout, plus ou moins partagée par les deux partenaires.

3. Des questions de l'ordre de la reconnaissance

A travers les entretiens, on retrouve donc bien ce double attachement à l'autonomie et à la dépendance. L'articulation au quotidien existe, partiellement, à des moments dans le temps, avec des couacs divers. La question intéressante devient alors celle de la limite : qu'est-ce qui fait que la relation tient ou non ? Qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné l'autre estime, ressent, un trop profond manque de respect de soi vis-à-vis de soi, de soi vis-à-vis de l'autre, de l'autre vis-à-vis de soi etc ? Qu'est-ce qui fait qu'il y a fêlure de respect et de confiance et que cela entraîne fêlure de soi, de l'autre, de la relation ? Répondre à cette question, c'est questionner le type d'arbitrage qui se fait, ou non, entre l'autonomie qui implique un questionnement permanent sur soi et la reconnaissance en ce qu'elle offre une "sécurité ontologique" de base pour pouvoir continuer à vivre en faisant confiance, en développant cette "confiance de base" (basic trust) acquise dans les socialisations de l'enfance et qui permet de développer ce "courage à être" (courage to be), indispensable à la créativité¹⁰⁵ et donc, aussi, au développement du projet réflexif¹⁰⁶. C'est dans cet arbitrage que se nouent ces deux formes de respect et de là que ressort toute leur richesse, un arbitrage qui est propre à chaque relation et aux histoires -psychiques et sociales- de chacun de ses protagonistes. D'autant plus qu'il faut aussi gérer la coexistence de la relation amoureuse avec le monde extérieur vu les jeux de recherche d'autonomie et de reconnaissance individuelles qui peuvent s'y jouer.

4. L'engagement comme contrat ?

Il me semble que Giddens propose ce type d'articulation à travers le contrat passé entre les deux partenaires. Cela implique des individus extrêmement ouverts les uns aux autres et à mêmes de négocier leurs choix de vie de manière explicite. Or, Giddens le dit lui-même, les individus peuvent développer une conscience pratique aigüe de leurs modes de vie sans pouvoir discursivement en rendre compte. Mais je

¹⁰⁴ibidem, p. 3.

¹⁰⁵Giddens, A., *Modernity and Self-Identity*, Oxford, Polity Press, 1991, p.41

¹⁰⁶C'est là toute la problématique de la vie en solo analysée par J.-Cl. Kaufmann, *La femme seule et le Prince charmant*, Paris, Nathan, 1999. Illustration intéressante, pointue et humoristique dans les romans de H. Fielding, *Bridget Jones's Diary* (1996) et *The Edge of Reason* (1999).

ne crois pas à la possibilité, dans le cadre de la relation amoureuse, d'un contrat clair dont l'objet est la relation amoureuse elle-même.

- D'abord, parce qu'on l'a vu, la recherche d'autonomie implique un travail, sur soi et sur le regard des autres, extrêmement lourd et qui ne peut, à mon avis, être maintenu en vigilance au quotidien (fût-ce aidé par un thérapeute).

- Mais aussi parce que la relation amoureuse est une relation où l'ensemble des paramètres sont susceptibles de changer de jour en jour, définitivement ou ponctuellement. La cloisonner dans un contrat, c'est aussi perdre la (ou partie de la) richesse intime de l'évolution de la relation.

- Enfin, à travers les entretiens, j'ai pu repérer un type de relation de couple à priori bien dans la logique de l'air du temps : on passe un contrat et les choses sont claires. Il y a ce que l'on se permet et ce que l'on ne se permet pas; les choses ou moments pour lesquels on doit pouvoir compter sur l'autre; et puis il y a les zones d'ombres où le partenaire n'a plus rien à dire ni à voir (qu'elles se jouent ou non dans les espaces secondaires sera là-aussi contractualisé). Mon hypothèse est que ce modèle est parmi les plus fragiles parce que, sous l'impression d'une transparence quasi totale et d'une liberté maximale, des attachements à degré divers peuvent se tisser dans le couple référent ou dans les relations parallèles et créer autant de souffrances que dans d'autres modèles. A la différence peut-être que ces souffrances seront d'autant plus inattendues que tout semblait clair "sur papier".

5. Des référents normatifs

Si les modèles normatifs sont de moins en moins clairement identifiés ou identifiables, la pression normative, surtout provenant des autres significatifs, n'en a pas pour autant diminué d'intensité. Paradoxalement donc, la pression normative étant dans, la société en général, soit moins discernable, soit de plus en plus multiple et ouverte, le groupe peut d'autant plus avoir tendance à la spécifier, explicitement ou non. Concernant plus directement la sexualité, M. Bozon montre bien qu'on est passé d'une sexualité construite par contrôle externe à une sexualité construite par processus de contrôle interne à l'individu (entre autres via le poids de la médicalisation de la sexualité, de la médiatisation de la sexualité etc). Il y a donc bien, paradoxalement, une normalisation à outrance des biographies sexuelles. M. Bozon montre, par exemple, que l'entrée dans la sexualité se passe dans une période d'âge assez précise, le groupe de pairs jouant un rôle majeur dans les premières conduites sexuelles. "Cette nouvelle normativité repose essentiellement sur le contrôle interne qui s'élabore via les groupes de pairs et le couple lui-même"¹⁰⁷. On peut encore parler de la montée d'un régime d'auto-contrôle, avec au XX^e siècle, ce que Wouters¹⁰⁸ appelle le régime d'informalisation : «un relâchement contrôlé des contrôles» est possible grâce à cette capacité réflexive et grâce au système cohérent d'auto-contrôles mutuellement attendus (cfr J-CI. Kaufmann et *les seins nus*).

Illustrations :

- De manière générale, on voit dans les entretiens combien la référence normative reste extrêmement présente. Le regard des autres est fondamental.

¹⁰⁷M. Bozon, ...

¹⁰⁸cité par Chr. Cuionnet et E. Neveu, op cit., p. 88.

- Autour des jeunes : dans un certain contexte non développé ici, retour vers une normativité extrêmement classique. Mes hypothèses -non développées ici : 1) il peut y avoir sécurisation par rapport au discours, répandu aujourd'hui, d'un amour qui n'existe plus sur la durée; 2) recherche de re-structuration suite à la déstructuration de "mai '68"; 3) il s'agit d'une étape dans le cycle de vie.

2.5. En guise de conclusion

Des bouleversements, oui; mais pas nécessairement dans une orientation de modernité avancée même si une série de traits s'y retrouvent partiellement; et pas spécifiquement orientée vers la seule réalisation de soi hédoniste.

III. Discussion : réactions de J. Marquet

Quelle serait ma position par rapport à l'intervention de Danièle ? Il est difficile de se positionner par rapport à son texte qui ne présente pas qu'une seule idée, qui est un texte très construit. Comment je me positionne ? Je dirai tout d'abord qu'un sociologue n'a pas de thermomètre d'amour qui permettrait de dire « ceux-là s'aiment plus que ceux-là ». Sur cette question, je ne sais rien. Jusqu'il y a peu, la sociologie ne parlait pas d'amour et considérait même ce sujet comme un peu futile. La sociologie, à la rigueur, s'intéressait à la sexualité ; là, on savait de quoi on parlait. Un sociologue, Michel Bozon, montre que jusque dans les années 60, la nuit de nocce donne accès à la sexualité légitime, contrairement à aujourd'hui où la sexualisation est très rapide et où c'est la sexualité qui donnera peut-être accès à une relation à plus long terme si les partenaires ont vécu une relation satisfaisante. La relation est traversée par les valeurs de la modernité mais elle est dans le même temps traversée par d'autres valeurs. Nos prédécesseurs ont cru que lorsqu'ils pourraient choisir un partenaire par amour, on serait alors dans le bonheur. Cette période d'utopie a été de courte durée. On constate plutôt que les relations de couples sont d'autant plus fragiles qu'elles se construisent exclusivement sur les liens affectifs. A la fois les valeurs de la modernité traversent nos relations mais également d'autres valeurs. Et point important, les valeurs de la modernité sont contradictoires. Il n'existe pas qu'un modèle de modernité ; un modèle qui assurerait le bonheur si on était dedans.

Je propose de rebondir sur différentes réflexions :

André Bejin a travaillé sur les relations sexuelles et montre qu'il existe une demande contradictoire : il faut être dans l'abandon mais aussi dans la maîtrise de soi, se contrôler, accompagner le plaisir du partenaire... Entre l'abandon versus la maîtrise, il faut un rapport dosé (dosage).

Anthony Giddens met également en évidence des tensions entre exigences contradictoires, par exemple la tension entre réalisation de soi et contrat. Si un moment donné le pôle « réalisation de soi » entraîne la rupture du « contrat » : que dois-je faire ? Que vais-je choisir ?

La question de l'authenticité qui pose l'exigence de sincérité, du non mensonge, etc. Mais si je ressens que le fait de se réaliser ne me permet pas d'être authentique ? Le secret devient un élément d'articulation.

L'égalité homme/femme est une des autres valeurs de la modernité. Une question : est-ce que la réalisation de soi et l'égalité sont liées l'une à l'autre ? Comme être humain, se réalise-t-on plus ou mieux dans l'égalité ?

Aujourd'hui, on doit faire des choix, même en matière de sexualité. La sexualité ne va plus de soi, ce qui ne veut pas dire qu'avant elle allait de soi mais il existait des repères légitimes : dans tel cadre, tel sens et l'on sait pourquoi. Maintenant, si je fais l'amour avec quelqu'un d'autre, est-ce qu'en faisant l'amour avec cette personne, je dis que je l'aime, que je veux lui donner du plaisir, que... Cela renvoie à une

réflexivité, cela demande de rechercher le sens. Nous sommes sommés de donner du sens à nos relations sexuelles et amoureuses, le sens ne va pas de soi.

Il n'y a pas que de la modernité qui traverse la relation amoureuse aujourd'hui. Cfr. Bozon : les orientations intimes.

- Orienté vers le plaisir individuel, égoïste diront certains. On retrouve ici un parallèle avec ce que retrouve Giddens comme éléments de modernité.
- Orientation conjugale. Ce qui donne sens, c'est le couple, la dynamique conjugale.
- Orientation de sociabilité en réseau. Ce qui a sens, ce sont les liens multiples que je noue avec ces individus en réseau.

Pour comprendre qu'il n'y a pas que les valeurs de la modernité, on peut relire les choses à partir de ces différentes orientations. Par exemple, faire l'amour pour faire plaisir à son partenaire, cela a du sens dans la seconde orientation intime, pas dans la première.

Au point de vue des normes, il y a une ou deux normes au niveau social global mais pas tellement. Point de vue juridique, il y a la norme de la sexualité consentie. Les individus sont en relation parce qu'ils veulent bien être ensemble. Ils gardent le droit et la liberté de dire « stop ». Depuis peu, le viol entre époux est criminalisé. C'est nouveau, car pendant longtemps le juridique fonctionnait sur l'ancien modèle, celui de l'alliance articulé autour du mariage.

La sexualité pose aussi la question de la performance sexuelle.

Soulignons aussi que la référence à la fidélité reste très prégnant, alors que ce n'est pourtant pas une norme moderne.

Différents modèles se côtoient dans notre société contemporaine.

1. Le modèle romantique garde une place.
2. Le modèle de Giddens se réfère à la réalité de certains mais pas de tous. L'égalité et la symétrie ne sont pas ciment du lien chez tous.
3. Chaumier parle quant à lui de l'amour fissionnel, qui est plutôt du côté de l'éclatement.

Les deuxième et troisième modèles développent deux idéaux-types ; quelque part, ils ont à résoudre le problème contemporain qui est la fragilité du lien conjugal.

Beck parlera du chaos normal de l'amour ; Giddens mettra en évidence la tension satisfaction/insatisfaction. On demanderait tout à un partenaire mais avec temporalité potentiellement limitée.

Chaumier, quant à lui, voit une ouverture au tiers dans le domaine de la sexualité. Il voit un modèle où les individus discutent beaucoup entre eux et se mettent d'accord sur la place qu'ils vont laisser aux tiers. A partir de l'authenticité, l'intimité se structure. Il s'agit d'être clair et donc il y aurait absence de secret.

Dans la société dans laquelle nous sommes, prôner l'authenticité n'est-ce pas l'équivalent d'une exigence de fidélité ? Cela ne s'oppose-t-il pas à la réalisation de soi ? Car si on ne peut mentir, qu'on doit rester toujours fidèle à soi-même et à l'autre, que l'on doit éviter de le blesser, ne risque-t-on pas d'être amené à limiter l'autoréalisation de soi ?

Gagnon parle de scripts sexuels et amoureux. Dans une société donnée, il y a un ordre pour faire les choses, il y a un ordre d'enchaînement des actions, une séquence ordonnée des scènes. Il montre par exemple que dans une relation, si le préservatif est proposé trop tôt, il n'est pas accepté. Mais si on laisse se dérouler les choses, à un moment donné, ça devient trop tard, on ne le propose plus.

En ce qui concerne la question du secret. Une étudiante a vérifié l'existence d'un ordre des séquences de construction de la relation amoureuse. Il y a des choses qui paraissent de l'ordre de l'intime qui sont reconnues comme telles et n'apparaissent qu'à un certain stade de la relation. Ensuite, elle posait à des personnes en couple la question de savoir si elles accompliraient diverses activités avec un tiers, et si elles en parleraient à leur partenaire avant, après ou pas du tout. Tous les couples disent «tout le monde a le droit d'avoir son jardin secret» mais par la suite, ils répondent aussi «des choses importantes comme ça, on ne peut les cacher » et les deux partenaires ont souvent la même formule pour le dire, donc cela prouve qu'ils en parlent. Cependant, alors qu'ils ont identifié certaines séquences comme proches de l'intimité, lorsqu'ils disent qu'ils pourraient envisager ces activités avec un tiers, il apparaît que dans la majorité des cas ils pensent qu'ils n'en parleraient à leur partenaire. Ex : payer l'addition suite à un restaurant avec un(e) connaissance, ils ne le disent pas à l'autre. Donc la question du secret est importante car elle questionne la relation d'authenticité. Et ça pose cette question : est-on dans un jeu où on peut tout dire? Sans aucun secret? Les valeurs de la modernité ne sont pas conciliables, toutes, à tous moments.



*Cycle de séminaires :
Regards croisés sur la
sexualité*

***Troisième partie
Analyse et enjeux***

Présentation du programme du projet-pilote de la Communauté française

Intervenants : K. Renard (ULB-PROMES), M. Andrien (ULG) et A. Dasnoy (FUNDP)

Analyse de la 1^{ère} séance Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

L'organisation de projets d'animations à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire pose des enjeux à trois niveaux : au niveau institutionnel, au niveau organisationnel et au niveau pédagogique. Entre le niveau institutionnel et le niveau organisationnel, on observe une tension qui pose la question des objectifs pédagogiques et des contenus des animations.

1. Des enjeux institutionnels

Au niveau institutionnel, les enjeux définis par les exposés et le débat posent les questions du choix de société et de la coordination des politiques.

Selon les intervenants, la sexualité reste un thème tabou dans notre société et le choix d'intégrer ou non les animations à la VAS dans le cursus scolaire renvoie à un choix de société. Comme les jeunes ont une inégalité d'accès aux informations dans ce domaine et qu'ils ont des possibilités inégales d'en parler avec les adultes dans les familles et à l'école – ces inégalités ayant un impact sur leurs capacités d'autonomie – l'école se présente comme le milieu de vie le plus adapté pour aborder ces questions, en dehors de la famille et en contrepoids aux médias. D'autant que 40% des jeunes interviewés souhaitent éviter ces sujets avec leurs parents¹⁰⁹.

Selon les intervenants, l'enjeu renvoie au rôle d'une instance de socialisation comme l'école. L'école étant une instance surchargée (des problèmes de société et de citoyenneté) et le rôle des enseignants dans ce domaine renvoyant à des divergences de points de vue, un adjuvant pour l'école est cette possibilité de s'appuyer sur des équipes éducatives extérieures qui sont un support, une ressource pour l'action. L'enjeu d'une institutionnalisation renvoie aux rapports qu'il y a à instaurer et à organiser entre l'école et ces équipes éducatives extérieures. A ce niveau, le débat mettra en évidence des divergences de points de vue qui posent la question des collaborations entre acteurs aux identités et aux pratiques

¹⁰⁹ Renard, K., Senterre Ch., Piette, D. Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : enquête quantitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire, Ibid, Septembre 2003.

professionnelles différentes. Le rôle de chacun et l'organisation d'un cadre d'animations VAS dans un projet d'école sont des éléments en débat.

Les intervenants questionnent les conditions et ressources de l'action. Quels sont les supports structurels de l'action ? Selon les intervenants, cette question renvoie à l'identification des décrets sur lesquels s'appuyer. Les décrets mobilisés comme cadres et moyens d'action sont le décret Ecole, le décret Promotion Santé et le décret CPF (Centre de Planning Familial). Ces décrets définissent les subventions et donnent une légitimité politique à l'action.

En réaction, les débats souligneront l'absence de coordination politique dans ce domaine et le manque d'intérêt des politiques pour ces questions. L'enjeu à ce niveau renvoie à la question de l'implication et de la coordination de l'action au niveau politique. La coordination politique est du ressort de différents niveaux de pouvoirs, de divers acteurs politiques : les ministères de la Promotion de la Santé et de l'Enseignement. Or sur le terrain, la pratique des intervenants se confronte aux divers décrets qui n'ont pas de liens entre eux, aux différents niveaux de pouvoir qui n'ont que peu de coordination entre eux et à la trop grande complexité des structures politiques en Belgique. Le débat mettra l'accent sur la « débrouille » des acteurs de terrain qui réalisent eux-mêmes – lorsqu'ils y arrivent - les connexions sur le terrain.

2. Des enjeux en ce qui concerne les objectifs et les contenus des animations

En termes de contenu d'animation dans le domaine VAS, différents enjeux sont pointés par les intervenants : entre le tabou qui entoure ce sujet et la question de la prévention des risques, il s'agit de promouvoir une vision positive de la VAS avec comme ultime objectif la promotion de l'autonomisation des jeunes. Promouvoir une vision positive de la VAS nécessite de clarifier son double rapport au champ de la Promotion de la Santé et au domaine de la prévention, d'une part et de définir un canevas d'animations à la VAS par rapport à la volonté politique d'institutionnalisation. C'est la question de l'organisation et de l'autonomie du cadre de l'animation VAS qui est posée.

L'enjeu de ce double rapport renvoie notamment aux différences entre les sciences médicales et les sciences humaines et aux rapports qu'entretient une éducation à la VAS avec ces points de vue. Une animation à la VAS n'est ni une moralisation ni un cours de biologie. Une animation organise un espace de rencontres qui favorise la discussion. C'est pourquoi le concept proposé par les intervenants qui converge avec le point de vue des professionnels comme les CPF est celui d'animations « rencontres » par lesquelles l'école ouvre un espace d'écoute et de parole pour permettre aux jeunes de s'exprimer entre eux au sujet de la VAS (de poser leurs questions et de confronter leurs points de vue), de dialoguer avec des adultes compétents (de les confronter au point de vue d'un adulte qui les accompagne dans leur questionnement) et de leur donner accès à des informations et à des repères auxquels ils pourront se référer quand ils en éprouvent le besoin. L'animation a donc une fonction d'orientation sociale, d'orientation vers les structures extérieures adéquates – extérieures à la famille et à l'école.

L'enjeu est la mise en place d'un cadre d'animation VAS en milieu scolaire dont l'organisation repose sur une double nécessité d'autonomie. Le seul objectif

poursuivi par les animations renvoie à un objectif large et en spirale, l'autonomie en tant qu'objectif opérationnel. Selon les intervenants, comme la question de l'autonomie se décline différemment selon les âges de vie, les publics, l'environnement de l'école, la mise en place d'un cadre nécessite une analyse préalable de la demande et des besoins spécifiques des élèves. Cette analyse préalable est une condition nécessaire pour organiser un cadre propice aux animations. Lors du débat, l'intervention de professionnels converge avec cette indication en soulignant notamment l'importance de pouvoir évaluer l'écart entre la demande de l'école, d'un enseignant et les besoins réels des élèves. Les intervenants et le débat mettront en évidence qu'un des enjeux de l'organisation et de l'autonomie de ce cadre est la prise en compte des contextes locaux dans lesquels s'insèrent les écoles. C'est ainsi que contrairement à la volonté politique (qui s'exprimait à l'époque) d'une grande formalisation des animations VAS dans un canevas unique, les orientations sont reconnues comme dépendantes des contextes (locaux) ; c'est pourquoi elles reposent sur une analyse préalable de la demande qui doit identifier au cas par cas les besoins des élèves selon les réalités de terrain. Lors du débat, c'est donc la variabilité, la diversité, la différenciation des besoins et des problèmes qui sont mis en avant selon les « territoires » recouverts par la Communauté française. Les besoins dépendent de la localisation de l'école dans un environnement, du profil du public et de la mixité des groupe-classes. Entre une réponse à des demandes ponctuelles, spécifiques, morcelées qui induit une trop grande variabilité des animations d'une part et une trop grande formalisation par niveau, d'autre part, l'accent est mis sur la tension entre l'isolement des animations par rapport à la réalité de l'école et l'inclusion de ces animations VAS dans un projet d'école. En ce sens, les intervenants préconisent l'intégration des activités VAS dans un projet d'école afin de les organiser à partir d'une analyse préalable des besoins qui dépend des publics spécifiques des écoles.

3. Analyse organisationnelle

3.1. L'intégration des activités VAS dans un projet d'école

Selon les intervenants, l'intégration des animations VAS dans le programme scolaire doit se réaliser par leur intégration au sein d'un projet d'école (via le projet-santé) en reposant sur une analyse préalable des besoins des élèves, ce qui nécessite l'organisation et la mise en place d'un cadre d'animation. L'objectif étant de favoriser l'expression des élèves, le cadre de l'animation s'organise sur le respect de certaines règles : les règles d'écoute de soi et de l'autre et de ce qui est dit, la règle de la parole partagée qui donne à chacun la possibilité de s'exprimer, la règle de confidentialité – ce qui est dit ne sort pas du groupe. La mise en place d'un cadre propice aux activités d'animation repose sur la possibilité de constituer des groupes de 15 élèves (maximum), sur l'identification des rôles des divers acteurs concernés par ces activités – dont les rôles de coordinateur et de personne-relais -, sur la définition des modalités pratiques de l'animation dont son annonce aux élèves, sur l'organisation de la circulation des informations en rapport avec la règle de confidentialité et enfin, sur la définition d'une méthode d'évaluation des animations.

D'après l'état des lieux, l'organisation ou la non organisation d'un cadre propice aux activités d'animation à la VAS dépend des possibilités organisationnelles qu'offre l'école et des modes de relations qui s'établissent entre les divers acteurs concernés

par les animations VAS au sein de l'école, ces acteurs étant internes et externes à l'institution scolaire; outre les PSE, PMS et CPF, la direction, les enseignants, les éducateurs, les élèves et les parents. Les modes de relations posent la question des collaborations et de la concertation entre ces divers acteurs, de la coordination du projet VAS dans l'école, de l'identification d'une personne-relais (rôle d'orientation) et du rapport qu'ont les parents à ce type d'activités, ce qui questionne leur place dans le processus. L'organisation d'une concertation entre acteurs repose sur la mise à disposition d'un espace/temps pour la diffusion de l'information et le débat, ce qui pose la question de l'existence d'un lieu d'échange dans l'école entre ces divers acteurs.

D'après l'Etat des lieux, lorsqu'il n'y a pas d'intégration des animations VAS dans un projet d'école, le cadre s'organise plus difficilement. Les expériences plus difficiles qui sont relatées par les personnes actives dans ce domaine mettent l'accent sur une absence de repères, sur l'inexistence et/ou la non identification des acteurs qui prennent en charge le rôle de coordinateur et de personne relais, sur la difficulté de savoir qui fait quoi, sur l'existence d'un flou sur les règles d'interactions et de collaborations, sur des incidents de transgression des règles,... Lorsqu'un cadre ne s'organise pas, les animations restent plus souvent ponctuelles, irrégulières ou ne se renouvellent pas au sein d'une école.

3.2. Des questions et tensions relatives à l'organisation d'un cadre d'animation au sein de l'école

Le débat a mis en évidence l'existence de tensions et de divergences de point de vue sur la question des rôles, des acteurs concernés par les animations VAS et celle d'un lieu d'échanges dans l'école. Se pose la question des collaborations entre acteurs aux identités professionnelles et aux pratiques différentes.

✓ Des acteurs et des rôles

Le débat questionne les rôles de coordinateur et de personne-relais : quels sont les acteurs les plus pertinents pour jouer ces rôles dans l'école ?

L'acteur qui prend en charge le rôle de coordinateur - qui coordonne le projet VAS dans l'école - varie selon les réseaux. Dans le réseau de la Communauté française, le nouveau décret PSE (2001) entérine un changement de mission des CPSE¹¹⁰ qui ont désormais à leur charge la coordination des projets-santé en milieu scolaire. Avant ce changement de mission, les PMS remplissaient le plus souvent ce rôle – lorsque ce n'était pas un enseignant- en sollicitant des équipes extérieures, le plus souvent des CPF. Vu les changements de mission des CPSE, divers acteurs doivent redéfinir leurs rôles et leurs modes de collaborations. On observe que les relations entre les PSE et PMS d'une part, entre les PSE/PMS et les CPF d'autre part sont parfois difficiles. Entre ces acteurs, des tensions découlent de ces changements de mission et des « transferts » de compétences induits par les décrets. Dans les autres réseaux, on observe une variabilité des acteurs qui assument le rôle de coordinateur des activités VAS. Selon les écoles, ce sont soit les PSE, soit les PMS et/ou les CPF,

¹¹⁰ Ce décret définit une réorientation du travail des anciens IMS (Inspection Médicale en milieu scolaire).

soit d'autres indépendants. Au niveau des expériences, soit on observe de bonnes collaborations, soit il n'y a pas de collaboration.

Outre le rôle de coordinateur, la question de l'acteur le plus pertinent pour réaliser des animations VAS en milieu scolaire est sous tension. Selon les expériences des collaborations passées, des divergences de points de vue voient le jour. Du point de vue de certains PSE et PMS, le travail avec les CPF est difficile : si certains préféreraient ne plus passer par les CPF pour réaliser des animations à la VAS dans l'école, du point de vue des CPF, les animations à la VAS en milieu scolaire font partie de leurs missions. De ce point de vue, ils sont les acteurs appropriés, ils sont des centres spécialisés sur ces questions et sont extérieurs à l'école.

Le rôle de relais est lui aussi objet de tensions et de conflits d'interprétation entre les acteurs. Ce rôle est d'autant plus important que les animations se centrent sur un objectif opérationnel qui vise l'autonomie. Jusqu'à présent, ce rôle était pris en charge soit par les CPF, les PMS, des enseignants ou des éducateurs. A cet égard, le débat oppose le caractère « trop interne » de certains acteurs au caractère « trop externe » d'autres acteurs par rapport à l'école. Si un acteur interne à l'école n'est pas toujours le plus approprié, lorsque l'acteur est trop externe, il risque de ne pas être identifié par les élèves, de ne pas être accessible, de méconnaître la réalité de l'école, son contexte local, le public qu'elle draine. Le PMS n'est-il pas l'acteur le plus adéquat puisqu'il est interne à l'école tout en étant extérieur par rapport à un enseignant ou un éducateur ? Du point de vue d'un représentant d'un PMS, ce sont les CPMS qui sont les plus appropriés pour jouer ce rôle de relais ; ils connaissent l'école et sont sur le terrain.

Le rôle des CPF et des CPMS fera l'objet de débats sur la question du décentrement de ces acteurs par rapport à l'école et du côté plus interne ou plus externe de ces acteurs par rapport à l'institution scolaire. D'après le débat, si les CPF ne sont pas dans les écoles, les CPMS sont également parfois décentrés par rapport aux établissements scolaires, particulièrement dans les zones rurales où ils ne sont pas toujours sur le terrain. Or, lorsque les acteurs qui jouent un rôle de relais ne connaissent pas suffisamment le terrain d'une école et le public qu'elle draine, ils risquent de méconnaître la réalité de l'école et ils risquent de ne pas être identifiés par les élèves. En outre, certains jeunes auraient une vision méfiante vis-à-vis du PMS en raison du regard des autres jeunes et de leur méfiance face à l'autorité ; certains élèves ont l'impression qu'il existe une forme de collusion entre le PMS, la direction et les parents. Face à quoi, le débat rappelle que les intervenants des PMS sont également soumis à cette déontologie professionnelle qui impose la règle de confidentialité. En conclusion du débat, la question du relais est à nuancer selon les écoles et les publics.

✓ ***La question de la place des parents par rapport au processus***

Le débat questionnera la place des parents dans le processus : faut-il ou ne faut-il pas intégrer les parents au processus ? L'exposé des intervenants et le débat mettront en évidence l'existence de points positifs et négatifs sur cette question en tension.

Au niveau de l'enseignement primaire et au niveau de l'enseignement spécialisé, l'intégration des parents est perçue positivement. Selon les intervenants, l'intégration

des parents dans le processus permet de respecter leur autorité tout en favorisant la continuité du dialogue dans la sphère privée. Et plus spécifiquement pour l'enseignement spécialisé, cette alliance avec les parents est importante dans la mesure où ils ont une connaissance du fil rouge de l'accompagnement de leur enfant.

Au niveau de l'enseignement secondaire, cette question montre plus de tensions. Des divergences plus importantes s'expriment lors du débat. D'après les CPF, il existe une résistance chez certains parents qui bloquent l'école face à ces animations¹¹¹ ou enlèvent leurs enfants le jour des animations. Selon les intervenants, ne pas intégrer les parents, c'est cependant respecter la volonté exprimée par un pourcentage important de jeunes. Lors du débat, une intervention soulignera cependant que choisir de ne pas diffuser l'information aux parents peut être une raison qui les « bloque » contre l'école, contre le choix de l'école de donner ces animations. Du point de vue d'un intervenant CPF, le travail avec les parents est à double tranchant. Une intervention proposera qu'en secondaire, les parents soient informés par courrier remis au jeune ; le jeune décidant alors lui-même de donner ou non l'information à ses parents. Selon M. Andrien, c'est à l'école que revient la décision : « Il faut voir ce que l'institution scolaire souhaite ».

✓ ***La question de l'organisation d'un lieu d'échange et de concertation entre les acteurs concernés***

Concernant la mise en place d'un cadre propice aux animations, un des enjeux important des relations entre adultes renvoie à la question de la clarification auprès des élèves et entre acteurs des différences et de la complémentarité entre les rôles ainsi qu'à l'expression explicite des règles de fonctionnement qui organisent le cadre. Cette clarification explicite des règles du cadre de l'animation étant une condition indispensable pour que s'établissent des relations de confiance dans le dispositif mis en place. La mise en place d'un cadre propice aux animations met donc en évidence l'importance de la question de la confiance (à construire) entre les divers acteurs et le public des jeunes.

Etant donné l'ensemble des conditions qui favorisent l'organisation d'un cadre et les contraintes qu'ont les divers acteurs scolaires, le point de vue des intervenants est que le lieu (ou la structure) le plus approprié pour mener une réflexion entre les divers acteurs est le conseil de participation. Par rapport à cette question, le débat questionnera sa faisabilité pratique. Dans les faits, le conseil de participation dans les écoles resterait souvent de l'ordre d'une structure « virtuelle ». Selon M. Andrien, cela s'explique par l'existence d'un conflit entre les partisans et les opposants de ce mode de gestion des projets d'école. Il en appellera à la mobilisation des divers acteurs. « Il faut que les enseignants, les parents, les PO, les intervenants extérieurs interviennent pour obliger l'école à faire fonctionner ce conseil là ». De son point de vue, quand il existe et fonctionne, le débat sur les choix de l'école peut avoir lieu. C'est alors que les projets éducatifs permettent de concrétiser les valeurs choisies par les adultes pour guider les enfants au moyen d'activités concertées.

¹¹¹ Sur cette question, d'après l'Etat des lieux, certaines directions qui ne souhaitent pas organiser des activités d'animations à la VAS dans leur école se réfèrent au refus des parents.

4. Partie conclusive

Cette première séance met en évidence les enjeux d'une systématisation des activités d'animations à la VAS en questionnant les rapports entre les activités d'animations VAS et les niveaux institutionnel (Etat) et organisationnel (Ecole). La définition d'objectifs (contenu et relation pédagogique) s'articule à la question des relations entre les acteurs (diversité), à celle des participations respectives, des rôles et des rapports de rôles, à la question des règles qui définissent le cadre d'animation et à la place de la concertation. Soulignons différents points qui restent en débat.

4.1. La question de la formalisation d'un dispositif d'animation VAS

Le domaine des animations à la VAS présente un panel de configurations relationnelles différentes, avec des dispositifs divers et des configurations hétérogènes de collaborations. Les collaborations entre les divers acteurs concernés et le jeu des interactions qui s'y déroulent mettent en évidence l'existence d'un flou au sein des relations entre ces divers acteurs qui appartiennent à des sphères et des secteurs différents de la vie sociale. Ce panel de relations complexes montre l'existence d'expériences traversées par des tensions liées à la logique du travail en réseau. Ce flou met en évidence les limites des dispositifs d'intervention ; ils sont pensés en rapport à certaines sphères.

Les questions qui se posent pour les acteurs sont de savoir dans quelle mesure ils doivent travailler ensemble et comment concilier une logique de généralisation, d'uniformisation, de formalisation avec l'importance de l'informel dans les relations ? Lorsqu'une expérience marche et que des relations de confiance s'établissent, c'est bien souvent moins la formalisation du dispositif qui le permet que l'aspect informel des relations; il y a collaboration parce que les personnes se connaissent, s'entendent bien et se font confiance.

La confrontation entre les exposés et le débat montre que la question reste ouverte : quel est l'acteur qui doit organiser ces animations, qui doit les réaliser, dans quel objectif et avec quels moyens ? Sur cette question, il existe des divergences de points de vue.

4.2. La question du rôle de l'école comme instance de socialisation sur ces questions

L'institutionnalisation présente une tension entre une volonté d'uniformisation et le fait d'aborder en masse des choses de l'ordre de la vie intime, privée, individuelle. Entre la formalisation et la contextualisation, on observe l'opposition entre une approche par « le haut » (l'institutionnel) qui déploie une logique d'analyse à tendance universaliste liée à la volonté de formalisation et une approche par « le bas » (le terrain) qui propose une lecture socio-culturelle qui différencie les questions selon les espaces, les contextes, les publics. Ce qui pose la question du rôle de l'école comme instance de socialisation. A ce propos, on observe une tension entre espace public et espace intime. L'école est considérée comme le moyen de réaliser une action de masse étant donné le passage obligé des jeunes dans son enceinte mais il existe une tension entre une action de masse et l'objectif de ces animations qui est de permettre aux élèves de parler de choses qui relèvent de la vie intime. On observe des tensions entre le point de vue qui considère l'école comme le lieu

adéquat et l'expression de difficultés qui remet en question sa participation dans ce processus – et notamment la participation de certains de ses acteurs.

4.3. La question de l'objectif et des moyens : des écarts ?

Si l'objectif de l'autonomie est défini, la question des moyens dont disposent les acteurs et l'école pour réaliser ces animations est en débat.

La question reste ouverte : quels acteurs doivent organiser ces animations et de quels moyens disposent-ils ? La discussion s'ouvre sur la question du rapport des élèves au cadre.

Qu'en est-il de la participation des élèves à la définition et l'organisation du cadre ? Le débat questionne l'organisation d'un cadre au regard des élèves : comment penser l'organisation d'un cadre à partir des élèves, en tenant compte de leurs relations aux adultes (leur rapport à l'autorité, aux différents adultes - enseignant, éducateurs, PMS, direction, parents) mais aussi des relations des élèves entre eux - relations par rapport auxquelles se pose également la question de la confiance dans une triple dimension : celles de la classe, de l'école et de la société.

Partir du point de vue des élèves en les replaçant comme acteurs centraux du dispositif ne demanderait-il pas de définir davantage le cadre par rapport à eux ? Comment réfléchir l'organisation d'un cadre spécifique en pensant le rapport des élèves à ce cadre ? Le public « jeunes » doit être différencié car il n'est pas homogène. Cette question fera l'objet de nombreux débats durant ce cycle de séminaires – bien qu'elle sera davantage abordée à partir de la dimension du groupe (à partir de la question du genre, ...) qu'à partir de la dimension individuelle¹¹².

Si la mise en place d'un cadre doit se penser à partir du double rapport qu'ont les élèves entre eux et aux divers acteurs concernés (adultes), le débat a souligné la complexité des relations entre ces acteurs. Cette complexité interroge la démarche qui consiste à analyser la demande : comment se donner les moyens de prendre la mesure des écarts entre les demandes des divers acteurs, entre des demandes explicites¹¹³, implicites et les besoins hétérogènes des élèves ? Comment réaliser une analyse des besoins spécifiques des jeunes en prenant en compte leur diversité ?

Si l'objectif d'autonomie est défini, la question des moyens reste entière : quelles sont les ressources de l'action ? La sexualité étant liée aux attributs de l'indépendance, de quels moyens ont besoin les acteurs pour favoriser l'autonomisation des jeunes dans le domaine de la vie affective et sexuelle ?

¹¹² Dans une école, le groupe-classe n'est pas choisi par l'individu. La question de la confiance entre les élèves doit également être prise en compte.

¹¹³ Qui a toujours le risque de rester formatée par « le politiquement correct », la normative « désirabilité sociale », le discours socialement acceptable.

4.4. La question du statut de cette éducation à la VAS

Les enjeux d'une autonomisation des jeunes dans ce domaine sont-ils d'abord liés à des enjeux de santé ? Sans développer la réflexion au niveau des moyens qui sont nécessaires à une action de promotion de l'autonomie des jeunes dans ce domaine, une promotion positive de la sexualité ne risque-t-elle pas de se réduire à une vision qui repose sur l'implicite d'une idéologie du bonheur individuel par la « santé » ? Interroger le rapport entre l'objectif et les moyens permettrait d'affiner la compréhension de l'enjeu institutionnel qui existe autour de cette « promotion » par la santé.

On fixe un objectif d'autonomie dans le domaine de la « vie sexuelle *et* affective» où la promotion (positive) de la vie sexuelle est pensée à partir du domaine de la santé. La sexualité n'est pas réfléchi de façon autonome. On observe par ailleurs que lorsqu'elle est envisagée de façon autonome, elle est perçue négativement.

4.5. La question des rapports entre l'Etat, les parents et l'école

Qui a la prérogative de l'éducation sexuelle des enfants et des jeunes ? Dans ce domaine, la participation de l'école rentre en tension avec la mise à l'écart de certains de ses acteurs et la participation des parents est posée sans être véritablement envisagée - vu la résistance de certains et le désir d'un certain nombre de jeunes de ne pas parler de ces sujets avec leurs parents. Cette mise à l'écart des parents n'entraîne-t-elle pas chez certains d'entre eux la mise à l'écart de leurs enfants par rapport à l'école lorsque se déroule une animation ?

L'ensemble de ces questions conduit à réfléchir aux rapports de pouvoir entre l'école, les parents et l'Etat. Dans le rapport de force entre ces acteurs, l'école a-t-elle les moyens de décider de réaliser ou non des animations VAS indépendamment des autres acteurs ? Dans les rapports de forces entre les parents, l'école et l'Etat, l'école est-elle en position de pouvoir décider par elle-même de réaliser des animations VAS ? Ce rapport de force ne semble pas équilibré à l'avantage de l'école.

L'éducation sexuelle des enfants est-elle une prérogative de la société ou une prérogative des parents ? Quelle est la position du politique par rapport à cette prérogative ? Au niveau politique, on observe des mouvements de balancier entre une position prônant une systématisation et une autre position estimant que c'est une prérogative des parents.

La question est politique. Quelle place veut prendre l'acteur politique dans ces débats, ces tensions et ces divergences de points de vue ?

Éléments de réflexion sur la question du genre

Intervenante : P. Maquestiau (Le Monde selon les Femmes)

Discutante : D. Peto (Associée au CES-FUSL)

Analyse de la 2ème séance

Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

1. Un enjeu conceptuel autour des notions « sexe » et « genre »

Selon l'intervention, la dissociation entre les notions de « sexe » et de « genre » est un enjeu conceptuel qui permet d'éviter les confusions entre ces catégories et de parvenir, de façon pratique et concrète, à différencier les questions qui renvoient au genre de celles qui renvoient au sexe. Du point de vue de l'intervenante, si le sexe renvoie à une notion biologique qui « ne change pas », la question du genre est socioculturelle et varie d'une société à l'autre. Le genre est un construit socio-culturel.

Selon la discussion, la différenciation des concepts de « sexe » et de « genre » est complexe. Pas plus que le genre, le sexe n'est lié à une conception qui serait naturelle. Tant les notions de sexe que de genre sont des construits socio-culturels. La façon dont une société les définit et les limites qui leur sont imparties éclairent d'ailleurs ses pratiques. Ces catégories, leurs définitions et leurs limites sont culturellement construites par les pratiques sociales d'une société donnée. Et dans notre société, les interventions sur le corps humain ont un impact sur la façon dont sont pensées leurs frontières. Ces interventions produisent un rapprochement entre ces concepts qui en viennent à se confondre. Ce rapprochement est donc construit socialement.

2. Le domaine du développement et l'élaboration de « projets santé de la reproduction » à partir du concept de genre

2.1. La lecture de genre : des enjeux d'inégalité et de domination

D'après l'intervention, en France, c'est le concept de « rapports sociaux de sexes » qui a été retenu alors que le concept de « genre » est utilisé en Belgique au regard de la Politique internationale. Dans le domaine de la coopération au développement, la notion de genre est intégrée dans le cadre conceptuel de « la santé reproductive ». A cet égard, le concept de « genre » permet d'analyser la façon dont une société organise les rôles masculins et féminins en structurant les rapports sociaux de sexe à partir des conditions de production de cette société. Ce concept permet de rendre compte de la façon dont, dans les sociétés patriarcales, les hommes se voient attribuer un rôle actif et productif, qui est un rôle socialement visible et valorisé qui leur donne un certain pouvoir par rapport aux femmes qui sont assignées à prendre en charge des rôles associés au passif et au reproductif - et donc à l'improductif ; ce

rôle communautaire n'étant ni visible, ni valorisé. Cette différence et cette opposition entre « pôles » inégaux légitimeraient le rapport de domination des hommes sur les femmes.

Selon l'intervenante, dans l'élaboration de projets santé, l'analyse à partir du concept de genre est un enjeu étant donné les inégalités dont les femmes sont l'objet dans les sociétés patriarcales. La mise en œuvre de projets-santé dans le domaine du développement nécessite au préalable de comprendre la façon dont le concept de genre est lié à des inégalités dans les relations entre les hommes et les femmes quant à l'accès aux moyens de subsistance et aux structures de soins. L'analyse des besoins qui se réalise à partir d'une lecture de genre corrèle les difficultés d'accès aux structures de soins aux fonctions (production, reproduction), aux rôles sociaux et aux inégalités des positions des hommes et des femmes dans le processus de prise de décision. L'existence d'écart entre les besoins et l'accès aux soins pose la question du pouvoir. Les projets visent le développement des capacités d'action des femmes au regard du processus de négociation - tout en tenant compte des changements intergénérationnels. En termes d'enjeux de santé, cette lecture de genre permet d'éclairer certains des facteurs décisifs qui ont un impact sur l'(es) identité(s) féminine(s) (et masculine(s)) tels que le rôle des religions, le contrôle du corps des femmes, la fécondité, l'image de la sexualité, les violences sexuelles, le VIH/Sida, la politique sociale de santé.

2.2. La question des catégories institutionnelles de l'action

L'intervenante questionne la catégorie institutionnelle des « discriminations positives » dans laquelle se déploie l'action à ce niveau. Est-il pertinent de rattacher les femmes à une minorité, à un groupe minoritaire, alors que le groupe « femmes » constituent 50% de la population ?

2.3. La critique de l'ethnocentrisme

Lors de la discussion et du débat se pose la question de la transposition d'un modèle de rapports sociaux entre les sexes de l'Occident vers le Sud. En prenant une distance critique face au « courant féministe qui prône un modèle universel d'égalité entre les hommes et les femmes », c'est la légitimité de ce « transfert » qui est questionnée sous l'angle d'une critique de l'ethnocentrisme du modèle occidental – associé au modèle colonialiste. La discussion et le débat seront traversés par cette tension entre le point de vue féministe et sa critique. Différents points seront soulevés.

La discussion invite à penser le concept « genre » de façon interactionniste en interrogeant les positions respectives des femmes et des hommes selon les espaces. S'il existe des inégalités entre les femmes et les hommes, plutôt que d'affirmer que ces inégalités mettent à mal les femmes dans leur rôle, la discussion propose de questionner la répartition du pouvoir entre les hommes et les femmes selon les espaces : quel est le pouvoir que détiennent les hommes et les femmes en regard de leur position dans différents espaces (public/privé) ? Comment rejailit le pouvoir qu'elles/ils détiennent dans un espace, sur un autre espace et un autre rôle ? En divergence du point de vue féministe qui déploie une lecture en termes de pouvoir unilatéral de la condition masculine sur la condition féminine et de domination d'une

position sur l'autre, c'est la question de la répartition des rôles et du pouvoir selon les espaces qui est posée. En mettant l'accent sur la façon dont les rôles varient selon les cultures, la discussion invite à penser les articulations entre les dimensions « rôles, pouvoir et espaces (public/privé) » qui se combinent différemment selon les sociétés.

Selon l'intervenante, l'approche en termes de genre permet cette lecture des relations sociales entre les hommes et femmes dans un temps donné et un espace donné. Dans le domaine du développement, la réflexion à partir du genre a plus particulièrement porté sur la façon d'aider au processus d'autonomisation des femmes étant donné que la structure sociale patriarcale est l'infrastructure à partir de laquelle se définit une carrière, un destin. En tenant compte de la dimension temporelle, l'objectif était d'aider les femmes à devenir actrices de leur destin. Il s'agissait d'aider à la déconstruction de la notion de genre et de destin social.

Lors du débat, deux types d'interventions vont s'opposer à l'imposition d'un modèle extérieur en mettant l'accent sur deux enjeux :

- 1) La question du choix de société – qui pose celle de la légitimité d'un intervenant de « bousculer les identités des gens » ;
- 2) La question de la mondialisation, du contact entre les régions du monde, de la temporalité des évolutions selon les espaces – qui met en évidence le changement et les inégalités entre différentes parties du monde¹¹⁴.

2.4. La question du changement

En critiquant l'ethnocentrisme du modèle Occidental, la discussion et le débat vont poser la question du changement en ré-interrogeant ce qui se joue actuellement en Occident dans les rapports sociaux entre les hommes et les femmes. En interrogeant la façon dont les problèmes d'inégalités touchent également les hommes, ces interventions entraînent un changement de définition du problème en replaçant la question des rapports sociaux de production et de reproduction dans la perspective spatiale et temporelle de notre société. Dans cette perspective, femmes et hommes peuvent être victimes des rapports de genre.

¹¹⁴ En anthropologie, les phénomènes de globalisation et de mondialisation posent comme enjeu la question du pouvoir et de la domination vu les inégalités entre parties du monde. Dans cette perspective, il s'agit de s'interroger sur les effets d'ouverture et de fermeture entre mondes sociaux différenciés. Tout en étant multiculturelles, les sociétés sont autant des lieux de brassage que de juxtaposition de mondes sociaux hiérarchisés entre eux.

3. La question des normes et du changement de normes

3.1. De la notion d'inégalité à la notion d'égalité

L'entrée par le concept de genre permet d'interroger le rapport qu'entretiennent les hommes et les femmes aux normes. Lors de la discussion et du débat, la question de la reconnaissance des personnes dont les trajectoires ne correspondent pas à la « carrière » sociale définie par la société posera la question du rapport aux normes et des trajectoires « déviantes » par rapport aux normes de leur société¹¹⁵. La discussion pose cette question : est-ce un choix d'être hors normes ? Selon la discutante, ce qui est défini comme déviant par rapport aux normes est le fait de certains groupes d'acteurs, les « entrepreneurs de morale » (Becker, 1985)¹¹⁶. La question de la déviance renvoie à un enjeu, celui du rapport social. Concernant les identités sexuées, comment sont négociées les identités et les pratiques selon les espaces ?

- ***Les catégories d'analyse mobilisées : la catégorie identitaire et la catégorie de l'action***

La discussion met en évidence l'écart entre l'accroissement des discours sur les inégalités de genre au regard de la diminution des actions par rapport à ces inégalités en développant une réflexion autour de la définition que l'on donne à la norme d'égalité. Entre les normes comme « stéréotypes » - dans lesquels la catégorie identitaire est confondue avec la catégorie de l'action - et la question des « représentations », on peut dissocier la catégorie identitaire de la catégorie de l'action et poser, plus précisément, la question de l'apprentissage.

- ***Comment définir la norme d'égalité ?***

Selon la discutante, lorsqu'on cherche à définir la norme d'égalité, deux définitions sont en tension. Revendiquer l'égalité en tant que norme de similarité n'est pas revendiquer l'égalité en tant que norme d'égalité des droits à partir de la reconnaissance des différences. Sur le plan de l'action, « comment revendiquer la valeur d'égalité dans le respect des différences sans devoir mobiliser des justifications face à cette reconnaissance des différences ? ». Au niveau pratique, l'enjeu d'une réflexion sur la notion d'égalité renvoie à la capacité de « prendre des décisions sur base d'un changement de normes ». La réflexion sur la notion d'égalité pose donc la question des normes, de leur changement et du rapport des hommes et des femmes aux rôles, aux normes et aux changements.

¹¹⁵ Si les normes sont plus ou moins (in)conscientes, elles nous guident dans nos rapports sociaux et orientent nos façons d'être ou d'agir qui sont catégorisées comme étant dans les « normes » ou « hors normes ».

¹¹⁶ Becker H.S. (1985) *Outsiders*, Etudes de sociologie de la déviance, Métailié, Paris.

3.2. Le changement de normes : une question de responsabilité ?

- ***Qui doit changer ? Les hommes ? Les femmes ?***

Les débats interrogeront la responsabilité des hommes et des femmes par rapport aux rapports de genre, ce qui ouvre sur la notion de changement. Alors que pour certains, « les femmes ont déjà beaucoup fait. Il faut travailler avec les hommes. Est-ce que les hommes changent ? C'est aux hommes de bouger ! », pour d'autres, il revient aux femmes de changer et de laisser la place aux hommes. Sur la question de la responsabilité, s'exprime une divergence de points de vue qui sera suivie d'une convergence des débats vers une troisième position. « Les hommes et les femmes ne doivent-ils pas continuer à réfléchir ensemble et changer ensemble ? ».

- ***Un rapport réciproque entre deux positions***

Entre la question de l'inégalité et la question de l'égalité, la discussion propose de penser la relation réciproque qui relie deux positions, les hommes et les femmes étant en relation les uns avec les autres sur base de deux ancrages dans le monde. Comment ces deux points de vue sur le monde peuvent-ils coexister de façon démocratique ? Les débats vont tenter de cadrer les difficultés respectives auxquelles sont confrontés les hommes et les femmes. Ils mettront l'accent sur l'importance du travail de dialogue, de confrontation des points de vue et des représentations.

3.3. Les difficultés des deux positions face aux changements : une question de résistance aux changements ?

Face aux difficultés rencontrées lorsqu'on adopte une lecture en termes de responsabilité, les débats mettront en évidence diverses tensions et difficultés vécues de part et d'autre en interrogeant les inégalités des rôles par rapport à la sphère domestique et la « santé reproductive ». Les débats souligneront les limites d'une lecture des rapports sociaux de sexes en termes de domination d'une position sur l'autre. Cette analyse permet-elle d'appréhender les rapports de rôles et les transferts qui se jouent entre sphère domestique et sphère publique ?

- ***Des difficultés des deux côtés***

D'après le débat, les CPF (et autres) éprouvent parfois un blocage à penser les relations entre les hommes et les femmes à partir du concept de genre qui fait une lecture de ces relations en termes de domination d'une position sur l'autre. Vu les changements des rapports de production entre les hommes et les femmes, comment penser les choses ? Qu'en est-il des difficultés respectives ? Si les femmes vont vers le productif qui est associé à un pôle positif, qu'elles ne veulent plus être les seules garantes du pôle reproductif, le problème ne serait-il pas de se demander : « Que faire si plus personne ne veut assurer le reproductif qui reste associé au négatif ? ».

Quels sont dès lors les changements qui touchent aux deux positions ? En se repositionnant, les femmes obligent aussi les hommes à se repositionner. Comment se repositionnent-ils ? Il s'agit de réfléchir aux (re)positionnements de ces deux pôles

qui sont liés à deux ancrages différents dans le monde tout en étant en relation d'interdépendance.

✓ Du côté des femmes : des enjeux pour l'identité féminine ?

« Les femmes n'auraient-elles pas trop d'exigences par rapport aux hommes ? » questionne la discutante. De ce point de vue, « les femmes ne confronteraient-elles pas les hommes à une double exigence en voulant qu'ils changent tout en n'acceptant pas de remettre en question, ni certains de leurs acquis traditionnels, ni les acquis du féminisme » ? Sur cette question, le débat mettra en avant la contradiction qui existe entre les nouvelles exigences à l'égard des hommes – comme l'inclusion des pères dans la maternité - et l'idée d' « intégration dans le respect des différences ». « Maintenant, on demande tout au père mais s'il n'est pas à la hauteur, on le discrédite ». « N'y aurait-il pas un risque d'inversion des rôles ? ». En ce qui concerne la parentalité, un enjeu de société ne renverrait-il pas également « à la consécration de l'enfant comme le bien le plus précieux » ?

✓ Du côté des hommes : des enjeux pour l'identité masculine ?

D'après le débat, les hommes se confrontent à des changements de statut et de « privilèges ». Comment les hommes vont-ils se repositionner maintenant ?

Hommes et femmes peuvent tous deux être victimes du rapport de genre et d'inégalités. Ces inégalités se marquent également dans la position différente des hommes et des femmes face à la santé. Les hommes sont en moins bonne santé que les femmes ; ils ont moins accès aux structures de santé et ils sont moins bénéficiaires de projets. Dans le domaine familial, ils ont moins de droits que les femmes face à la garde des enfants (et les femmes considèrent plus fréquemment que c'est un de leur droit « naturel »). Et du côté des hommes, il existe également des souffrances liées au fait de ne pouvoir correspondre aux stéréotypes de genre.

3.4. La question du genre dans le « public migrant » : un conflit de références, des tensions et incidents critiques

Certains enjeux liés au genre se posent de façon aiguë pour les hommes et les femmes des populations migrantes. Hommes et femmes semblent écartelés entre des références différentes, si pas contradictoires. Si les femmes semblent écartelées entre les injonctions de leur famille et les valeurs diffusées dans la société, les hommes sont pris dans cette tension entre le fait de « se sentir laissés pour compte » et leur « non implication » par rapport aux projets proposés.

Du côté des hommes, quels sont les points en tension ? Ils se sentent discriminés par rapport aux projets. Ils critiquent le fait que les bénéficiaires des projets soient majoritairement les femmes mais « ne viennent pas lorsqu'on leur propose des projets ». A ce niveau, la question de la résistance aux changements se pose en regard de la méfiance des hommes envers ces projets et leur désapprobation quant à l'accès de « leurs » femmes à ces informations. Face à cette inégalité des projets hommes/femmes, des intervenants de terrain s'interrogent : comment donner un accès égalitaire à l'information ?

Du côté des femmes, elles expriment leur inégalité face au genre par le contrôle social qui entoure leur accès à la sexualité. L'exigence de virginité dont elles sont l'objet est sous tension ; cette tension dévoile l'existence d'un rapport d'opposition entre les hommes et les femmes. « Les hommes veulent que les femmes restent vierges ». Du côté des femmes, on observe une attitude ambivalente entre leur « soumission » à cette norme et leurs revendications d'égalité : « Que nous offrez-vous en échange ? » demanderaient-elles aux hommes. « Rien, c'est normal », répondraient-ils ... Ces femmes contestent l'asymétrie : « si les hommes nous demandent d'être pures, ils doivent l'être également ». L'association symbolique entre la pureté et la virginité dévoile le rapport social qui entoure cette question. L'expérience des professionnels des CPF met en évidence l'existence d'incidents critiques qui touchent à l'intégrité du corps : des hommes leur demandent s'ils délivrent des certificats attestant la virginité des femmes ; des mères et des filles leur demandent de pratiquer la reconstitution de l'hymen (intervention chirurgicale). Les intervenants questionnent la posture qu'ils doivent adopter face à ces demandes. Entre le respect de valeurs culturelles différentes et le respect des valeurs occidentales de « liberté et d'égalité », comment l'intervenant doit-il se positionner ? Accepter ces demandes n'équivaudrait-il pas à « faire le jeu de la résistance aux changements » ? Vu qu'en y répondant, on aide les femmes à éviter la confrontation aux hommes, qui, ne se confrontant pas aux changements des femmes, ne sont pas contraints à se repositionner par rapport aux femmes et aux changements.

4. Des perspectives pour la pratique professionnelle

Les finalités de la pratique professionnelle sont soumises à un certain nombre de tensions. Au niveau de l'action, l'enjeu réside dans l'écart entre ces positions divergentes : entre « pousser au changement » et « aider à vivre, à respecter et à faire évoluer les différents rôles » dans lesquels « on a été éduqué », l'enjeu est de parvenir à « coexister démocratiquement » - à laisser coexister de façon démocratique les différences tout en accompagnant les changements.

Concernant le travail avec les jeunes, deux questions centrales se posent à l'intervention :

- Comment peut-on favoriser la remise en question des représentations classiques des rôles sexués chez les jeunes ?
- Comment intervenir avec des publics qui présentent des appartenances culturelles différentes, lorsqu'on se confronte à un public pour lequel le statut de l'homme reste « intouchable » ?

Lors du débat, quelques pistes pratiques sont proposées :

- Réfléchir aux façons dont l'intervention peut aider à faire émerger les normes qui guident les individus dans leurs interactions. Travailler sur la prise de conscience des représentations et des catégories qui structurent le monde.
- Cela permet de travailler à l'assouplissement des représentations de genre afin de diminuer les conflits et les souffrances qu'ont les individus quand ils n'y correspondent pas.

- Favoriser le dialogue en organisant des débats autour de la question des trajectoires et des normes : organiser des rencontres avec des hommes et femmes qui ont des rôles considérés comme « hors normes » par rapport à leur société mais qui « réussissent dans la vie ». Rendre visible leur trajectoire.
- Dans le travail avec les jeunes, partir des sources dans lesquelles ils puisent leurs représentations (musique, média) et confronter leurs représentations en travaillant avec ces outils.
- Au niveau des manuels scolaires, interroger les modèles qu'on y montre. Revoir ces manuels à la lumière des questions de genre et des normativités qu'on y diffuse.

5. Partie conclusive

Lors de cette séance, deux lectures des relations entre les hommes et les femmes s'opposent en posant différemment la question des rôles, du pouvoir et des inégalités.

Le point de vue féministe réalise une lecture des rapports de domination entre les hommes et les femmes en montrant comment la répartition inégale des rôles de production et de reproduction dans les sociétés à structure patriarcale produisent des inégalités dont les femmes sont les victimes. S'opposant à une entrée par la structure sociale, une deuxième lecture des rapports sociaux entre les sexes s'intéresse davantage à rendre compte des rapports entre les hommes et les femmes selon les espaces (privé/public). Cette lecture questionne la variabilité des trajectoires sociales et des configurations relationnelles au regard des contextes, en les resituant selon les époques et les espaces. Prenant distance par rapport à une approche ethnocentrique qui réaliserait une lecture des rapports hommes/femmes à partir d'un modèle transposé comme universel et qui mobilise la catégorie de la domination et de la stabilité via une reproduction à l'identique des rôles masculins et féminins, cette seconde lecture s'intéresse plutôt au changement et revendique l'égalité à partir de la reconnaissance des différences et non d'une norme de similarité. En observant la façon dont le repositionnement des femmes entraîne de nouvelles attentes envers les hommes et les oblige à se repositionner, cette lecture met en évidence les changements auxquels sont confrontées les deux positions et leurs inégalités respectives. De ce point de vue, le rapport de genre est analysé sous le double angle de la production et de la reproduction en s'intéressant davantage à la question de la coopération conflictuelle¹¹⁷ entre les hommes et les femmes. En filigrane, l'adéquation d'une lecture féministe sur les positions des hommes et des femmes est remise en question au regard des changements socio-économiques et culturels qui sont survenus en Occident.

Ces débats doivent être contextualisés. Lorsque le courant féministe a émergé, l'opposition était radicale ; il s'agissait d'acter et de lutter contre les inégalités dont les femmes étaient victimes en déconstruisant les « évidences sociales » qui naturalisaient les rapports sociaux de sexes et légitimaient la domination d'un genre sur l'autre. Cette lecture des rapports de domination des hommes sur les femmes

¹¹⁷ Soulignons que les interactions peuvent être complémentaires, antagonistes, concurrentes ou symétriques.

doit donc être recadrée dans une approche qui tient compte des générations¹¹⁸ et des positions sociales. Actuellement, force est de constater que les questions liées au genre se posent différemment même si la question de la domination n'est pas entièrement résolue.

1. Le concept de genre ne renvoie pas ou ne se limite pas à une opposition entre les hommes et les femmes. Il existe de multiples façons d'être homme et femme. La question du genre pose également celle des orientations sexuelles. Concernant les débats contemporains qui tournent autour du genre, le retour en force du modèle de l'hétérosexualité obligatoire interpelle nombre de chercheurs. Du point de vue de certains d'entre eux, il existerait un lien de connivence entre le post-féminisme et le néo-virilisme.

2. Les débats qui tournent autour de la question du genre posent la question de l'identité et la façon dont ce concept est défini. Au coeur des divergences des discours sur le genre, s'opposent deux perspectives sur l'identité. Contre une lecture qui aurait tendance à figer la question des identités, une autre lecture adopte un point de vue constructiviste en s'intéressant aux identités processuelles. C'est ainsi qu'en retraçant l'histoire de l'ethnographie féministe¹¹⁹, l'anthropologie contemporaine du genre remet en cause l'utilisation de la catégorie « femme » en tant que concept transculturel¹²⁰ par une critique portant sur l'essentialisme des catégories et leur réification lorsque les concepts sont utilisés dans des contextes fort différents. C'est la critique d'ethnocentrisme qui est soulevée en même temps que le regard se porte sur les processus de construction des identités. D'un point de vue anthropologique, l'identité ne renvoie pas à une catégorie fixe mais à une construction processuelle qui mobilise des catégories éminemment contextuelles. Dans cette perspective, l'anthropologie européenne¹²¹ contemporaine utilise le concept de genre dans une perspective interactionniste. Sa démarche vise à analyser le point de vue des hommes et des femmes en recueillant des données sur ces points de vue et en refusant d'essentialiser les catégories femme/homme. En accumulant les données ethnographiques sur ces deux points de vue, cette démarche cherche à confronter et à croiser ces points de vue afin de rendre compte de la construction de la réalité à partir de ces deux ancrages différents dans le monde sous le double angle de la valence différentielle et égalitaire des sexes¹²².

3. Lorsque la question du genre est posée, celle des changements et de la responsabilité des hommes et des femmes sous l'angle d'une résistance au changement est également posée. Soulignons que les débats sur l'identité de genre sont à mettre en relation avec la question des contenus qui forment les représentations de genre et celle des stéréotypes qui fusionnent les catégories de l'identité et de l'action. Le rapport qu'entretiennent les hommes et les femmes aux normes et aux changements – et la question de la déconstruction des stéréotypes de genre – pourrait être interrogé à la lumière du processus de construction identitaire

¹¹⁸ Remarquons par ailleurs qu'on observe qu'actuellement une majorité de filles ne comprennent pas cette notion de genre.

¹¹⁹ Visweswaran K., *Histories of feminist ethnography*, in *Revue annuelle d'Anthropologie*, 1997. 26 : 591-621.

¹²⁰ La critique questionne l'existence d'un éternel féminin/masculin qui serait transposable en tout lieu.

¹²¹ Il y aurait là une différence entre l'anthropologie contemporaine du genre en Europe et aux U.S.A.

¹²² Nous renvoyons les lecteurs intéressés aux écrits de F. Héritier, qui font suite à ceux de C. Levi-Strauss.

dont les contenus varient selon les positions des hommes et des femmes dans la structure sociale et leurs trajectoires.

4. Par rapport aux inégalités, deux lectures du pouvoir s'opposent lors de la séance. Une lecture part du constat qu'il existe deux positions dont l'une dominerait l'autre et une deuxième lecture pointe quant à elle la complexité des rapports de pouvoir en les recadrant selon les espaces. En tenant compte des logiques qui dominent le jeu social global, les inégalités auxquelles sont confrontés les hommes et les femmes face à ces logiques dominantes doivent être recadrées selon les places que les hommes et femmes occupent dans la structure sociale. A ce niveau, il s'agirait de questionner les rapports de pouvoir qui structurent le jeu global par la façon dont se hiérarchisent les logiques sociales au regard de la hiérarchisation des mondes sociaux dans les espaces locaux, nationaux, internationaux. De quelle façon les phénomènes de mondialisation¹²³ – en organisant de nouvelles logiques de gouvernance- ont-ils un impact sur la vie quotidienne des hommes et des femmes en mettant à mal leurs espaces-temps quotidiens ? Cette question de l'organisation de nouvelles logiques de gouvernance qui échappent à la possibilité de prise individuelle par les acteurs permettrait de re-questionner le concept de genre en rapport à ce qui se joue, selon les positions sociales, dans l'articulation entre vie privée/vie professionnelle (par exemple).

¹²³ Tout en devenant multiculturelles, les sociétés sont autant des lieux de brassage que de juxtaposition de mondes sociaux hiérarchisés entre eux. Dans cette perspective, les rapports de pouvoir et de domination sont questionnés au regard des effets d'ouverture et de fermeture entre espaces et mondes sociaux différenciés.

Les orientations sexuelles, l'homophobie et l'hétérosexisme

Intervenants : V. Martens (Observatoire du Sida et des Sexualités) et
R. Horincq (Magenta)
Discutante : N. Peltier (Ex æquo)

Analyse de la 3ème séance Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

1. Le paradoxe du processus de normalisation de l'homosexualité

Se référant à M. Foucault¹²⁴, l'intervention de V. Martens montre que le processus de normalisation de l'homosexualité comme mode de vie repose sur un paradoxe. Il existerait une tension entre la plus grande visibilité de l'homosexualité dans l'espace public - sur la scène politique et associative – qui s'est accompagnée d'une plus grande reconnaissance du statut des homosexuels et de la vulnérabilité sociale du public homosexuel. La reconnaissance des homosexuels comme groupes de pression entre paradoxalement en tension avec la discrimination dont les individus font l'objet. L'ensemble de ces discriminations est l'expression paradoxale d'une tension entre une plus grande reconnaissance et la stigmatisation sociale de l'homosexualité.

1.1. Processus de médicalisation de l'homosexualité

Selon Foucault, l'invention du terme de l'homosexualité remonte au 19ème siècle. Cette invention est liée à une volonté de « mieux nommer pour mieux normer » (R. Horincq). D'une pratique (sodomie), l'invention du terme de l'homosexualité désignera une catégorie identitaire (personnalité) associée à un destin biographique (personnage). L'émergence de cette nouvelle catégorie repose sur deux changements importants : l'autonomisation du registre sexuel par rapport à la sexualité conjugale reproductive et le développement d'un processus médicalisation et de classification et de normalisation des comportements sexuels.

Dès le 18^{ème} siècle, la sexualité sort d'une réglementation par le champ religieux - qui jusque-là l'inscrivait exclusivement dans une fonction de reproduction de l'espèce via un discours sur la sexualité conjugale qui condamnait toute pratique sexuelle dont le but n'était pas la procréation¹²⁵. Au 19^{ème} siècle, le modèle médical qui s'impose développe un intérêt pour les sexualités périphériques. En cherchant à typifier les formes de sexualités dites « atypiques », ce modèle produit une spécification nouvelle des individus et de leur biographie. Dans cette entreprise de catégorisation,

¹²⁴ Foucault, M. *Histoire de la sexualité. Tome 1 : La volonté de savoir*. Gallimard, 1976.

¹²⁵ La pratique de la sodomie était perçue par la morale conservatrice comme un crime « contre-nature », un péché, qu'il s'agissait de réprimer, d'interdire et de punir.

les sexualités dites de «perversions» seront classées en même temps que des catégories psychiatriques sont créées. Dans ce contexte où s'élabore une nosographie (*Scientia Sexualis*) qui relie des sujets à leurs comportements sexuels au moyen d'une définition pathologique de leur personnalité, on assiste à l'émergence de la figure de l'homosexuel comme individu et comme espèce de pervers. D'un sujet juridique, l'auteur devient un personnage caractérisé par son « androgynie intérieure », une sorte d'« hermaphrodisme de l'âme ». Tout en sortant la pratique de la sodomie du registre du péché et du crime, ce processus de médicalisation fait des personnes homosexuelles les figures emblématiques d'une catégorie identitaire sexuellement déviante. L'émergence du terme « homosexualité » (1885) est donc liée à cette volonté nouvelle en Europe de traiter les pratiques sexuelles dites déviantes¹²⁶. Parallèlement, cette préoccupation est relayée par une incitation politique, économique, technique ; c'est un véritable essor de recherches quantitatives ou causales que l'on observe- le sexe est devenu objet d'analyse, de comptabilité, de classification, de spécification. C'est dans ce contexte que se développe progressivement en Occident¹²⁷ une science sur la sexualité.

Progressivement cependant, le corps médical questionnera les liens entre les normes et la santé. Il faudra attendre la fin du 20^{ème} siècle pour que ces deux registres soient différenciés. Ce n'est qu'en 1992 que l'homosexualité est retirée de la classification internationale des maladies mentales de l'OMS (DMS).

Selon V. Martens, la construction et l'autonomisation des catégories relatives aux orientations sexuelles homo/hétéro qui s'est amorcée au 19^{ème} siècle sous l'impulsion de la médecine se renforceront tout au long du 20^{ème} siècle. Selon R. Horincq, l'ouverture et la fermeture à la diversité des orientations sexuelles ne dépend pas d'abord d'un mouvement religieux, philosophique ou moral mais de construction socio-historique.

1.2. L'évolution du statut de l'homosexualité et le paradoxe de la reconnaissance : la visibilité de l'homosexualité sous tension

Selon V. Martens, c'est dans le contexte d'apparition du sida que le statut de l'homosexualité connaîtra une évolution tant sur le plan légal que social.

Avec l'apparition de cette épidémie, l'homosexualité fait son retour dans la terminologie médicale mais sous la forme d'une catégorie de transmission du VIH. Dans le domaine de la santé publique, l'homosexualité devient une catégorie à risque, les homosexuels étant identifiés comme groupe à risque.

C'est dans ce contexte qu'émergent, d'une part, un mouvement politique qui porte sur la scène publique un ensemble de revendications (visibilité d'une plate-forme de revendications) et d'autre part, un ensemble d'associations spécifiques de prévention. Dans le champ de la promotion de la santé, les démarches qui concernent les homosexuels sont les programmes de prévention du Sida à

¹²⁶ Selon V. Martens, en partant d'un constat d'innéité, les nouvelles théories médicales au sujet de l'homosexualité vont argumenter la nécessité de traiter l'homosexualité en recherchant les conditions de son éradication ; ce qui se réalisera dans un premier temps au moyen de techniques et de traitements « choc » (électrochocs, lobotomie, castration, thérapies d'aversion). Ces thèses biologiques mèneront par la suite à rechercher le gène de l'homosexualité.

¹²⁷ Contrairement à d'autres cultures où se développent des arts érotiques.

destination des homosexuels masculins et les regroupements des personnes homosexuelles sur base d'une dimension identitaire.

Selon R. Horincq, on observe la convergence entre des groupements d'homosexuels (militants), des associations de prévention et des chercheurs qui s'engagent dans une lutte contre les discriminations sur base de l'orientation sexuelle en condamnant l'homophobie de soins et de prévention. Selon V. Martens, en critiquant la notion de groupes à risque, ces acteurs tenteront de la dépasser par d'autres concepts (comportements à risque, puis vulnérabilité).

Selon V. Martens, on peut pointer des aspects positifs et négatifs qui sont en tension dans cette évolution. Ces tensions sont révélatrices du paradoxe du processus de reconnaissance et de visibilité des homosexuels. Dans ses aspects positifs, l'organisation des personnes homosexuelles en tant que groupe de pression leur permet d'être reconnus comme interlocuteurs politiques. Cette reconnaissance a favorisé l'acquisition de certains droits, allant vers plus d'égalité sur le plan légal et social. Ces évolutions progressives ont mené à la reconnaissance des couples de même sexe (contrat puis mariage) et à l'instauration de dispositifs de protection dans le cadre de la loi contre les discriminations. Par contre, les aspects problématiques de cette évolution renvoient à la naturalisation de la catégorie de l'homosexualité et à l'exposition croissante des personnes homosexuelles, à l'homophobie. L'hypothèse des intervenants est que tout en rendant possible plus d'égalité, la reconnaissance et la plus grande visibilité des homosexuels a paradoxalement renforcé les différences entre homos et hétéros et ratifié la hiérarchie entre ces deux formes de sexualité (hétérosexisme).

1.3. Santé et vulnérabilité des personnes homosexuelles

Selon V. Martens, la mise à l'épreuve de cette hypothèse passe par une confrontation entre les indicateurs sociétaux et les indicateurs individuels, ce qui permet d'interroger les écarts. Tout en observant une intégration de l'homosexualité comme mode de vie et des homosexuels comme individus, les indicateurs sociétaux doivent être confrontés aux données concernant le vécu individuel des homosexuels. Quel est le constat ?

D'après les exposés des intervenants, le développement d'études en termes d'impact sur la santé et le bien-être des personnes homosexuelles montre des implications individuelles importantes. Les homosexuels présentent une vulnérabilité spécifique du fait qu'ils sont l'objet de la pression de la stigmatisation sociale qui prend deux formes : l'hétérosexisme et l'homophobie. Les pressions normatives de la société, la stigmatisation sociale et les discriminations ont des conséquences négatives sur la santé des jeunes d'orientations homosexuelle et bisexuelle. A cet égard, selon R. Horincq, si le soutien social est protecteur de santé, le fait de (devoir) cacher son orientation sexuelle engendre divers problèmes de santé physique. L'homophobie intériorisée est un facteur de risque concernant la dépression, le suicide et les abus de substance. Les résultats de l'enquête en Communauté française (2005) qui s'appuient sur deux indicateurs de l'homophobie (Schiltz, 1998) et deux indicateurs de mal-être vont dans ce sens. Selon l'intervention de V. Martens, les facteurs sociologiques qui renforcent la vulnérabilité (Adam, 2001) sont le fait d'être jeune, le faible niveau d'études et de revenus, la vie en province, le célibat, le rejet des parents, le fait d'avoir été victime d'injures ou d'agressions homophobes. D'après une intervention lors du débat, des statistiques américaines montrent qu'un homosexuel risque d'être insulté jusqu'à 26 fois par jour. Et le

manque de soutien familial provenant d'un « milieu hétérosexiste normatif » renforce leur vulnérabilité.

1.4. Fonction sociale des stéréotypes de genre et vulnérabilité des personnes homosexuelles

V. Martens constate qu'il existe un contraste entre, d'une part, la présence dans l'espace public d'un discours qui prône la tolérance à l'égard d'un mode de vie et de préférences sexuelles différentes et d'autre part, la persistance après 20 ans de lutte contre les discriminations dans le champ de la prévention, de vulnérabilités spécifiques des personnes homosexuelles en termes de bien-être – voire même un renforcement ces dernières années du fait d'une plus grande visibilité de l'homosexualité.

Selon Habermas (2004) cité par V. Martens, c'est qu'au niveau pratique, le concept de tolérance est problématique. La tolérance est un acte de faveur de la majorité qui « tolère » sous condition l'écart d'une minorité par rapport à la « normalité ». C'est donc un acte de bienveillance à connotation paternaliste qui repose sur une unilatéralité du point de vue d'une majorité qui « supporte » une minorité tout en l'ayant jugée déviante dans ses pratiques et son mode de vie. En ce sens, la tolérance est le résultat d'un rapport de force dominant/dominé (hétérosexuel/homosexuel) dans lequel les premiers accordent un droit aux seconds sans que ce droit ne soit inconditionnel : les homosexuels sont tolérés sous condition de... de la non visibilité de leurs signes distinctifs. En ce sens, la tolérance recèle un noyau d'intolérance et aurait des effets pervers en ce qu'elle renforce de façon implicite la hiérarchie des sexualités. La tolérance (r)est(e) entachée de stéréotypes de genre, voire les entérine.

Les stéréotypes ont une fonction sociale. D'après R. Horincq, ce sont les constructions socio-historiques qui sont la source des stéréotypes. Les stéréotypes remplissent des fonctions cruciales en garantissant le maintien et la reproduction de la conception, des valeurs, de la notion d'ordre, de la vision qu'une société s'est créée d'elle-même¹²⁸. Leur fonction est également de transférer des problèmes socialement insolubles vers une source imprécise et incontrôlable. Selon elle, les stéréotypes sur la conformité des sexes, le genre et les orientations sexuelles sont des moyens pour reproduire la distribution (construite) des rôles, des rapports de force et des déséquilibres dans notre société ; de perpétuer les arrangements sociaux de dominance et d'oppression qui étaient auparavant acceptés comme des choses naturelles et inévitables et qui se sont révélés, grâce à l'analyse des faits, comme des produits de notre conception humaine.

Les discriminations et les préjugés dont les homosexuels sont la cible renvoient aux stéréotypes de genre. Le genre renvoie à l'ensemble des rôles assignés aux hommes et aux femmes qui sont socialement et culturellement déterminés. La société tend à différencier le sexe, au sens socio-psychologique de catégoriser ses membres, dans des classes définies, ce qui détermine un ensemble d'attentes sociales par rapport aux personnes en fonction de leur appartenance à ces classes. Subir les stéréotypes, c'est donc être victime de violence par les pressions et les discriminations vu la non conformité des individus aux attentes et aux prescrits sociaux. L'identité de genre étant une construction sociale, une déconstruction est

¹²⁸ D'après R. Horincq, ce ne sont donc pas des généralisations erronées sur base d'un échantillon biaisé qui maintiennent les stéréotypes.

possible. Selon R. Horincq, s'occuper de la santé, c'est prendre en considération les aspects individuels et sociaux, la dimension psychologique et sociologique du problème. La dimension sociale comprend la stigmatisation et ses effets en termes de santé mentale et de développement de la personne ainsi que la socialisation selon le sexe, les rôles socio-sexuels appris, les conceptions de la féminité et de la masculinité, de l'homosexualité, de la bisexualité et de l'hétérosexualité.

2. L'origine de l'homophobie : la pyramide socio-historique des sexes, de genre et des orientations sexuelles et la construction du modèle de la virilité

L'hétérosexisme et l'homophobie sont les deux faces de l'idéologie dominante qui organise une pyramide des sexes, du genre et des orientations sexuelles, qui construit un modèle de la virilité et qui prône le modèle de l'hétérosexualité obligatoire. Cette idéologie justifie des inégalités en même temps qu'elle construit une pyramide de discriminations. C'est pourquoi la reconnaissance de la diversité des orientations sexuelles et la déconstruction des stéréotypes est l'enjeu d'une action sociale à l'égard des minorités sexuelles vulnérabilisées par ces discriminations.

2.1. Une hiérarchisation sociale et une pyramide socio-historique

Les dimensions de cette idéologie dominante articulent différents axes qui se renforcent l'un l'autre.

L'intervention de R. Horincq montre qu'il existe trois niveaux logiques différents qui sont interdépendants et que la société hiérarchise. Ces trois niveaux différents renvoient au sexe biologique (XX,XY), au genre (masculin, féminin) et aux orientations sexuelles (hétérosexualité, homosexualité, bisexualité).

GENRE	Différenciation et hiérarchisation	Prévention des discriminations	Développement de la solidarité, de l'égalité
Sexe XX, XY	XX > XY	sexisme	des sexes
Genre masculin, féminin	Masculin > féminin	homophobies	des genres
Orientation sexuelle hétéro, bi, homo	Hétéro > homo ou bi	hétérosexisme	des orientations sexuelles

Selon R. Horincq, le contexte socio-historique différencie ou relie de manière causale ces trois niveaux logiques différents et l'organisation sociale différencie et hiérarchise les composantes de ces niveaux dans une polarisation verticale (XY > XX, « masculin » > « féminin », hétérosexualité > homosexualité et bisexualité). Sur base d'une hiérarchisation entre ces trois niveaux, se construit une pyramide « sexe, genre, orientation sexuelle » qui produit les stéréotypes de genre et les pluridiscriminations. Selon R. Horincq, l'interdépendance des relations entre « sexe, genre et orientation sexuelle » est hiérarchisée socialement et touche plus que des minorités vu que les femmes et les hommes n'en sont pas. Dans cette structuration hiérarchique, le sexe biologique détermine l'appartenance à un genre social et à chaque genre social correspondent des attributions que l'on croit « naturelles ». Et toutes les personnes seraient « naturellement » hétérosexuelles. C'est donc la façon dont ces niveaux sont hiérarchisés, imbriqués qui construit la

pyramide des sexes, de genre et des orientations sexuelles et produit des stéréotypies de genre qui ont des conséquences sur la domination « légitimée » de certaines minorités et des impacts sur la santé des individus appartenant à ces minorités.

Selon R. Horincq, l'origine de l'homophobie provient de cette hiérarchisation des sexes, du genre et des orientations sexuelles. L'homophobie ne se réduit donc pas à un instrument pour l'oppression d'une minorité sexuelle. C'est un outil qui régit le spectre complet des relations. Selon R. Horincq, l'illusion que tout le monde est hétérosexuel occulte la diversité réelle des orientations sexuelles (hétérosexualité, homosexualité, bisexualité).

2.2. La construction du modèle de la virilité et l'homophobie

Se référant aux travaux de D. Welzer-Lang, les interventions de V. Martens et R. Horincq montrent en quoi l'homophobie est liée au sexisme¹²⁹ et à l'hétérosexisme. L'hétérosexisme et l'homophobie s'articulent et s'intriquent l'un l'autre en se renforçant.

L'hétérosexisme est une idéologie qui, à partir d'une normalisation et d'une moralisation, légitime les discriminations des autres orientations sexuelles. Selon V. Martens, les discours et les pratiques hétérosexistes renvoient à un principe de vision et de division du monde social qui articule la promotion de l'hétérosexualité et l'exclusion de l'homosexualité ; donc à une croyance en la hiérarchie des sexualités et en la supériorité de l'hétérosexualité ; ou à une insistance sur la différence des sexualités (sans toujours établir de hiérarchie) qui justifie des différences de traitement (Tin, 2003). Cette idéologie accorde des privilèges au groupe dominant en privant les minorités sexuelles des droits humains fondamentaux ; elle se manifeste par l'exclusion et/ou l'omission des personnes d'orientation sexuelle minoritaire dans les politiques, les pratiques ou les actions des institutions.

L'hétérosexisme est cause et conséquence de l'homophobie. Cette intrication est au fondement de la construction du modèle de la virilité. Selon V. Martens, cette construction se réalise sur base d'une négation de la féminité et d'un rejet de l'homosexualité, avec comme double conséquence d'une part, le sexisme¹³⁰ et l'hétérosexisme comme idéologie et d'autre part, la misogynie et l'homophobie comme psychologie. Ce qui expliquerait selon lui que le mode de vie gay est perçu comme une menace pour les rapports sociaux de genre. D'après Foucault, l'homophobie renvoie d'ailleurs à une anxiété d'ordre politique associée à la peur de toute (re)configuration « subversive » du social.

Selon les intervenants, il existe différentes formes d'homophobies :

L'homophobie cognitive ou sociale se traduit par le maintien des différences entre homosexuels et hétérosexuels, même si elle prône la tolérance à l'égard des gays et

¹²⁹ D'après différents auteurs, les liens entre le sexisme et l'homophobie sont réels et profonds (Sedgwick, 1985 ; D. Welser-Lang, 1994 ; JP Martin 2001).

¹³⁰ Les intervenants définissent le sexisme comme une attitude de discrimination sur base du sexe. Sur base de caractéristiques physiques et comportementales, le sexisme distingue les genres sociaux et les hiérarchise. Le sexisme renvoie à un jugement sur les possibilités des personnes et des rôles qu'elles pourront exercer dans la société, à partir de préjugés sur les capacités respectives du sexe masculin et du sexe féminin. Le sexisme renvoie ainsi à un ensemble de symboles, d'attitudes et de comportements qui discriminent les femmes sur la base de leur appartenance au sexe féminin et qui visent à légitimer la différenciation des rôles sociaux et des espaces assignés spécifiquement aux hommes et aux femmes.

des lesbiennes. Elle refuse donc l'égalité entre hétérosexuels et homosexuels tout en affichant la tolérance à l'égard de ces derniers.

L'homophobie généralisée ou générale renvoie au rejet de toute forme de non conformisme aux rôles socialement déterminés en termes de genre et s'étend aux personnes qui ne remplissent pas les attentes sociales attachées à leur sexe biologique (indépendamment de leur orientation sexuelle). C'est donc une forme générale d'hostilité envers les personnes dont l'apparence ou le comportement déroge aux standards de féminité et de masculinité pré-établis. Cette réaction agressive de rejet est liée à la peur de l'autre en soi (D. Welzer-Lang, 1994). Selon R. Horincq, l'homophobie est une forme de domination et non une conduite d'évitement ou de fuite. C'est un acte d'agression, de stigmatisation et de discrimination.

L'homophobie spécifique renvoie à une aversion, une peur, un rejet des homosexuel(les) ; une hostilité spécifique vis-à-vis des gays, des lesbiennes et des bisexuels. L'aversion prend racine dans l'éveil chez l'homophobe de fantasmes déguisés de rapports sexuels réputés féminins – associés à la pénétration passive (Bersani, 1995).

Selon les intervenants, la lutte contre les discriminations passe nécessairement par la déconstruction des catégories liés aux sexes, au genre et aux orientations sexuelles sur lesquelles s'est construite une hiérarchisation sociale des rapports sociaux. Prévenir les discriminations sur base de l'orientation sexuelle va donc réciproquement de pair avec la prévention des homophobies et de l'hétérosexisme, avec la promotion de la diversité sociale, de la solidarité et de l'égalité de droit et de traitement. Selon l'intervention de R. Horincq, des directives européennes et nationales – transversales – tentent de prendre en charge ces problèmes qui ont des conséquences sur le bien-être des personnes (conséquences sociales, de santé, économiques, éducatives, éthiques) et qui touchent également à la santé mentale des « dominés » de ce système (femmes, filles, homosexuels ou bisexuels, transsexuelles, hommes trop féminin, filles trop masculines, etc.). La déconstruction de ces catégories nécessite de travailler les représentations qui sous-tendent les comportements hétérosexistes et homophobes pour favoriser le changement, ce problème étant majeur dans notre société.

Selon R. Horincq, ce problème renvoie dès lors immanquablement à cette question plus générale : « Vers quels changements des rapports sociaux entre les hommes et les femmes veut-on aller ? Quelle place veut-on donner à la diversité des attirances émotives et sexuelles dans notre société ? A quelle construction de société veut-on participer ? ».

3. La question de la prévention

Au niveau de la prévention, selon V. Martens, la lutte contre l'homophobie et la prévention des discriminations s'est inscrite essentiellement dans le champ de la prévention du sida et a été envisagée à partir d'une action multidimensionnelle qui articule plusieurs axes - cette action visant la reconnaissance des personnes d'orientation homosexuelle par la lutte contre l'homophobie sociale et cognitive et la prévention de l'homophobie intériorisée :

- L'axe politique et institutionnel renvoie à l'inscription de l'action dans le cadre d'une lutte contre le sida et les discriminations.

- L'axe éducation à la santé vise l'acquisition de connaissances sur le sida et la santé en vue de modifier les attitudes, les représentations et stéréotypes.
- L'axe environnemental renvoie aux actions qui visent la promotion d'une image plus positive de l'homosexualité et la production d'un matériel de prévention.

C'est autour de la question de la prévention que se structurera la majeure partie de la discussion et des débats.

Selon V. Martens, le constat actuel au niveau préventif renvoie à des problèmes spécifiques de santé, à la question de l'accessibilité aux soins de santé et aux services de premières lignes ainsi qu'au manque de formation et de compétences spécifiques des professionnels de la santé sur les sujets liés aux homophobies et aux suivis de ces personnes. La prévention ayant jusqu'à présent largement ciblé l'éducation du public homosexuel, elle devrait actuellement davantage cibler l'éducation des autres acteurs qui sont en relation avec le public homosexuel, c'est-à-dire les professionnels de la santé, les éducateurs au sens large (parents, enseignants) et la société dans son ensemble.

3.1. Les axes éducationnel et environnemental

Partant du constat qu'il persiste un degré important d'homophobie sociale et un manque de connaissances sur ces sujets chez les éducateurs, les asbl Magenta et Ex æquo développent des actions aux niveaux éducationnel et environnemental :

1. C'est ainsi que Magenta¹³¹ développe actuellement des actions dans l'objectif de faire reconnaître la diversité des orientations sexuelles et les questions de genres en proposant un virage stratégique en termes de prévention. Se composant d'une équipe pluridisciplinaire experte en santé et en promotion de la santé pour ces publics, Magenta présenterait une spécificité par ses approches intégrées. Face au constat d'un manque de formation et de compétences spécifiques des professionnels de la santé sur les sujets liés aux homophobies et aux suivis des personnes homosexuelles, Magenta a développé un projet intersectoriel à l'attention des intervenants VAS et de la Promotion de la Santé. Ce projet vise la réalisation de modules de formation et leur rassemblement en une valise pédagogique. Il s'est élaboré en concertation et avec la participation des publics relais et des publics cibles.

Lors du débat, les interventions confirmeront l'existence d'un « manque de formation d'un public d'intermédiaires ». Il y aurait effectivement des besoins à ce niveau car « il existe une énorme méconnaissance du sujet. Les intervenants font part d'un réel manque d'outil d'éducation VAS qui aborde les questions d'orientations sexuelles ».

2. Ex Aæquo¹³² est une asbl qui mène des actions de prévention (réalisation de campagnes et diffusion d'outils de prévention) auprès d'un public identitaire (gays et trans-genres), du milieu associatif et commercial gay, du public général et des relais (secteur psycho-medico-social, enseignement, animateurs socio-culturels). Selon la discutante, N. Peltier, Ex-Aequo réalise un travail de prévention tout en menant une réflexion autour de la question identitaire, de la notion de vulnérabilité et des discriminations subies par les personnes homosexuelles victimes d'homophobie, de rejet et d'hostilité. Ce travail de réflexion a mené Ex-Aequo à réaliser un travail d'évaluation (auprès des relais, des jeunes homosexuels et des jeunes tout venant)

¹³¹ Magenta est l'asbl où travaille l'intervenante, R. Horincq.

¹³² Ex æquo est l'asbl où travaille la discutante, N. Peltier.

et de réflexion critique à partir d'un de ses outils (la brochure William) qui avait été diffusé en individuel, en collectif et en communautaire. Cette brochure visait à aborder de façon humoristique la question de l'identité en rapport à la question de l'orientation sexuelle dans l'objectif de dédramatiser l'homosexualité. Selon N. Peltier, ce travail d'évaluation et de réflexion a démontré qu'en voulant déforcer certains aspects liés aux stéréotypes sur les gays, la démarche risquait de reconduire d'autres stéréotypes (sur les femmes, les lesbiennes et les couples hétérosexuels). Cette réflexion a mis en évidence la difficulté de travailler sur les stéréotypes et de les déconstruire sans en véhiculer d'autres. Il montre l'importance de mener une réflexion sur les messages que l'on diffuse afin d'éviter de produire des stéréotypes. Ce travail d'évaluation a également confirmé qu'« il y avait une attente des relais face à un manque de connaissance sur l'homosexualité féminine et sur la façon (en général) d'aborder la question de l'homosexualité ».

Par rapport aux problèmes de santé, selon N. Peltier, prévenir l'homophobie intériorisée nécessite cependant d'abord de réaliser un travail de prévention primaire en amont de la prévention secondaire auprès du public homosexuel. Au niveau éducatif, il s'agit de contribuer au bien-être des jeunes en favorisant le développement de l'estime de soi et l'acceptation par l'entourage de leur orientation sexuelle (les amis ou groupes de pairs, le milieu scolaire, les parents). Selon R. Horincq et N. Peltier, c'est un préalable à l'adoption de comportements sexuels responsables et protégés.

Lors du débat, les interventions vont souligner cette importance de réaliser un travail de prévention primaire. « Il reste difficile de pouvoir discuter ouvertement de ces questions, même dans un milieu professionnel qui est tourné vers le social. Beaucoup de gens vivent ça très difficilement (...) Le milieu ne fait pas le moine. On est parfois très surpris quand on travaille dans un milieu plus ouvert». Les débats convergent vers le constat de l'existence de difficultés à parler de ces sujets, d'un manque de connaissance et de formation des acteurs de premières lignes. Sur la question du genre et des orientations sexuelles, le travail de prévention doit viser les éducateurs au sens large.

Une intervention mettra l'accent sur la difficulté d'aborder cette question avec un public Maghrébin. « Avec le public Maghrébin, on est face à une situation de déni, de rejet. La question de l'homosexualité est tout à fait passée sous silence dans ce public ». Sur ces questions, le Siréas¹³³ réalise un travail de prévention auprès des parents du public migrant - public par rapport auquel ces sujets sont abordés autrement. « On travaille avec un public qui a des tabous placés autrement par rapport à l'homosexualité. Réaliser un travail de prévention en abordant ces questions d'orientations sexuelles, c'est déjà essayer d'aller un peu plus loin que ce qui est socialement acceptable ». Avec ce public, le travail consiste notamment à déconstruire l'idée qu'il s'agirait d'une opposition entre Europe/Afrique. « Dans cette démarche, il est important de ne pas marginaliser un autre groupe ».

3.2. L'axe politique et institutionnel

La question de la reconnaissance de la diversité des orientations sexuelles renvoie à celle des droits humains. Au niveau de la politique internationale, on observe un

¹³³ Le Siréas est une asbl qui développe des actions de prévention de lutte contre le sida auprès de publics migrants originaires d'Afrique.

contraste radical entre certains pays. Selon R. Horincq, sur 80 pays dans le monde, dans au moins 7 Etats, les relations entre personnes consentantes de même sexe est un délit, un crime, passible de mort. Par contre, dans certains autres pays, l'homosexualité est reconnue, les discriminations sur base de l'orientation sexuelle sont punies, le mariage et l'adoption sont autorisés. Au niveau européen, l'orientation sexuelle fait partie de la liste des motifs de discrimination interdits dans la Charte européenne des droits humains.

Selon le débat, contrairement au Canada où l'on observe des avancées grâce à des décideurs politiques qui ont donné des incitants, au niveau des politiques en Belgique, « il n'y a pas de vraie volonté de s'occuper de ces questions ; il existe un clivage total ». Lors du débat, l'accent sera mis sur l'existence d'une réelle méconnaissance sur ces sujets, sur un problème de déni, d'évitement et d'ambivalence politique face à des sujets « calfeutrés, délicats ». « Concernant les discriminations à ce niveau, il y a une méconnaissance ; ils ne considèrent pas l'action comme prioritaire à ce niveau ; ils évitent le sujet ; il y a une forme de déni ». Il existerait ainsi une inquiétude politique à aborder ces questions et le thème de la sexualité des jeunes. « S'intéresser à la sexualité des jeunes ? On ne se pose pas le problème chez les décideurs et les acteurs de santé ; on ne se pose pas la question. Dès qu'on présente un projet qui propose de travailler avec les jeunes sur des questions relatives à la sexualité, c'est refusé. Des réflexions du genre : On va parler d'homosexualité, de genre avec des enfants ? On ne va pas subventionner des projets pour les homosexuels, pour une si faible part de la population ! » « C'est aux hommes politiques que devraient s'adresser ces séminaires ! ». Face à quoi, les interventions dans le cadre du débat vont s'opposer à l'attitude politique d'évitement ou de déni en mettant l'accent sur le militantisme. Il sera question de la normativité politique, de la démocratie et du militantisme : « Oui, il faut être militant. Parfois on n'a pas le choix face aux hommes politiques. Il faut militer pour les groupes plus fragilisés, plus vulnérabilisés ». « C'est la température d'une démocratie. Y a-t-il une ouverture vers les publics plus vulnérables et une envie de mettre en place des actions à leur intention ? »

3.3. Face à l'évitement politique : la question du lobbying et des actions éducatives

Le débat critiquera l'absence de volonté politique d'agir face au tabou qui entoure les questions sexuelles et les discriminations que subissent certains publics. Vu l'absence de l'acteur politique sur ce terrain, au niveau éducatif, la mise en œuvre de projets sur la sexualité et le bien-être à l'attention des jeunes nécessite d'abord de réaliser un travail de terrain au niveau du lobbying politique, des formateurs et des enfants.

« Aller voir des pièces de théâtre sur la sexualité, sur l'homophobie, etc. ? Aller voir « Les monologues du vagin » ?, les professeurs n'iront pas avec leurs élèves ; ce serait suicidaire. Je les comprends ». (Débat, Public)

« Nous devons interroger la lecture des manuels scolaires et les places données aux représentations. Il est important de se questionner sur ce qu'est un parent, un enfant, un adolescent. Il faut réaliser un travail de lobbying et réagir par rapport à ces manuels. C'est une façon d'entrer dans l'école ». (Débat, Public)

4. La question de l'animation

L'animation sur ces questions est objet de tensions et de divergences de points de vue. Les débats porteront sur la question de savoir s'il faut ou non parler des orientations sexuelles et de l'identité sexuelle lors des animations. Le thème de l'identité sexuelle et des orientations sexuelles doit-il faire l'objet d'un abord systématique dans les animations VAS en tant que thème spécifique ou non ? Faut-il l'aborder comme thème spécifique ou vaut-il mieux garder une certaine vigilance ? « Quels sont les dangers dans un groupe-classe de l'aborder systématiquement » questionne N. Peltier ?

Les « réactions homophobes sont très fréquentes lorsque ces sujets sont abordés ». Or, les « intervenants de terrain sont très peu formés sur ces questions durant leur formation ». Et l'animateur « n'arrive pas toujours à arrêter la dynamique discriminatoire ». Le risque est « de stigmatiser un jeune dans le groupe lorsque celui-ci est en questionnement identitaire ; il risque d'être l'objet de discriminations ». En opposition, une autre position prône l'abord systématique de ces questions. « Il y a des problématiques qui sont fondamentales, qu'on doit aborder. C'est une question prioritaire pour les jeunes. Il faut que cela bouge au niveau de l'animation ! ». Mais dans ce cas, « comment se protéger d'éventuelles critiques de militantisme si pas de prosélytisme par rapport à un abord systématique ? ». Le débat invite à une réflexion sur les outils utilisés : « on doit se questionner par rapport à ces outils ».

Si certains ne prônent pas d'aborder de façon systématique ces thèmes, d'autres considèrent qu'il faut de toute façon en parler. « Il faut savoir que les jeunes en parlent entre eux de toute façon et tous les jeunes, qu'ils soient homosexuels ou hétérosexuels ; ils se posent ces questions au même âge ». « Cette question est cruciale pour certains jeunes ». « C'est un thème qui ressort souvent des préoccupations des jeunes » et « dans le milieu de vie qu'est l'école, les jeunes en parlent de toute façon entre eux ».

« On en parle et les jeunes homosexuels sont soumis à ça, donc autant les accompagner. C'est important de s'opposer au tabou ou à une posture qui consiste à réduire la question en déclarant que c'est la même chose lorsque des hétérosexuels s'aiment » (Débat, RH)

« Il est important d'en parler dès les primaires et non pas à part. Intégrer tout le monde à la réflexion » (Débat, Public)

Du débat, il ressort que l'animateur n'a pas à inciter les jeunes ou à imposer ces thèmes aux jeunes. Cependant, l'accent est mis sur le fait qu'il ne s'agit pas de se demander s'il « faut ou non en parler ? » mais de partir du questionnement des jeunes et de les accompagner. Au lieu de se demander si c'est bien ou non d'en parler, l'intervenant a le rôle d'accueillir les questions des jeunes et de leur montrer que c'est normal d'en parler et de se poser ces questions.

« L'adolescence est marquée par une phase d'exploration notamment sexuelle. C'est une phase de plus grande confusion où beaucoup de questions se posent. L'animateur doit montrer que c'est normal de se poser des questions et non pas diffuser l'idée que c'est bien ou pas bien d'en parler » (Débat, Public).

« Il n'y a pas que les jeunes qui se posent des questions sur ces sujets. Régulièrement, on reçoit des adultes de 40 à 50 ans qui n'ont pas facile de se confronter à ces questions. Leur vie est plus normée et il leur semble encore moins légitime de se poser ces questions - contrairement à la période plus exploratoire que vivent les jeunes lorsqu'ils sont en questionnement identitaire » (Débat, Public)

Face à ce débat, la position des intervenants des CPF est de partir de la demande des jeunes, de leurs questions.

« Lorsqu'on réalise des animations dans les écoles, on fonctionne avec des questions. Un problème régulier : une fois sur dix, la question de l'homosexualité est posée et des réactions homophobes sont très fréquentes par rapport à ça. Lorsqu'on n'arrive pas à les dépasser, on risque de renforcer les dynamiques discriminatoires. Par rapport à ces questions, je suis fortement influencée par Bettina Abramovicz (Aimer à l'ULB) et Michel Dorais (Canada). Ils illustrent les animations sur ces questions par des exemples qui aident à dépasser ces difficultés » (Débat, Public).

Selon N. Peltier, « lorsque la demande émerge dans le groupe, il est pertinent d'aborder la question de l'homosexualité masculine ou féminine mais sous l'angle des sexualités et de leur diversité, sous l'angle de la question de genre ».

Face à la position des intervenants des CPF qui est « d'être à l'écoute de la demande des jeunes et de mettre des brochures à leur disposition en espérant que les jeunes les voient et les demandent », une réaction du public insistera cependant sur le fait que « le dépliant n'est qu'une facette. C'est un levier au niveau du contact. Mais au niveau du savoir-être, il faut les accompagner dans leur démarche personnelle ».

La question qui se pose est celle de l'accompagnement par les adultes. « Comment accompagner les jeunes sur ces questions ? ». Selon R. Horincq, « il faut toujours passer par la dimension sociale, le problème de stigmatisation et les problèmes de santé. Même si on n'est pas (toujours) outillé, les jeunes ont besoin de modèles d'adultes qui se positionnent ouvertement face à la diversité ».

5. Partie conclusive

On observe l'existence de tensions entre l'action sociale, professionnelle et politique. Quels sont les enjeux ?

5.1. La mobilisation du registre santé

Le domaine de la santé est-il le lieu de l'action sociale - si pas de la lutte sociale ? Par rapport à des problématiques sociales, la pratique professionnelle auprès des groupes discriminés et vulnérabilisés doit-elle mobiliser le registre « santé » pour que soit entendue et reconnue la question des normes, des inégalités et des discriminations ?

On observe que c'est moins la santé que les questions de mal-être qui sont instrumentalisées. Quelles sont les causes et conséquences de cette

instrumentalisation ? Le terme « santé » est devenu une notion extensible¹³⁴. Les revendications liées aux inégalités sociales ont-elles plus de probabilités d'être entendues au niveau politique ? Quels sont les enjeux liés à la mobilisation du registre santé ?

5.2. Des enjeux liés à la hiérarchisation des logiques de la santé publique, de la prévention et de l'éducation

La mobilisation du registre santé est-elle une opportunité ou une contrainte pour l'action sociale ? C'est à la fois une opportunité et une contrainte. La préoccupation pour la santé est un levier pour parler des discriminations des jeunes d'orientation homosexuelle. En étant associée à la répartition politique des subventions, cette mobilisation est une opportunité pour les acteurs professionnels qui travaillent auprès des publics vulnérabilisés. Et autour de cette question de la souffrance abordée à partir des questions de santé, il fut possible d'adopter un certain type de discours sur les homosexuels en mobilisant une figure légitime de l'homosexualité. Cependant, la responsabilité des personnes homosexuelles et des associations homosexuelles est-elle de diffuser des images légitimes de l'homosexualité pour contrer les figures non légitimes ? Quels sont les enjeux de cette logique de responsabilisation des homosexuels face aux discriminations dont ils font l'objet ? Ces enjeux questionnent les rapports de pouvoir entre diverses logiques sociales et renvoient à la question des subventions.

En outre, le fait de faire valoir des préoccupations de santé par la mobilisation d'arguments qui relèvent de la santé publique, ne renforce-t-il pas le courant de la santé publique au détriment de l'action sociale et politique – alors que les acteurs contestent justement ce retrait ? La prédominance d'une lecture de la réalité sociale à partir d'une logique de santé publique se réalise-t-elle au détriment de l'action sociale et éducative ?

5.3. La question de responsabilisation

Lorsque se pose la question de la responsabilisation, de « quelle responsabilité » parle-t-on ? Du point de vue de la pratique professionnelle, face à la réalité de la diversité des orientations sexuelles, il s'agit d'agir pour la reconnaissance de cette diversité et d'œuvrer à la déconstruction des stéréotypes. Comment dès lors à partir du domaine de la santé, déconstruire les liens entre l'hétérosexualité et l'homophobie ? Comment déconstruire les stéréotypes - qui ont cette fonction sociale de reproduction d'une idéologie dominante ?

La question de la répartition des subventions et la hiérarchisation des priorités « sociales » au niveau politique pose la question de la responsabilité politique. L'appel au militantisme des professionnels qui travaillent avec les publics vulnérabilisés ne renvoie-t-il pas à la dimension politique de la lutte contre les discriminations ? Les enjeux dans ce domaine renvoient aux évolutions de l'Etat social et questionnent l'Etat de Droit et la démocratie.

¹³⁴ On ne parle plus de santé biologique mais de santé/bien-être/épanouissement.

5.4. Un Etat social sous condition

Au niveau macro-sociologique, la question de la responsabilisation des individus renvoie à la transition vers un Etat social de droits sous conditions¹³⁵. Contrairement aux droits instaurés dans le cadre d'un Etat providence, aujourd'hui on observe que les droits sociaux sont soumis à condition de... la responsabilisation individuelle, du devoir et de l'acceptation du contrôle par les individus qui sont bénéficiaires d'une aide sociale. Actuellement, l'aide sociale est octroyée sous condition de la responsabilisation des groupes vulnérabilisés et des individus discriminés. Cette transition est liée à l'émergence de nouvelles logiques de gouvernance sociale et aux transformations du capitalisme dont les logiques néo-libérales et managériales se sont diffusées dans divers secteurs de la vie sociale.

5.5. Etat de droit et démocratie : la question de la diversité

Selon le terrain, les problèmes (de santé notamment) des personnes d'orientation homosexuelles ne peuvent se résoudre qu'en donnant place à la diversité. Comment résoudre la question de l'homophobie en donnant place à la diversité ?

Par rapport à la question du changement, la mise en évidence du paradoxe du processus de normalisation de l'homosexualité nous entraîne à distinguer deux niveaux : le niveau des droits et le niveau de la réalité sociale. Au niveau juridique, si l'évolution du statut des personnes homosexuelles confirme l'existence de changements, la persistance des stéréotypes de genre et des problèmes de discrimination montre qu'au niveau social, les choses sont plus complexes qu'un changement de normes juridiques. Un Etat de droits démocratique doit questionner la place que l'Etat social fait à la question de la diversité.

Au niveau politique, qu'en est-il de la préoccupation démocratique de donner place à la diversité dans ce domaine ?

Par rapport aux discours néo-conservateurs qui se diffusent dans l'espace social, n'auraient-ils pas tendance à associer la responsabilité d'une perte de repères à la reconnaissance de la diversité - alors que la question est celle d'une pluralisation des valeurs ?

Au niveau associatif, la question de la reconnaissance de la diversité renvoie au travail de déconstruction des stéréotypes de genre – déconstruction dont nous avons vu la complexité. Cette déconstruction passe notamment par la distinction entre la catégorie identitaire et la catégorie de l'action étant donné que la construction des stéréotypes repose sur l'amalgame entre ces deux catégories. L'associatif qui lutte contre les discriminations ne gagnerait-il pas à développer une réflexion sur la dimension identitaire à partir de laquelle se regroupent les personnes homosexuelles ? En mettant l'accent sur cette dimension identitaire, les associations ne renforcent-elles pas à leur insu la confusion entre la catégorie de l'action et la catégorie identitaire alors que la distinction entre ces catégories est un levier d'action pour déconstruire les stéréotypes et favoriser le changement ?

¹³⁵ Nous renvoyons les lecteurs à un article de synthèse concernant l'évolution de l'Etat social : Franssen A., « Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale » in Les nouvelles figures de la question sociale., La Revue Nouvelle, n°12, décembre 2003.

La lutte contre les discriminations s'articule à une réflexion sur l'égalité des droits à partir d'une notion de différence –ce qui renvoie à la catégorie de l'altérité. Déconstruire les stéréotypes nécessite de poursuivre la réflexion autour des notions d'égalité, de droit, de diversité et de démocratie.

Les stéréotypes de genre et les violences dans le couple

Intervenants : F. Claude (Femmes Prévoyantes Socialistes)
L. Leroy (Femmes Prévoyantes Socialistes)

Analyse de la 4ème séance Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

1. L'enjeu du concept de genre dans la question des violences

Réaliser une lecture des violences entre les hommes et les femmes à partir du concept de genre permet d'aborder la question à partir d'un point de vue qui développe l'analyse au niveau sociétal.

1.1. Adopter un niveau d'analyse sociétal : le refus de réduire l'analyse à un niveau individuel et inter-individuel

Les intervenantes adoptent une posture constructiviste en abordant la question des violences sous l'angle du point de vue humaniste. Leurs interventions visent à déconstruire les stéréotypes de genre et les préjugés sur les violences en cherchant à rendre visible les ressorts des conditionnements qui président aux rapports sociaux entre les hommes et les femmes. Elles appréhendent la question de la violence entre les hommes et les femmes en analysant les rapports sociaux entre les sexes.

Les rapports de genre sont des rapports sociaux. Cette problématique ne se rapporte pas à un « rapport » qui serait naturel et n'est pas réductible à un niveau d'analyse interindividuel ou individuel. Les rapports de genre sont le fait d'une construction sociale. Hommes et femmes sont soumis aux rapports de genre. D'après L. Leroy, si les femmes sont sur-représentées comme victimes des violences, la violence à l'encontre des hommes existe bien qu'elle se localise dans un espace différent, l'espace extérieur à la sphère domestique. Tout en reconnaissant que le concept de genre confronte hommes et femmes à une certaine violence, cette séance focalisera son attention sur la violence à l'égard des femmes, à l'intérieur de la sphère domestique et à l'extérieur – ce qui permettra d'interroger en creux la violence sociale qui s'exerce également à l'encontre des hommes. Selon F. Claude, le fait d'insister sur les aspects collectifs des conditionnements de genre n'enlève cependant rien à la liberté et à la responsabilité humaine¹³⁶. Ces interventions ne visent ni à déculpabiliser ou excuser ceux qui tentent d'accroître leur pouvoir avec leurs poings, ni accabler les hommes en tant que tels parce qu'ils sont sur

¹³⁶ Selon F. Claude, en opposition à une explication naturaliste des comportements humains, le point de vue humaniste considère les êtres humains comme des êtres de culture, des êtres libres qui sont capables de faire des choix et qui sont responsables de leurs actes.

représentés comme auteurs des actes de violence. Selon L. Leroy, à partir d'un éclairage sur la dimension sociétale du problème, ces interventions visent plutôt à « rectifier le paradigme ».

Selon les intervenantes, lorsque l'analyse en reste à une explication « psychogénétique »¹³⁷, elle ne peut rendre compte de l'ampleur du phénomène. Seule une analyse sociétale le peut. Violents, on l'est tous ; ce n'est pas pour ça que l'on passe à l'acte. Selon L. Leroy, le passage à l'acte renvoie à un enjeu crucial ; loin de constituer une « perte de contrôle », il renverrait au contraire à une prise de contrôle.

Loin d'ouvrir la réflexion à ce niveau, les préjugés et stéréotypes de genre entérinent et alimentent le système des violences. Selon L. Leroy, il s'agit d'entailler le tabou de la violence entre les hommes et les femmes en mettant à distance les préjugés et les stéréotypes de genre et les idées préconçues qui diffusent l'idée que les protagonistes relèvent d'une pathologie, qu'il y aurait un profil de la femme violentée (soumise, masochiste, ...) et de l'homme agressif (les hommes violents proviennent de milieux populaires, modestes ou défavorisés, sont alcooliques, sont des monstres, sont des anciens enfants battus, ...).

Selon les intervenantes, les études et les réflexions qui ne se centrent que sur les victimes et leurs moyens de protection sans se centrer sur les mécanismes et conditions d'agression ont des effets pervers. Selon L. Leroy, l'attitude qui consiste à mettre la focale sur des profil d'hommes/de femmes et de rendre les victimes responsables d'autre chose que de leur propre protection et de leur propre survie repose sur une négation des données sociologiques et des conclusions des experts de terrain. Les statistiques montrent qu'« une femme sur cinq subit des violences au cours de sa vie et qu'environ un homme sur cinq est violent dans le couple ; sans pour autant qu'il n'y ait de profils individuel ou psychologique de l'homme violent et de la femme victime. Selon elle, en focalisant l'attention sociale sur les victimes et non les agresseurs, les discours sociaux ont l'effet pervers de minimiser les actes de violence, de culpabiliser les victimes, d'augmenter le problème de la non reconnaissance de ces situations (vulnérabilité), d'augmenter les difficultés pour l'entourage d'entourer la victime par l'expression de leur solidarité. Ces conceptions ont pour conséquence de renforcer la culpabilité des victimes et de les marginaliser un peu plus tout en déresponsabilisant l'auteur des actes et la société par rapport au silence, au manque de soutien et à l'insuffisance des mesures prises pour que ce phénomène régresse.

Selon L. Leroy, la rectification du paradigme nécessite dès lors un renversement de perspective : au lieu de prendre l'effet pour la cause, il s'agirait de distinguer – pour ne plus confondre - l'effet et la cause. Cette rectification a plusieurs implications : s'il faut des organismes de soutien, des mesures d'aide et de protection des victimes, au regard des chiffres, il s'agit de considérer que les violences dans le couple témoignent du rapport social de pouvoir des hommes sur les femmes. Selon F. Claude, depuis peu, le discours social change tout doucement. Le problème de la violence à l'égard des femmes commence à être questionné au regard des rapports sociaux de sexe. Ira-t-on jusqu'à une remise en cause de l'organisation sociale dans son ensemble qui préside aux rapports hommes/femmes ?

¹³⁷ Selon L. Leroy, cette explication prétend que les protagonistes reproduisent ce qu'ils ont enduré enfant et réalise une analyse en termes de « système pervers » entre la victime et son bourreau.

1.2. Une lecture à partir du concept de genre : une lecture des relations hommes/femmes en termes de rapports sociaux

1.2.1. Le concept de genre renvoie à l'organisation de la société qui repose sur des rôles sociaux différenciés et hiérarchisés entre les sexes

Selon F. Claude, le genre est le « sexe social » que l'on acquiert (socialisation) sur base du sexe biologique qu'on a de par la naissance. Notre société est ségréguée sexuellement : hommes et femmes sont socialement différenciés et socialement contraints à se conformer au « sexe social » qui leur est attribué. La dimension sociale de cette contrainte est partiellement niée par la naturalisation de ce rapport : la référence aux différences anatomiques entre les hommes et les femmes est le registre mobilisé pour justifier les différences psychologiques et socioculturelles. Sur base de ces pseudo-différences naturelles sont justifiées des différences sociales. Faisant référence aux enseignements des études scientifiques, les intervenantes montrent qu'en ce qui concerne les différences de sexe, les caractéristiques dites masculines ou féminines (taille, gènes, hormones) ne sont que des moyennes, des statistiques. Des hommes qui n'auraient que des caractéristiques masculines et des femmes qui n'auraient que des caractéristiques féminines n'existent pas. Il existe des hommes et des femmes. Et ce qu'on peut observer, ce sont des variabilités individuelles. Selon F. Claude, il s'agirait plutôt de voir les choses sur un continuum où chacun d'entre nous se positionne de façon différenciée, chaque individu se situerait à un point précis d'une ligne continue ; ce point serait différent pour chacun tout en étant variable avec l'âge.

Les intervenantes mettent en évidence les conséquences des glissements (sémantiques et symboliques) des discours quotidiens qui partent de ces pseudo-différences anatomiques pour conclure sur des considérations psycho-sociologiques.

1.2.2. La violence dévoile une différence de statut symbolique entre hommes et femmes

D'après F. Claude, les violences à l'encontre des femmes prennent des formes multiples et sont très répandues dans le monde : les viols, les mutilations, les assassinats, les crimes « d'honneur » dits « passionnels », les mariages forcés, la sacralisation de la virginité, la prostitution, les enfermements, les interdits vestimentaires spécifiques aux femmes, les interdits professionnels, des interdits de la contraception et de l'interruption de grossesse. *La violence sexiste* est la violence qui s'exerce contre les femmes du simple fait qu'elles sont femmes. D'après les statistiques, *la violence conjugale*, qui n'est qu'une des formes multiples que prend la violence sexiste, reste du côté des hommes. Il n'existerait que quelques rares exceptions où la violence conjugale s'exerce à l'encontre des hommes.

Selon F. Claude, ces violences dévoilent l'existence d'une espèce de cassure entre le statut symbolique des hommes et le statut symbolique des femmes. Cette violence à l'encontre des femmes dévoile l'existence d'une prééminence masculine qui donne aux hommes un droit d'usage, voire de propriété sur le corps des femmes. Selon F. Claude, le concept de genre ou les rapports sociaux de sexe renvoie à cette analyse que font les sciences sociales qu'il existe dans la société un rapport social de domination entre le groupe « hommes » et le groupe « femmes ». Ce rapport de domination s'exprime dans tous les secteurs de la vie et non pas dans un seul

secteur ou espace de la vie sociale : la domination est socio-économique, familiale, sexuelle, professionnelle, symbolique, ... Selon les intervenantes, c'est la domination par le genre qui explique les différentes formes de violence à l'égard des femmes. De leur exposé, on retient en filigrane que le genre est un objet sociologique d'autant plus important qu'il repose sur une construction sociale des plus « naturalisée » sur lequel repose un rapport social de domination d'autant plus aliénant.

1.2.3. Genre et domination : sphère professionnelle et sphère intime

Selon F. Claude, la manière dont le fonctionnement d'une société place les hommes dans des positions privilégiées et les femmes dans des positions moins privilégiées (inégalités), nous donne à observer des situations sociales quasi exclusivement masculines - généralement connotées beaucoup plus positivement - et des situations quasi exclusivement féminines¹³⁸ connotées plus péjorativement et moins rémunérées. Outre la sphère professionnelle, ce rapport de domination à l'égard des femmes s'exprime par l'appropriation du corps des femmes par les hommes qui se réalise à différents niveaux. Selon elle, cette appropriation du corps des femmes se manifeste par sa sexualisation permanente qui a deux faces : le voile et l'érotisation publicitaire sont l'expression de la même appropriation masculine du corps des femmes et de la censure mise sur leur désir. Selon F. Claude, dans ces deux cas, la femme est ramenée à un objet sexuellement consommable soit par tous les hommes, soit au contraire n'étant la propriété que d'un seul homme et interdite à tous les autres. Dans ces deux cas, le désir féminin est le dernier à s'exprimer. On ne reconnaît pas la femme dans sa dignité de sujet désirant, comme être humain dans ses diverses dimensions.

Selon F. Claude, cette appropriation du corps des femmes est légitimée par une société masculine qui donne aux garçons et aux hommes des droits sur le corps des filles. Cette légitimation repose sur l'existence de certaines croyances sur les hommes, sur un mythe, celui des besoins sexuels masculins irrépessibles. Comme exemples de cette croyance et de son institutionnalisation, on peut citer la prostitution et le « devoir conjugal » tel qu'il fût institutionnalisé dans le mariage (la loi qui pénalise le viol entre époux n'existe que depuis 10 ans). Selon F. Claude, un nombre de plus en plus important d'hommes sont interpellés par ce mythe, le remettent en question, refusent de s'y reconnaître.

Sur cette question des besoins sexuels masculins, L. Leroy fera référence lors du débat à une étude sur les sociétés musulmanes qui montre que les traditions font subir des violences aux hommes lorsque émerge leur sexualité, l'hypothèse étant que la burka sert à protéger les hommes de leur désir sexuel et non pas les femmes d'elles-mêmes. Face à une réaction du public qui remettra en cause la légitimité d'évaluer les sociétés traditionnelles à partir du modèle occidental, les intervenantes préciseront que cette étude sur la Burka n'est pas une critique des sociétés traditionnelles ; elle se réfère à des sociétés intégristes. Et « ce sont des choses qui se passent ici, dans nos quartiers ».

¹³⁸ Par exemple, au niveau de la sphère domestique : les tâches ménagères et les soins aux personnes âgées ; dans une large mesure ce sont les mères qui se chargent du suivi des devoirs, font la lessive des enfants. Au niveau de la sphère professionnelle : le travail à temps partiel et les emplois précaires nous montrent la persistance de discrimination salariale et l'affectation professionnelle des femmes à des secteurs peu valorisés et peu rémunérés.

1.2.4. Variabilité du rapport de genre : Ici/Ailleurs

Que ce soit dans notre société ou ailleurs, selon F. Claude, les rôles sexués sont partout hiérarchisés en faveur du masculin tout en n'étant pas partout les mêmes : ce qui est valorisé comme rôle ou tâche proprement masculin ou féminin dans notre société n'est pas valorisé ailleurs (et vice-versa). De plus, selon les sociétés, la différenciation ne porte que sur certains domaines ou sur tous les domaines.

1.2.5. L'articulation des discriminations sociales dans notre société

Selon F. Claude, les discriminations liées au genre s'articulent toujours avec d'autres discriminations :

On observe ainsi une différence entre les milieux favorisés et les milieux défavorisés. Un niveau élevé de scolarisation et de revenus serait associé à un certain degré d'autonomisation à l'égard des normes de genre : le temps partiel et le chômage qui creusent les inégalités de genre y sont moins fréquents ; le recours payant à l'externalisation des tâches ménagères, éducatives et communautaires – notamment les soins aux personnes âgées – étant plus fréquent¹³⁹.

On observe également que les discriminations de genre et sociales s'articulent avec les discriminations ethniques, notre société attribuant aux femmes et aux hommes d'origine étrangère des rôles sociaux encore plus contraignants (ex : travail mal rémunéré, en noir, etc).

1.2.6. Entre une égalité formelle et les faits

Selon F. Claude, si l'égalité formelle est acquise dans la loi, les faits n'ont pas toujours suivi. L'organisation de la société autour du genre y est pour beaucoup. Selon elle, bien qu'un certain nombre de discours sociaux diffusent aujourd'hui l'idée que les femmes et les hommes sont égaux, tant dans la sphère publique que privée, les chiffres et les indicateurs objectifs montrent que les inégalités persistent notamment en matière d'emploi, de richesse, de promotion professionnelle, d'accès aux postes de décision, qu'ils soient professionnels, associatifs ou politiques. En ce qui concerne les rapports de domination, il faut cependant distinguer la domination des hommes sur les femmes, des rôles joués par les hommes et les femmes qui sont porteurs de discriminations. En effet, selon elle, depuis quelques décennies, dans notre société, les rôles joués par les hommes et les femmes ont tendance à se rapprocher, notamment en ce qui concerne la place des femmes dans le travail rémunéré ou dans la politique. F. Claude met cependant en évidence :

- Qu'il subsiste des résistances importantes qui se manifestent au niveau de l'insertion socio-professionnelle¹⁴⁰ et dans la sphère domestique. Et l'évolution serait encore moins nette en ce qui concerne les rôles familiaux malgré certains changements, notamment liés à l'investissement paternel – mais qui reste minoritaire et ne progresse que très lentement ; les rôles restent nettement différenciés et hiérarchisés – les rôles sociaux liés au genre restent donc bien présents.

¹³⁹ Concernant une lecture en termes de genre, l'externalisation résout-elle le problème de l'inégalité ? Le problème de l'inégalité n'est-il pas déplacé vers l'extérieur de la sphère familiale, vers des femmes d'origine plus modeste ?

¹⁴⁰ Discriminations salariales, dans le « choix » des filières professionnelles, dans les taux de chômage, dans la répartition des emplois à temps partiel ou dans les congés parentaux, ...

- Ce qui n'empêche pas l'existence de relations individuelles égalitaires (dans certains couples, entre collègues, dans le travail en équipe) – ce qui resterait toujours susceptible d'être remis en question dans certaines périodes (étapes de vie) et dans certaines circonstances (dérapages dans des circonstances particulières).

Selon F. Claude, le seul moyen est d'instaurer plus de justice sociale et d'égalité entre les sexes en luttant contre les discriminations et en déconstruisant les stéréotypes liés au genre. Comme le genre est construit, cela signifie qu'il peut être déconstruit. C'est au niveau de l'éducation qu'il faut agir. Il y aurait urgence selon elle à travailler à cette déconstruction à ce niveau. Cela concerne tant les éducateurs (parents, enseignants, professionnels) que les citoyens.

2. Le processus de socialisation des garçons et des filles

Selon les intervenantes, la question de la socialisation permet de comprendre comment se produit et se reproduit le genre, comment se reproduisent les rapports sociaux de sexe.

2.1. La socialisation ou la diffusion d'un ensemble de messages et les interactions adultes/enfants

Selon F. Claude, la socialisation différente des garçons et des filles repose sur un ensemble de messages et d'interactions entre les adultes et les enfants qui sont différenciés en termes de genre. D'après elle, dès le plus jeune âge, quotidiennement, filles et garçons sont confrontés à des images, à des termes sémantiques, à des paroles, à des discours et des façons de faire qui sont répétitifs et semblent anodins mais qui sont définis et classés en termes de genre. C'est la diffusion constante de ces messages dans l'environnement social qui est le support du processus de socialisation qui façonne l'intériorisation des stéréotypes et la reproduction du genre. Cette socialisation différente des filles et des garçons fera que par la suite, il/elle deviendra un garçon social ou une fille sociale.

Selon elle, cette socialisation diffuse renvoie à un ensemble de mécanismes subtils et cohérents par lesquels on est menés à porter sur nous-mêmes et sur l'autre un regard empreint de stéréotypes et à les reconduire soi-même conformément à ce qu'on attend de nous. Les résultats de recherches qui s'intéressent à l'impact des interactions des adultes avec les enfants sur le développement de leur cerveau et de leurs comportements ne cessent de montrer à quel point le regard des adultes et leurs comportements différenciés avec les enfants selon leur sexe forge celui des enfants. Ces recherches sur les interactions adultes/enfants montrent à quel point l'éducation forge les comportements des enfants et combien les adultes se comportent différemment avec des filles et des garçons. Ainsi, ces études montrent que les garçons sont incités à développer leur mobilité corporelle à l'inverse des filles ; que l'agressivité des filles est peu valorisée, peu acceptée/tolérée dans leur éducation alors qu'elle est valorisée et acceptée dans l'éducation des garçons ; par ce comportement, un garçon « fait preuve de caractère ». D'après F. Claude, l'omniprésence de ces messages décrivant les contours d'une « identité » féminine et masculine à partir de rôles, de comportements, d'obligations sociales et de traits

de caractère différents entraîne une uniformisation sociale des sexes qui rétrécit étroitement le champ des possibles.

Selon F. Claude, on assiste à un processus de formatage : en insistant en permanence sur notre soit disant nature différente, chacun de nous va intérioriser, construire et reconstruire le genre. Si les enseignements de la psychologie montrent que les événements vécus et les messages reçus pendant l'enfance façonnent notre personnalité, d'un point de vue sociologique, il est important d'insister selon elle sur le fait que cette socialisation différente des filles et des garçons fait naître ou renforce chez chacun les caractéristiques qui les rendent les plus adaptés possible à leurs futurs rôles sociaux. Cette socialisation différente a pour résultat de gommer chez les filles et les garçons les traits de caractères individuels qui ne correspondraient pas à ces rôles imposés.

2.2. La socialisation différentielle des sexes et le « modèle de la virilité »

Selon F. Claude, le point de vue humaniste ne considère pas que naturellement les femmes seraient moins susceptibles d'exercer la violence lorsque la société les met dans des circonstances qui les y autorisent. Le concept de genre rend compte de la façon dont la socialisation différente des sexes apprend aux filles et aux garçons à se situer face à ce qui est attendu de leur sexe¹⁴¹ et construisent leur rapport au pouvoir.

La question de l'agressivité est au cœur de la construction sociale du genre, la violence étant son extension négative.

Selon L. Leroy, le modèle de la virilité rend compte de la construction masculine du rapport au pouvoir. Ce modèle associe la catégorie « homme » à l'actif, ce qui donne le masculin et en creux, ce modèle associe la catégorie « femme » au passif. Dans le modèle de la virilité, tout ce qui est associé à des formes d'expressivité féminines (parler, exprimer ses émotions, pleurer) serait dévalorisé. Selon D. Welzer-Lang, cité par L. Leroy, « le masculin est construit socialement autant sur le bénéfice que tirent les hommes de la domination (services domestiques, élevage des enfants, soins, services sexuels) que de la concurrence et de la lutte des hommes entre eux, noyés dans un discours homophobe »¹⁴². Se référant aux chercheurs qui travaillent sur le masculin, l'éducation masculine repose sur le « modèle de la virilité » qui tend à insensibiliser les hommes et à leur faire relativiser toute forme de violence envers les autres et envers eux-mêmes. Cette socialisation « à la virilité » se réaliserait entre les garçons puis entre hommes (inculcation de ces normes viriles - agressives). En se réalisant dans les lieux majoritairement « réservés aux hommes » (les clubs de sport, groupes de garçons dans la cour de récréation, à l'armée), ce serait donc les hommes qui contrôlèrent l'éducation des garçons à ce niveau. En étant banalisés, les actes de violence des hommes et contre les hommes auraient un prix : l'aliénation de leur sensibilité, de leurs émotions. Les personnes qui travaillent avec

¹⁴¹ F. Claude se réfère aux travaux de Margaret Mead (le masculin et le féminin sont des construits culturels) ainsi qu'aux écrits de Montaigne (« La nature de l'homme est de ne pas en avoir »), de Simone de Beauvoir (« On ne naît pas homme ou femme, on le devient »).

¹⁴² Daniel Welzer-Lang, « Les hommes violents », Lierre et Coudrier, Les éditions Côté femmes, Paris, réédition en 1996, p. 42.

les hommes violents soulignent à quel point c'est une souffrance pour bien des hommes¹⁴³.

Lors du débat, une intervention remet en cause la responsabilité des hommes dans l'éducation agressive des garçons en soulignant que ce ne sont pas les hommes qui détiennent l'éducation des enfants – et donc des garçons - mais les mères. De ce point de vue, ce sont les mères qui sont responsables. Le débat pose donc la question de la responsabilité en opposant les hommes aux mères. « Ce sont les mères qui apprennent la violence aux garçons. Elles sont les premières responsables de ce qui arrive en société. Les femmes doivent réaliser un travail sur elles pour élever des enfants qui ont intégré la notion d'égalité. C'est aux femmes de faire changer les choses ». En réaction, L. Leroy invite à distinguer l'acteur qui détient l'éducation des enfants de l'acteur qui socialise au modèle de la virilité. « Oui, les femmes élèvent les enfants. Mais cette socialisation « à la virilité » se réalise bien plus entre les hommes eux-mêmes que dans la relation entre la mère et son enfant ». Une référence est faite au jeu du « bonnet de la mort ». « Dans une cour de récréation (Bruxelles), un groupe de garçons tape sur le bonnet d'un garçon jusqu'à ce qu'il demande grâce. Et il s'agit de durer le plus longtemps possible avant de demander grâce pour prouver qu'on est un homme ». Mais du point de vue de la participante : « Si la mère n'acceptait pas ça, les enfants n'y joueraient pas ».

D'après l'intervention de L. Leroy, ce qui constitue la « masculinité » ou le « virilisme » ne se réduit ni aux interactions mère/enfant, ni aux interactions entre les hommes : ce qui constitue la masculinité ou le virilisme renvoie à l'ensemble des messages sociaux et éducatifs qui déterminent le genre masculin, aux relations des hommes entre eux et à leurs relations avec les femmes et les enfants.

L'instauration d'un rapport de domination dépend aussi des attentes à l'égard des rôles féminins. Selon L. Leroy, les stéréotypes qui forgent les attentes de rôles par rapport aux femmes ont également la vie dure. Dans la relation amoureuse, si la norme sociale qui définit le rôle des hommes les enjoint de prendre les initiatives, à prendre en charge matériellement sa famille, ... on attend des femmes qu'elles soient centrées sur les besoins des autres¹⁴⁴ plutôt que sur leurs besoins propres, qu'elles soient compréhensives, qu'elles s'ajustent aux désirs de leur compagnon, qu'elles soient des éléments de conciliation dans les conflits, qu'elles soient souples, dépourvues de colère/de frustration. D'après L. Leroy, si cette restriction de liberté semble aller de soi pour certains et certaines, la situation des femmes violentées qui vivent une baisse de l'estime d'elles-mêmes comme conséquence des violences qu'elles subissent montre que tous ces messages sociaux qui installent le doute, une propension à la culpabilité, une faible confiance et estime de soi font le lit de l'acceptation individuelle et sociale des attitudes de domination et des comportements violents.

Selon L. Leroy, tout en étant un terrain relativement peu défriché, l'ensemble de ces éléments peuvent rendre compte de la banalisation des actes de violence dans le chef des agresseurs et du laxisme sociétal face aux comportements de domination.

¹⁴³ « La virilité, entendue comme la capacité reproductive, sexuelle et sociale ; mais aussi comme une aptitude au combat et à l'exercice de la violence est avant tout une charge » (D. Welzer-Lang).

¹⁴⁴ Ce sont les femmes qui continuent à porter la plus grande partie de la responsabilité éducative, du ménage, des soins aux enfants et aux parents âgés. Elles portent la responsabilité des relations dans la famille, de l'ambiance, voire des relations de leur famille avec les amis, voisins....

L'hypothèse est que les hommes violents sont plus que d'autres dépendants de cet environnement et présentent des difficultés au niveau de l'estime de soi qui se manifeste notamment lors d'évènements de vie liés à des stress ou à des étapes importantes du cycle de vie. D'après L. Leroy, le besoin de dominer se manifestera d'autant plus dans la sphère privée que l'homme se trouve en situation d'échec ou qu'il a la sensation d'être faible ou dominé dans la sphère sociale alors qu'il se manifestera d'autant moins dans la sphère privée que l'homme se trouve en situation de réussite ou qu'il a la sensation d'être fort ou dominant dans sa sphère sociale.

2.3. La violence conjugale : la pyramide des violences ou l'articulation des formes de violence dans les couples

A cet égard, l'intervention de L. Leroy porte sur les violences conjugales qui expriment un rapport d'inégalité et s'inscrivent dans un rapport de pouvoir. Ces violences renvoient à des tentatives intentionnelles et répétitives de maîtriser et de contrôler l'autre moyennant le recours à l'intimidation et à la force. Elles conduisent à des blessures et parfois à la mort. La menace d'un acte de violence, la contrainte et la privation de liberté sont en soi des actes de violences. Elles instaurent progressivement un phénomène d'emprise dans le couple et un régime de peur qui induit une soumission de l'un des deux partenaires. Il s'agit d'un processus progressif de prise de pouvoir qui conduit à l'aliénation de l'une des deux personnes.

Selon L. Leroy, il existe différentes formes de violences : les violences verbales, les violences psychologiques, les violences sur des objets et animaux, les violences physiques, les violences économiques et les violences sexuelles (à 80%, elles ne sont pas extérieures à la famille). Dans les situations de violence conjugale, ces violences s'articulent dans une escalade ou pyramide de violences qui est le fait de l'addition des violences verbales, psychologiques et physiques. Les violences économiques et sexuelles sont quant à elles plutôt transversales. Elles renforcent la domination. Selon L. Leroy, les inégalités sociétales qui persistent entre les hommes et les femmes cautionnent les rapports inégalitaires dans l'intimité.

2.4. Entre une égalité formelle et la déconstruction du genre : la question de l'éducation et de l'évolution des mentalités

Lors du débat, les réactions poseront le constat d'une évolution très lente des mentalités et des représentations liées au genre. Le débat mettra en évidence que « dans beaucoup de situations, l'homme est encore le « maître chez lui » tout en soulignant dans le même temps que « c'est difficile d'être un garçon aujourd'hui »; « C'est difficile parce qu'ils perdent leurs privilèges et leurs repères également ». Selon L. Leroy, « cette question est pertinente pour tous. A qui profite le crime de la ségrégation des rôles ? A personne. ».

Selon elle, il serait pertinent d'étudier les hommes comme un groupe – ce qui a rarement été le cas jusqu'à présent vu que les hommes sont considérés comme « l'humanité ». « Ce sont toujours les femmes qui sont étudiées comme un groupe particulier ».

Concernant l'éducation, le débat portera sur l'évolution très lente des mentalités sur la question du genre en pointant notamment deux enjeux : la valeur d'égalité dans

l'éducation des filles et la question des jouets – et de la sexualisation - dans l'éducation des garçons.

Par rapport à la valeur d'égalité qui est actuellement inculquée aux filles par les parents, un témoignage souligne l'écart qui peut exister chez les parents entre les discours et l'action, entre les idées et la pratique. C'est l'écart entre les valeurs éducatives qui portent sur l'égalité et les situations concrètes qui sont marquées par des différences de « traitement » qui est souligné. Les rôles et l'invitation à l'apprentissage de rôles seraient toujours sexuellement différenciés. « C'est inconscient, c'est enraciné dans les mœurs et la société ».

Par rapport à l'éducation des garçons, une intervention fait référence au projet réalisé par « Ampli-Junior » (Liège), au document « Jouette » qui remettait en question l'apprentissage des rôles futurs à partir des jouets. Selon ce témoignage, par rapport à ce projet, l'idée de « donner des jouets de filles aux garçons et vice-versa est très peu acceptée par l'entourage » qui a montré une réaction de rejet (les parents, les accueillantes extra-scolaire, etc.). « La principale réaction des gens à qui on présente cet outil est de dire : si je donne une poupée à mon garçon, il risquerait de devenir homosexuel ». Durant le débat, cette association entre le fait de jouer avec un type de jouet et la sexualité interpelle le public. « C'est fou ce lien qui consiste à croire que ce serait le fait de jouer avec tel ou tel type de jouet qui crée la sexualité. C'est l'envie de l'enfant qui doit primer ». D'après une intervention, dans l'association entre jouer à la poupée et les orientations sexuelles, ce qui est en jeu serait la question du pénétré et du pénétrant. « Il va devenir une tapette ». De manière assez spontanée, les gens associeraient le fait d'être pénétré et le fait d'être dans une position sociale plus défavorable. Face à quoi, des propositions sont faites de réfléchir à des jouets alternatifs qui favorisent la créativité, les jeux de rôle et le langage.

3. Agir sur les situations de violence conjugale : les enjeux de l'intervention

Comme intervenir par rapport à la violence conjugale ? Comment agir sur les situations de violence ? Suite à la présentation de L. Leroy, lors du débat trois niveaux d'interventions sont identifiés :

- Un niveau individuel et interindividuel : l'intervention sur les situations de violence conjugale par une aide individuelle et spécialisée, ce qui nécessite déjà d'identifier et de comprendre le cycle de violence.
- Le niveau sociétal où se pose la question de la responsabilité et de la loi.
- Le niveau communautaire où se pose la question de la prévention.

3.1. Le niveau individuel et inter-individuel : la question du cycle de violences

D'après le débat, la difficulté première des professionnels est de disposer de moyens pour reconnaître les formes de violences. La violence concerne les hommes et les femmes : les hommes seraient plus violents dans la sphère privée du couple alors que les femmes sont plus violentes verbalement dans la sphère sociale du couple (dénigrer son conjoint devant les autres). Selon L. Leroy, « dénigrer l'autre, c'est faire en sorte d'avoir le contrôle. Cela fait partie de la pyramide des violences ». En tant que telle, la violence verbale questionne. En amont des situations de violences

physiques, des participants posent cette question : « Il faut déjà se demander pourquoi est-on violent verbalement ? ». A cet égard, il y aurait un travail d'élucidation à réaliser car « on dispose de plus de moyens pour reconnaître la violence physique que les autres formes de violences ». Cette élucidation est importante dans la mesure où elle renvoie à la question du harcèlement psychologique. Or « quand on est jeune, on a encore moins les possibilités de reconnaître les autres formes violences (que physique) ».

- **Identifier le cycle de la violence conjugale pour comprendre le fonctionnement du couple (son maintien malgré les situations de violence)**

La question des phénomènes de répétition des actes de violences renvoie à des situations de violences déjà bien établies dans le couple : c'est la question du cycle des violences dans une relation de couple. Selon L. Leroy, les couples pris dans ces cycles répétitifs sont des couples où il n'y a pas de relation égalitaire et de respect, où la différence est perçue comme un danger, où le système de communication et de résolution des conflits est déficient ; où les conditions sont réunies pour qu'apparaissent des actes de violence, d'abord mineurs et ensuite plus importants.

Selon l'intervention de L. Leroy, la plupart des chercheurs relèvent quatre phases dans le cycle de la violence conjugale :

1. Une phase de construction des tensions : l'auteur d'actes de violence vit des frustrations dans différents domaines de sa vie qu'il a des difficultés à verbaliser ; l'anxiété qu'il ne peut extérioriser se traduit d'abord par des agressions verbales à l'égard de son/sa partenaire. Dans les périodes de stress, tout peut générer un conflit : tout événement contrariant ou situation stressante installe dans le couple un état de tension.

2. Une phase d'explosion : l'explosion de la violence apparaît souvent dans des moments de stress pour l'agresseur tels qu'un surcroît de travail, une perte d'emploi, le chômage, les difficultés financières, les décès, la naissance d'un enfant. A un moment, suite à l'accumulation de stress et de tensions, l'auteur passe à l'acte. Ce passage à l'acte produit chez la victime un état de choc. Elle se sent démunie ; elle vit une ambivalence entre l'envie de se protéger et l'envie de pardonner. Elle ressent des sentiments contradictoires tels que la honte, la peur, la colère, la tristesse.

3. Une phase d'accalmie : après l'explosion, le couple va se sentir mieux en général.

4. Une phase de « lune de miel » : face à sa peur de perdre sa/son partenaire, l'agresseur justifie ses actes au moyen de discours caractérisés par la rationalisation et la minimisation. A ce moment-là, cependant, il va souvent changer d'attitude et de comportement. Selon L. Leroy, c'est pendant cette quatrième phase qu'elle retirera la plainte éventuellement déposée, qu'il/elle reviendra au domicile. Cette phase n'est pas identifiée par la victime comme la phase d'un cycle, mais comme une nouvelle réalité.

Cette dernière phase terminée, dès qu'il y aura d'autres stress de la vie quotidienne, le cycle recommencera. Progressivement, les récidives augmentent en intensité et les périodes de rémission sont de plus en plus brèves. Au fil du temps, au gré des répétitions du cycle, le cycle de violence se déroulera en présentant une

augmentation de la fréquence et de l'intensité des crises. Dans le temps, le couple passe progressivement du cycle à une spirale.

Selon L. Leroy, c'est l'attitude de chacun des partenaires qui contribue au déroulement de tout le cycle et paradoxalement au maintien du couple :

Du côté de l'auteur : si au départ, il/elle a peur de perdre sa/son partenaire , à force de justification de ses actes, il y a une légitimation du passage à l'acte. C'est le cycle d'insensibilisation et de déresponsabilisation. La période de rémission s'estompera graduellement à mesure que l'agresseur prend conscience de la puissance de son emprise. L'incompétence de la victime va devenir progressivement le prétexte de la violence ; la victime devient un objet de mépris. C'est par ce processus que l'auteur se désensibilise par rapport à la victime, se déresponsabilise vis-à-vis de l'autre personne en la dépersonnalisant.

Du côté de la victime : on observe une escalade de peur et de repli qui va progressivement provoquer sa paralysie. La victime craint progressivement de s'opposer à son/sa partenaire, elle s'ajuste de plus en plus à ses besoins et adapte son comportement aux règles établies par l'agresseur qui ne sont ni claires ni prévisibles. La paralysie progressive est liée au fait qu'elle ne sait plus comment réagir sinon en se repliant sur elle-même afin d'être « épargnée » au maximum. Selon L. Leroy, c'est cette attitude qui est cependant interprétée par l'agresseur comme un consentement, tout au moins un signe de son impunité par rapport à la violence et à la poursuite de l'escalade. Progressivement, la victime se sentira de plus en plus incompétente et responsable de la violence. Le sentiment d'incompétence et de responsabilité s'enracinera de plus en plus profondément en elle et s'étend graduellement à tous les domaines de sa vie (vie de couple, rôle de parent, relations avec les personnes extérieures, travail). C'est son autonomie et sa dignité qui sont touchées.

Selon L. Leroy, le problème est triple :

- 1) Le cycle explique que la victime reste. Au sens où chaque épisode d'agression est vécue comme un épisode isolé suivi d'une autre (nouvelle) réalité ; les victimes ne perçoivent donc pas le cycle de la violence. Selon L. Leroy, la connaissance et la compréhension du cycle de la violence permettent de saisir le sentiment d'impuissance des victimes, de percevoir l'engrenage dans lequel elles se trouvent et de comprendre comment le couple se maintient.
- 2) L'effet du cycle, de l'escalade est paradoxal. On observe qu'un processus de culpabilisation et de responsabilisation est à l'œuvre chez la victime alors qu'au contraire, c'est un processus de justification, de légitimation, de déresponsabilisation et d'insensibilisation qui est à l'œuvre chez l'agresseur.
- 3) L'agresseur n'est freiné ni par sa partenaire, ni par la société qui tolère implicitement la violence en le pénalisant très rarement.

- ***Comprendre pourquoi la victime reste dans la situation***

Selon L. Leroy, les femmes qui font appel aux centres sont ambivalentes vis-à-vis de leur partenaire. Elles sont culpabilisées, elles ne désirent pas le quitter mais espèrent que leur mode de relation change ; cet espoir étant réactivé lors de chaque « lune de miel ».

Les problèmes auxquelles elles se heurtent :

1) Se considérer comme une victime engendre un sentiment de honte et de culpabilité :

Selon L. Leroy, les personnes elles-mêmes, lorsqu'elles n'ont pas de blessures évidentes, ne se considèrent pas comme victimes de violence conjugale. Le mépris, le harcèlement, le dénigrement ne sont donc pas facilement associés à la violence. Ces femmes attribuent plus facilement la violence à leur manque de confiance en elles, à ce sentiment d'incapacité – qui est en fait consécutif à cette violence psychologique- et à un manque d'habileté personnelle. Elles peuvent également craindre les réactions démesurées de leur partenaire, ce qui les pousse parfois à regagner le domicile familial par peur des représailles.

2) Il est difficile d'admettre l'échec de son couple : la question du mythe ou de l'illusion de la famille unie

Non seulement, les messages sociaux valorisent le couple et la famille mais le contexte affectif dans lequel se trouvent ces personnes contribue à minimiser l'ampleur de la violence exercée à leur encontre dans la famille (le mythe de la cellule familiale, la pression sociale et économique exercée sur ces personnes pour les inciter à soutenir la réussite familiale, ...). Ces femmes ont un sentiment de culpabilité envers leur couple et leurs enfants. Elles pensent que c'est de leur faute si leur couple échoue, si les enfants se retrouvent dans une famille décomposée puisque la décision de quitter le domicile conjugal semble leur revenir entièrement. Elles sont bien souvent isolées socialement et économiquement. Des craintes d'ordre affectif, organisationnel, financier se surajoutent ; elles ont peur de l'inconnu et se sentent démunies face à l'ensemble des démarches qu'elles devraient faire (la recherche d'un nouveau logement, les démarches administratives, éventuellement la recherche d'un travail).

- ***Le travail des intervenants est un travail à long terme***

Lors du débat, une intervention questionnera comment « une femme qui perd son estime d'elle-même peut-elle la regagner » ? Selon L. Leroy, en parvenant à se déculpabiliser, en devenant capable de vivre seule, en apprenant progressivement à devenir autonome.

Comment peut-on aider ? Du côté du professionnel, il s'agit de ne pas tomber dans le cycle de déresponsabilisation en tenant un contre discours face aux justifications de la violence, ce qui aide la victime à se déresponsabiliser des actes violents. Il s'agit de remettre ça dans une perspective sociétale.

La question de la résilience a toute son importance. La notion de résilience renvoie à des observations de travaux en psychologie. Le travail de prise de conscience - dont dépendra la déculpabilisation des victimes - dépend de la définition des situations vécues ; en ce sens, les femmes qui ont vécu des violences en étant petites mettraient plus de temps à en prendre conscience et à identifier ces situations comme étant inégalitaires que les femmes qui n'ont pas vécu ces violences dans l'enfance, qui considéreront plus rapidement la situation comme inhabituelle.

3.2. Le contexte sociétal : la question de la responsabilité et de la loi

Lors du débat, un certain nombre d'interventions questionneront le moment du passage à l'acte : qu'est-ce qui fait que quelqu'un s'autorise à passer à l'acte ? La question du passage à l'acte et de la responsabilité est soumise à des conflits d'interprétation concernant l'angle d'attaque du problème : celle de l'agresseur, de la victime, de la relation. Se référant au point de vue des hommes qui travaillent avec les hommes violents, d'après L. Leroy, le passage à l'acte ne renvoie pas à une perte de contrôle mais à une prise de contrôle de l'un sur l'autre.

Du côté de l'auteur :

Concernant le passage à l'acte, selon L. Leroy, mettre l'accent sur des questions de personnalité ou de circonstance ne doit pas occulter la dimension de la responsabilité individuelle. Quelle que soit l'interprétation que l'on fait des raisons qui poussent à l'acte, c'est la question de la responsabilité individuelle qui se pose face aux actes de violence. « Violent, on l'est tous. On a tous eu envie un jour ou l'autre de taper sur quelqu'un. Ce n'est pas pour ça qu'on passe à l'acte ! ».

Selon elle, il est nécessaire de distinguer la relation psychologique (qui est une chose) et la réponse sociétale (qui est autre chose) « et qui doit exister ! ». Selon L. Leroy, c'est la raison pour laquelle les hommes qui travaillent avec les hommes violents pensent qu'il est important d'avoir une peine, un jugement et de travailler sous mandat judiciaire. En convergence, une intervention du public soulignera que le vecteur d'impunité joue un rôle important dans la question du passage à l'acte. « Il n'y aurait pas 90% d'impunité si vous passiez à l'acte vis-à-vis de votre patron ».

Du côté de la victime :

Selon L. Leroy, au lieu de s'intéresser à l'agresseur, un certain nombre de discours sociaux mettent plus volontiers l'accent sur la victime. Est-ce lié à une définition du passage à l'acte comme perte de contrôle ?

« Quelle vision a-t-on de la victime, de quelle façon perçoit-on sa situation ? ». Le débat soulignera que ce n'est que depuis peu qu'un changement de perspective juridique se dessine. Avant la proposition de loi d'Onkelink, c'était « la victime qui devait partir du domicile conjugal, qui subissait une seconde violence ». Actuellement, la loi Onkelink prévoit d'écarter le responsable du domicile conjugal, ce qui permet à la victime de rester au domicile avec les enfants. « Il est légitime que la victime reste au domicile conjugal. Pourquoi a-t-on réfléchi les choses comme ça avant ? ». Le débat questionne le phénomène sociétal de tolérance et l'existence d'un certain nombre de discours sociaux - encore très présents - qui renforcent la honte de la victime. « Une question que je me pose par rapport aux victimes : va-t-on bientôt apprendre aux piétons à mieux sauter pour éviter de se faire écraser par les voitures ? L'aide aux victimes c'est du sparadrap. La cause, c'est l'agression ! ».

Du côté de la relation :

Lors du débat, deux points de vue divergent. D'un certain point de vue, la relation entre l'auteur et la victime est analysée à partir d'un niveau de lecture individuel et inter-individuel : concernant les couples qui sont pris dans une certaine violence, c'est la relation de fusion liée à la relation amoureuse qui est perçue comme expliquant le fonctionnement. Le problème renvoie à une affaire intime privatisée. En réaction de quoi, les intervenantes et d'autres participants questionnent la définition de la relation « fusionnelle » : s'agit-il d'une relation fusionnelle ou de possessivité ? La possessivité renvoie à une relation inégalitaire entre deux personnes qui est liée à un rapport de pouvoir, à un rapport de dominant/dominé. Concernant le rapport de pouvoir, une intervention souligne que la dimension économique joue un rôle important du côté des femmes ; cette dimension détermine en grande partie la position qu'elles ont dans le processus de prise de décision. « C'est une question de domination liée au genre et non au sexe. Cette question renvoie à l'éducation globale ». D'après L. Leroy : « Si un homme sur cinq est violent, il faut refuser l'idée d'un profil ! Alors quand on entend dire: « Il suffit de faire de la médiation », ça me questionne. Pour faire de la médiation, il faut être dans une relation d'égalité, d'équivalence. Ce qui n'est pas le cas ».

Face à quoi, un travailleur social mettra l'accent sur le fait qu'il existe toujours dans les familles une certaine normativité sur un certain degré de violence. Il y a une normativité familiale à ce sujet. Cette intervention questionnera « la façon dont se réalise jusqu'à présent le travail social qui n'interroge pas la complicité du système familial ». D'après cette intervention, au niveau professionnel, il s'agirait - « lorsque cette complicité familiale est identifiée »- de « réagir en disant qu'il y a non assistance à personne en danger ».

3.3. La question de la prévention

Le débat va alors interroger les actions qui sont réalisées au niveau du travail social. « Quelles actions sont faites ? Peu ! Il faut réfléchir concrètement aux portes d'entrée pour l'action ».

Différentes pistes sont soulevées :

- Développer des projets de première ligne pour informer : une intervention propose d'aborder la prévention en affichant des situations de violences exercées par les hommes tout en disant qu'il est possible de changer. Selon L. Leroy, ce genre d'affiches existent déjà. Elle propose plutôt de mettre l'accent sur le cycle, l'escalade de la violence, l'accumulation des violences.
- Développer le travail du côté du ressenti en utilisant des outils qui permettent la mise en scène de situations de violence. Selon cette intervention, concernant la pratique professionnelle dans le domaine de la violence à l'encontre des femmes, il est important de développer une pratique réflexive par rapport à son expérience de terrain. En passant par des mises en situations, le travail avec ces outils permet de « déclencher quelque chose » ; il favorise « une remise en question parce qu'on passe par le jeu de rôle ». Cependant, l'évaluation du travail avec ces outils montre que ces sketches - qui mettent en scène des situations de contrôle

d'hommes sur les femmes - sont bien adaptés pour un public de femmes adultes. « Il y a quelque chose qui se reconstruit avec le public de femmes ». Alors que ces mises en situations sont moins adaptées pour le public des écoles. « On remarque qu'il y a un contrôle à différents niveaux mais autant des garçons que des filles : la jalousie, l'habillement, les relations sociales, les sorties - on sort à deux et on n'a pas le droit de parler à d'autres. C'est interpellant ».

- L. Leroy fait référence à un projet imaginé en collaboration avec le Mouvement Jeunesse. Ce projet vise à travailler avec un public de garçons sur les rôles sociaux et les problèmes d'habilités sociales afin de leur apprendre à régler les conflits de manière non violente. Dans le cadre de ce projet, il est prévu d'utiliser les modules d'animation de Rosenberg (« La communication non violente ») qui travaillent l'assertivité, la réflexion et la négociation. « Ils permettent d'apprendre aux enfants d'analyser les choses avant l'action ».

4. Partie conclusive

A partir de différentes réflexions, la question se repose en termes d'enjeux de lectures d'une part et d'enjeux de pouvoir d'autre part.

4.1. Des enjeux de lectures

4.1.1. Différentes lectures du masculin et du féminin

Tout en rejoignant le point de vue constructiviste des intervenantes qui réfute l'approche naturalisante de la différence des sexes - qui est le fait d'expliquer les différences de rôle et de statut entre les hommes et les femmes par les différences sexuelles - nous soulignons cependant qu'il n'y a pas qu'une seule vision qui s'impose d'un point de vue constructiviste. En effet, si le point de vue constructiviste s'oppose à une approche essentialiste, deux thèses se différencient : le masculin et le féminin peuvent, soit être considérés comme les deux pôles d'une même variable entre lesquels existe un continuum¹⁴⁵, soit comme deux variables distinctes¹⁴⁶ dont l'articulation renvoie à une question de fonctionnement. Du point de vue constructiviste, selon les paradigmes sur la différence des sexes, le masculin et le féminin sont considérés comme deux variables différentes ou comme deux pôles d'une même variable. A partir de ces lectures, le féminin n'est pas automatiquement associé au passif et n'est pas dévalorisé en soi - contrairement à une lecture féministe dont l'angle d'attaque associe le masculin au pouvoir et le féminin à ce qui est dévalorisé.

4.1.2. La question du rapport de domination

En analysant la domination sous l'angle du confinement des femmes dans ce rôle et la sphère privée, la lecture actuelle se complexifie. Soulignons divers points :

¹⁴⁵ De ce point de vue, hommes et femmes se positionnent sur un continuum et sont plus ou moins masculins ou féminins selon cette place sur ce continuum. Au plus on est l'un, au moins on est l'autre.

¹⁴⁶ Selon Berm (1977), selon le fonctionnement des hommes et des femmes, concernant la construction du masculin et du féminin, il y aurait quatre catégorisations possibles des individus : les « indifférents » (ni masculin, ni féminin), les féminins, les masculins et les androgynes (autant féminin que masculin). Dans cette perspective, on peut être masculin et féminin à la fois ou ni l'un ni l'autre.

Ces questions dépendent d'enjeux sociaux de classe ; elles se posent donc différemment selon les positions des individus – des hommes et des femmes - dans la stratification sociale. La question des rapports de pouvoir à l'intérieur d'un couple dépend d'enjeux sociaux qui se posent différemment d'une génération à l'autre mais également d'une position sociale à l'autre.

De plus, sur la question de la sexualisation des corps dans l'espace public, soulignons que le corps de l'homme est lui aussi de plus en plus montré dans l'espace publicitaire. Des logiques plus globales participent à cette médiatisation publicitaire des corps des femmes et des hommes dans l'espace public.

Quant à la question du voile, elle est également complexe. Il existe différents usages du voile. Des travaux sur la question montrent par exemple que les jeunes filles l'utilisent comme un moyen de transaction avec leur famille – ce qui leur garantit d'obtenir l'autorisation familiale de se déplacer à l'extérieur, dans l'espace public. Dans ses autres usages, le voile peut également être utilisé comme accessoire érotique. Il existe différents usages du voile qui ne se limitent pas à un usage strict de contrôle exclusif.

4.1.3. La question de la socialisation

Il serait intéressant de développer l'analyse sur les processus de socialisation au regard des perspectives plus récentes en sciences humaines. Concernant la socialisation par intériorisation, soulignons qu'actuellement, un certain nombre de travaux proposent une conception de la socialisation à partir des processus d'apprentissage par expériences qui repose sur une vision plus dynamique de l'apprentissage. A cet égard, les travaux en biologie et en psychologie qui traitent des interactions entre les adultes et les enfants font parfois référence à des travaux anthropologiques de longue date. Ces enseignements font partie des acquis en anthropologie; actuellement, les recherches développent d'autres pistes. L'analyse des interactions enfants/adultes pourrait être développée en reprenant les enseignements des travaux en psychologie relatifs à la question de l'attachement et de la résilience. Cela permettrait d'approfondir la question de la socialisation en pensant des perspectives de recherches qui articulent les approches anthropologique, sociologique et psychologique.

Concernant les liens entre le genre, les jouets et la sexualisation, la question reste ouverte sur les rapports de co-constitution de registres (identités sexuées, jeu, sexualité) : quand se met en place ce processus culturel, dans quelles circonstances, à quel âge s'amorce-t-il et a-t-il plus d'impact ? Qu'est-ce qui est lié au processus d'identification des enfants aux rôles et aux attentes (de rôles) des parents – les mères et les pères ayant des attentes par rapport à leurs enfants, leurs garçons et leurs filles ? On observe des différences, quelle la construction culturelle ? Comment se construit-elle ?

4.2. Des enjeux de pouvoir

La question du genre est traversée par la question du pouvoir.

4.2.1. Des formes de violences

Dans la question du genre, l'opposition entre l'actif et le passif revient systématiquement. Au cœur de la socialisation différentielle des sexes se trouve la question de l'agressivité qui entre en jeu dans la façon dont le rapport au pouvoir chez les hommes et chez les femmes va se construire. Le constat est celui d'une socialisation différenciée qui pose la question du monopole de l'agressivité légitime : si l'agressivité est légitimée chez les uns, elle ne l'est pas chez les autres. Ce qui explique entre autres que la violence ne s'exprime pas de la même manière chez les femmes et chez les hommes.

Cette opposition questionne la construction différente du rapport au pouvoir chez les hommes et les femmes. Et la façon dont on définit socialement les violences joue également un rôle. Il n'empêche qu'en stigmatisant plus la violence physique par rapport à d'autres formes de violence, l'Etat stigmatise une forme de violence qui concerne plus certaines classes sociales que d'autres.

Les violences ne sont pas unilatérales. La question du rapport des hommes et des femmes aux violences est complexe. Deux questions qui concernent tant les hommes que les femmes pourraient être approfondies : la question de la violence psychologique et du harcèlement dans les couples - les mécanismes de la violence psychologique sont différents de ceux de la violence physique. Et la question de la violence envers les enfants. Les femmes sont également concernées.

4.2.2. Genre et violences

Des violences sont liées à des jeux de rôles entre acteurs qui ont des positions inégales dans le rapport de force.

Le rapport économique est une question centrale pour appréhender la question des inégalités, pour comprendre la place qu'a la femme dans le processus de décision (capacités d'action, de décisions). Globalement, les hommes travaillent toujours plus que les femmes, ce qui leur donne plus de pouvoir. Avec l'apparition du revenu minimal (minimex, ...), on a observé une explosion des demandes de divorce par les femmes. Si les situations conjugales montraient auparavant qu'il y avait un rapport de force à 80% à l'avantage des hommes, à l'heure actuelle, elles présentent des configurations bien plus variables que dans le passé. La question des rapports de force – liée au genre – ont changé dans certains milieux. Ces changements (ou non) restent fortement liés au rapport économique.

Dans les années 60/70, avec l'accès plus démocratique des femmes au marché de l'emploi, on a assisté à une remise en question des stéréotypes et des rôles sexués ainsi qu'à leur déconstruction. Actuellement, cette remise en question des stéréotypes du masculin n'est plus aussi présente - ce qui pourrait être lié ou indexé à l'émergence de nouvelles logiques sociales néo-libérales qui valorisent la compétition et stimule la concurrence entre les travailleurs (hommes et femmes). Par rapport aux phénomènes de domination, il devient difficile d'affirmer que cela ne concerne que les hommes : les femmes participent elles aussi à une « guerre pour l'emploi » et la promotion professionnelle. En ce sens, on observerait plutôt une co-production de ces rapports et une reconduction du modèle de la virilité qui reste bien

présent. Une revendication de l'égalité à partir de la similarité ne déconstruit pas le modèle du virilisme ; il est plutôt reproduit et s'étend aussi aux femmes. A souligner que des expériences de violences s'observent également vis-à-vis de femmes de classe moyenne voire plus favorisées – qui concernent plus particulièrement certaines étapes de vie ; l'arrivée des enfants, des situations professionnelles précaires, des situations d'isolement.

4.2.3. Violence institutionnelle, genre et sphère privée

D'un point de vue sociologique, la question de la violence institutionnelle doit être questionnée dans le sens où la vie sociale et la société comportent en elles-mêmes un certain degré de violence. La société, les institutions, les organisations auxquelles nous appartenons sont violentes. Comment les individus se « dépatouillent-ils » dans la vie, dans la société, dans une entreprise, dans un milieu de travail qui est structurellement violent ? Une question intéressante serait de se demander ce qu'il en est du rapport qu'ont les hommes et les femmes à la violence à l'intérieur de la famille au regard des violences qu'ils subissent dans les institutions et organisations sociales qu'ils côtoient ? Dès qu'un individu participe à un rouage d'une organisation, il participe à cette violence. L'intérêt d'une réflexion à ce niveau serait de réfléchir à la violence sans fuir dans le mythe de l'institution non violente. Traditionnellement, dans les rôles qu'il était amené à prendre en charge, l'homme portait cette violence institutionnelle et de ce fait, avait la légitimité du recours à la violence. Actuellement,, les sociétés ne sont certainement pas moins violentes. Si les rôles ne sont plus des supports à cette violence, que se passe-t-il ? Comment se régule cette violence ? Qui assume ou comment est assumée cette violence institutionnelle dans les couples ? En démontant les mécanismes d'une violence liés aux rôles sans réaliser une lecture plus macrosociologique de la violence institutionnelle et des enjeux qui se posent à ce niveau, on risque de faire du mécanisme identifié la cause.

4.2.4 Violence et classes sociales

En s'intéressant aux violences physiques et posant le cadre selon lequel la violence conjugale se retrouve dans toutes les classes sociales, l'analyse élimine la variable classe. D'un point de vue sociologique, il reste cependant important de pointer que les classes sociales ne font pas la même lecture de la violence ; que la violence physique reste plus fréquente dans les milieux plus défavorisés. Et qu'en stigmatisant plus la violence physique que la violence psychologique, l'Etat stigmatise plus les classes populaires. La forme physique est sacralisée, il reste cependant pertinent de se questionner sur les enjeux sociaux.

Dans la question des violences, il ne s'agit pas de mettre tout sur le même pied comme le montrent les intervenantes. Il y a bien quelque chose de spécifique dans la question de la répétition et dans la question de la chaîne de violence qui démolit. Concernant, la chaîne de la violence et la question de la violence psychologique, entre la violence physique et la violence psychologique, il y a une différence dans la question de la répétition mais une ressemblance également. La violence physique peut démolir en une fois contrairement à la violence psychologique. Cependant, s'il s'agit d'évaluer les différentes formes de violences par les effets qu'elles ont, pointons le fait que certaines formes de violences verbales répétées peuvent avoir des conséquences majeures à long terme tout comme certains actes de violence physique – et qui diffèrent de ceux qui sont non répétitifs (recevoir une gifle). En

même temps, certaines agressions physiques ou verbales qui n'ont lieu qu'une seule fois peuvent marquer à long terme une personne.

4.2.5. La question du passage à l'acte et du laxisme sociétal

Quant à l'existence d'un laxisme sociétal au niveau des violences conjugales, on peut se demander si les choses ont fondamentalement changé, où sont-elles devenues plus visibles ? Cela questionne le rapport de la loi face aux inégalités : les inégalités sont parfois combattues par un retrait de la loi (par exemple, la dépenalisation de l'avortement), d'autre fois par l'édiction d'une loi. L'Etat social pose l'égalité par la loi. Au niveau des violences conjugales, l'Etat intervient de plus en plus.

Une autre question est celle du passage à l'acte. Actuellement, au niveau juridique, on constate que les gens passent de plus en plus facilement à l'acte. Cela renvoie au rapport à la loi en tant qu'il est intériorisé par les individus. On observe une évolution du rapport à la loi et des usages qui en sont faits. Le droit en tant qu'instrument de codification et instrument de pouvoir qui portait un modèle moral est actuellement confronté à la déconstruction de sa dogmatique. On observe un changement important de la place dans laquelle le discours social met la loi. Dans cette évolution du rapport à la loi, la question pose celle de la reconnaissance de la pluralité des valeurs et de leur dé-hiérarchisation. Contrairement au passé où le droit formalisait un cadre à partir notamment d'une hiérarchisation des valeurs qui n'étaient pas discutables, la règle de droit aujourd'hui est pensée différemment. Avant, elle était décidée et formalisée du haut et s'appliquait aux cas. Actuellement, on la pense de plus en plus par rapport aux cas ; des cas, on remonte vers la règle. Une analyse des lois doit donc questionner la règle : quelle règle est construite à partir des cas ? Les dispositifs juridiques actuels mettent en évidence qu'on encourage les individus à être réflexifs sur la façon dont ils vont utiliser les règles. A ce niveau, le jeu est beaucoup plus ouvert qu'avant. Progressivement, la loi semble utilisée comme une ressource dans la perspective d'une utilisation personnelle, liée aux rationalités stratégiques individuelles. Ces logiques instrumentales sont d'ailleurs encouragées par les discours judiciaires ; les dispositifs sont pensés dans ce cadre. C'est ce que l'on observe notamment par rapport aux nouvelles techniques de négociation : face à une transgression des lois, on propose un arrangement entre parties.

Face à ces évolutions, un enjeu social renvoie aux processus de dualisation des sujets : les individus qui peuvent compter sur des ressources plus importantes auront plus d'armes face aux stratégies à mettre en œuvre par rapport à ce cadre juridique. Ces changements du cadre juridique reposent donc la question en termes de nouveaux rapports de pouvoir. Concernant les évolutions sociales, se pose le problème de la dualisation de la société. Si au niveau des acteurs, on est dans la décodification, il n'empêche que tous les acteurs ne sont pas égaux en termes de ressources de décodification et de rationalité stratégique. Ces changements juridiques ouvrent donc le jeu à de nouveaux rapports de pouvoir entre acteurs, entre ceux qui ont les ressources d'utiliser ce système de codage et ceux qui sont moins armés face à des utilisations stratégiques du cadre juridique. Tous les acteurs ne s'adaptent pas de la même façon aux évolutions et nouvelles exigences sociales et tous ne disposent pas des mêmes ressources pour s'adapter aux exigences.

Les jeunes, la sexualité, le bien-être et le risque

Intervenants : E. Caspers et D. Favresse (ULB-PROMES)

Discutant : Michel Hubert (CES-FUSL)

Analyse de la 5ème séance

Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

Le thème de cette séance renvoie à trois enjeux :

1. La façon dont la Promotion de la santé appréhende les questions de la santé, de la sexualité et du risque.
2. La façon d'appréhender les expériences des jeunes sur ces questions à partir des convergences et divergences observées.
3. La façon d'animer ces questions en tenant compte des divergences.

1. Une approche globale de la santé

1.1. La notion de santé

D'après les intervenants, dans le cadre de la promotion de la santé et de la prévention, la perspective sur la santé s'envisagerait désormais à partir d'une vision large et positive qui inscrit les questions de santé dans la notion globale de bien-être (définition de l'OMS). La notion de « santé » serait une notion pluridimensionnelle ; actuellement, on prend en compte différentes dimensions qu'elle recouvre : une dimension biologique, une dimension psychologique, une dimension sociale et environnementale (écosystème).

1.2. Santé, sexualité et risque

Selon E. Caspers, alors que l'ancien modèle réduisait la notion de santé à l'absence de maladie – ce qui favorisait une approche négative et moralisatrice de la sexualité-, le modèle actuel rendrait compte de la façon dont les comportements s'inscrivent dans une vision plus globale de la santé. Selon D. Favresse, le sens de la prise de risque ne renvoyant pas tant à un comportement isolé ou à un acte stigmatisé en soi, cette inscription favorise une réflexion plus large sur les modes de vie. Selon D. Favresse, la prise en compte des modes de vie des jeunes permet de contextualiser les comportements. L'objectif étant de nourrir les pratiques de prévention et de promotion de la santé, la question des modes de vie permet d'appréhender plus finement la notion de risque. Selon les exposés des intervenants, contrairement à une approche linéaire qui morcelle la santé, en s'intéressant aux expériences et perceptions subjectives des jeunes, les questions de santé et la prise de risque doivent être réinscrits dans une perspective globale, temporelle et spatiale. D'après M. Hubert, en prenant sens dans un contexte, des interactions, une trajectoire, la

notion de risque mobilise une lecture à trois niveaux de la réalité sociale : une lecture en termes de contexte, une lecture en termes d'interaction et une lecture en termes de trajectoire. Selon D. Favresse, cette lecture est un enjeu pour la prévention qui doit parvenir à faire converger sa virtualité à la réalité que vivent les jeunes.

Selon D. Favresse, en ce qui concerne le public des jeunes, l'enjeu pour la prévention est d'affiner la compréhension de leurs expériences. De ce point de vue, la question de la prévention doit se penser à partir des convergences entre la réalité de l'adolescence – les jeunes pris dans leur ensemble – et la virtualité de la prévention qui considère le risque en soi ; le risque étant encore trop souvent isolé en tant qu'acte stigmatisé. Il s'agit donc de croiser les approches, l'intérêt étant d'intégrer les comportements sexuels à risque des adolescents dans une approche globale de la prise de risque, complémentaire à une approche centrée uniquement sur la sexualité à risque. L'enjeu d'une lecture plus globale renvoie à l'inscription des comportements dans les modes de vie des jeunes. Selon D. Favresse et M. Hubert, plus globalement, il n'y a donc pas que le risque en soi à considérer mais les circonstances dans lesquelles un risque est pris. Il s'agit de le réinterroger à la lumière des modes de vie, d'adopter une réflexion transversale et globale afin de comprendre le sens de la prise de risque. Selon le discutant, la dimension temporelle ouvre l'analyse à la notion de cycle de vie et aux étapes de transition : il y a des moments dans le cycle de vie, dans les trajectoires, qui entraînent une plus grande vulnérabilité des individus. La dimension spatiale renvoie à un ensemble de contraintes issues du contexte social, juridique et économique. Les jeunes se confrontent à des conditions objectives plus ou moins semblables et/ou différentes. Lorsqu'ils se retrouvent dans les mêmes conditions, des situations comparables sont partagées par divers jeunes. Lorsque le contexte et les conditions dans lesquelles émergent les conduites à risque sont pris en compte, il devient possible d'appréhender la façon dont le cumul de conditions et de circonstances favorise l'apparition de certains comportements à risque.

1.3. L'expérience des jeunes : une approche des jeunes à partir de leurs perceptions et de leurs comportements (L'enquête HBSC)

E. Caspers présente l'enquête HBSC qui repose sur un modèle qui traite du bien-être en Promotion de la Santé et permet de disposer de données « objectives » et actuelles par rapport aux comportements et aux modes de vie des jeunes, notamment en matière de vie affective et sexuelle, en partant « de là où sont les jeunes » et en recueillant leurs perceptions subjectives. Dans ce modèle de la santé, les composantes qui sont articulées sont la perception de son état de santé, les plaintes, le sentiment de bonheur et la confiance en soi. C'est une approche globale qui permet d'éviter de morceler la vision que l'on peut recueillir des jeunes.

Lors du débat, une intervention du public questionnera la manière dont les questions ont été posées aux jeunes étant donné que les termes de « santé », « confiance en soi », « heureux » renvoient à des conceptions subjectives. « La confiance en soi, c'est voler des baskets ? ». Cette intervention interroge l'objectivité des données recueillies.

La spécificité du modèle sera alors soulignée sur deux points :

Une intervention précisera que dans la définition de l'OMS, le terme «Santé» fait intervenir d'autres dimensions que la simple dimension physique - la présence ou l'absence de maladies. La question de la santé est donc reconnue comme question subjective (par l'OMS).

Quant à D. Favresse, il précisera les aspects méthodologiques de cette démarche de recueil des données par enquête. Dans l'enquête HBSC, la question de la santé est posée de manière globale et transversale : des centaines de comportements sont abordés afin de recueillir une série d'éléments sur la manière dont les jeunes se perçoivent et se sentent perçus par les autres. Au lieu de partir de concepts qui seraient pré-construits sur base d'indicateurs censés refléter une réalité objective, l'objectif de cette démarche est au contraire de recueillir le sentiment personnel du jeune à partir d'une approche globale de la perception qu'il a de sa santé et de son sentiment de bien-être. Par rapport aux notions de « Santé, Bien-être, Confiance, ... », la perception subjective des jeunes est l'information recueillie.

2. Perceptions et expériences des jeunes : des convergences et des divergences

E. Caspers et M. Hubert observent qu'une série d'expériences et de perceptions des jeunes convergent ; il existe une série de tendances communes partagées par les jeunes. En s'intéressant au vécu des jeunes et à leurs perceptions quant à ce vécu, on observe qu'une majorité d'entre eux partagent une série d'expériences en commun – puisqu'ils partagent le même contexte, celui de notre société contemporaine. En ce sens, leurs expériences présentent des tendances communes et une partie de leurs perceptions convergent.

2.1. Perceptions sur la santé, le bien-être et l'estime de soi

Se référant aux résultats de l'enquête HBSC, selon E. Caspers, une majorité de jeunes (+/- 80%) partagent un même point de vue quant à leur santé et au sentiment de bonheur : les jeunes se perçoivent pour une large part en bonne santé et heureux. La perception globale de la santé est donc plutôt positive chez les jeunes. Entre 1994 et 2002, on observe d'ailleurs une augmentation de ce sentiment de bonheur tous sexes, niveaux et âges confondus. Même s'ils expriment certaines plaintes (matinales¹⁴⁷) vis-à-vis de leur santé physique (36% d'entre eux se plaignent de maux de tête, de ventre, de dos) et psychique (39% se plaignent de nervosité et/ou d'insomnies), il leur semble « normal » d'avoir parfois des maux – ces plaintes ne perturbent pas leur vision globalement positive de leur santé en général. L'exposé de E. Caspers et la discussion soulignent qu'à côté de ces tendances qui convergent, on observe cependant trois types de divergences – qui orientent différemment les expériences et les perceptions des jeunes en la matière : des divergences de genre, des divergences sociales et des divergences culturelles. En effet, l'intervention de E. Caspers avait mis en évidence que dans le détail, les filles¹⁴⁸ et les élèves de l'enseignement professionnel se situent moins bien par rapport à la perception

¹⁴⁷ Selon l'exposé de E. Caspers, ce sentiment évolue avec l'âge. Selon M. Hubert, chez les jeunes, cette observation est corrélée avec l'augmentation du temps passé devant la télévision.

¹⁴⁸ Selon E. Caspers, ces plaintes sont plus fréquentes chez les filles qui sont également de plus grandes consommatrices de médicaments.

positive de la santé ; et que les filles, les élèves de l'enseignement professionnel et technique se positionnent moins bien par rapport au sentiment de bonheur.

Selon E. Caspers, quand on s'intéresse au sentiment de bien-être, la question de l'estime de soi est une compétence transversale, par rapport à la santé, qui favorise l'adoption de comportements de protection. Dans l'enquête HBSC, cette question est appréhendée à partir de la confiance en soi – qui est une des dimensions de l'estime de soi. En termes de convergence, majoritairement, cette perception est positive chez les jeunes (65,5%) et elle est plus ou moins au même niveau dans les différents types d'enseignement. Elle diminue avec l'âge et diminue progressivement dans les enquêtes entre 1994 et 2002. En termes de divergences, on observe que ce sentiment est plus présent chez les garçons que chez les filles. Mais étant donné que la confiance en soi n'est qu'une composante de ce concept plus large qui est l'estime de soi - et qui comporte trois piliers qui peuvent converger ou diverger, à savoir l'amour de soi, la vision ou l'image de soi et la confiance en soi - E. Caspers pose l'hypothèse suivante : cette divergence de genre est liée à la façon dont s'articule différemment ces trois dimensions chez les garçons et les filles - ce qui expliquerait leur rapport différent à la santé. Si les garçons ont plus confiance en eux, ils posent plus souvent des comportements à risque et ont une moins bonne connaissance d'eux-mêmes. Alors que les filles auraient une meilleure connaissance d'elles-mêmes tout en « souffrant » d'un manque de confiance en soi et s'extérioriseraient moins dans des comportements à risque. Si les garçons ont des comportements « à risque » plus fréquents, peut-être ont-ils plus de « difficultés » au niveau de l'évaluation de leurs limites ? Les filles vivraient quant à elles davantage leur relation à leur santé et au mal-être en intériorité - par rapport au jugement qu'elles portent et que l'entourage peut porter sur elles.

L'estime de soi articulant différentes composantes qui interviennent différemment, à différents moments de l'existence et selon les contextes, lorsqu'on travaille avec les jeunes, selon E. Caspers, il est important de considérer l'ensemble de ces dimensions tout en les distinguant afin d'identifier quand et sur laquelle de ces composantes il est possible d'agir. L'enjeu est de se donner les moyens d'appréhender le risque à sa juste mesure. Il peut se révéler contre-productif de renforcer la confiance en soi des jeunes, sans travailler la vision de soi et la capacité d'évaluer ses limites.

2.2. Les expériences sexuelles des jeunes

2.2.1. Des tendances transversales

Selon M. Hubert, dans ce domaine, sur un long terme, on observe la tendance au rapprochement des positions des femmes et des hommes face à la sexualité. Cette tendance exprime une convergence entre un certain nombre d'expériences sexuelles chez les hommes et les femmes qui valorisent la réciprocité et l'accomplissement individuel, une convergence en ce qui concerne les degrés d'initiatives et de satisfaction sexuelle.

Cette tendance convergente s'exprime notamment au travers du rapprochement de l'âge au premier rapport sexuel. L'âge au premier rapport sexuel a fortement diminué dans toute l'Europe pour les femmes. Dans le rapport fille/garçon, cet âge a diminué

d'au moins deux ans¹⁴⁹. On observe donc un rapprochement de l'âge au premier rapport sexuel chez les garçons et les filles. Si cette évolution est plus forte chez les femmes, elle concerne également les hommes bien qu'elle soit moins spectaculaire¹⁵⁰. En outre, le ralentissement de l'abaissement de l'âge au premier rapport sexuel était à l'œuvre avant l'apparition du sida et il a continué une progression semblable après son apparition¹⁵¹.

Cependant, malgré le constat global d'un rapprochement des expériences des hommes et des femmes, il persiste, selon M. Hubert, un certain nombre de divergences dans les expériences.

Si cette convergence s'exprime également par une tendance à l'estompement du contrôle sur la sexualité juvénile féminine, cette tendance se différencie en Europe selon les pays¹⁵². En outre, selon M. Hubert, il n'est pas certain qu'elle s'observe dans toutes les sociétés. Qu'en est-il dans les sociétés de culture musulmane ? Comment cette question est-elle perçue ? Ce qui renvoie à la persistance de divergences culturelles et sociales.

Selon E. Caspers et D. Favresse, concernant les comportements sexuels des jeunes, on observe deux types de divergences qui traversent leurs expériences : un accroissement des différences entre les adolescents « sexuellement actifs » et les adolescents « sexuellement inactifs ». Et les expériences au sein du groupe des jeunes sexuellement actifs montrent une divergence en matière de rapport sexuel et intime entre ces jeunes. Selon E. Caspers, nous observons donc que le public des jeunes n'est pas un public homogène. Dans une optique de prévention et de promotion de la santé, c'est une indication importante.

1) D'après les résultats de l'enquête HBSC, parmi les jeunes âgés entre 15 et 18 ans (2002), deux groupes se distinguent nettement : les jeunes sexuellement non actifs (52%)¹⁵³ et les jeunes sexuellement actifs (48% ?)¹⁵⁴. Entre ces deux groupes, on observe des divergences d'âge, de genre et d'enseignement : les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir eu au moins une relation sexuelle et dans l'enseignement technique et professionnel, un plus grand nombre d'élèves ont eu au moins une relation sexuelle ; la fréquence augmente avec l'âge.

¹⁴⁹ L'âge médian au premier rapport sexuel des garçons s'élève à 17, 4 et celui des filles s'élève à 18 ans.

¹⁵⁰ Cela peut être mis en rapport avec le fait que dans le passé, dans différents pays, l'initiation sexuelle des garçons se faisait très jeune notamment au travers de la pratique de la prostitution

¹⁵¹ Lorsque le sida est apparu, on s'est demandé si cette maladie allait modifier l'âge d'entrée dans la sexualité ?

¹⁵² Selon M. Hubert, cette tendance lourde à l'abaissement de l'âge au premier rapport sexuel se différencie selon les pays : on observe des différences entre certains groupes de pays. Athènes et Portugal : diminution de l'âge au premier rapport sexuel chez les filles mais l'écart reste très marqué entre les garçons et les filles (plus de deux ans). Norvège et Danemark, Irlande et Hollande : la diminution est moins nette. France, Grande-Bretagne et Belgique : on observe une diminution de l'âge des filles mais l'écart continue à se maintenir.

¹⁵³ 52% des jeunes déclarent n'avoir jamais eu de rapport sexuel.

¹⁵⁴ 21,2% déclarent avoir eu plusieurs rapports sexuels avec le même partenaire ; 15,5% déclarent avoir eu plusieurs rapports sexuels avec plusieurs partenaires ; 7,1% déclarent avoir eu un rapport sexuel une fois.

- 2) Les intervenants font également observer que dans le groupe des jeunes qui ont eu au moins une relation sexuelle, les jeunes se positionnent différemment par rapport à la sexualité. Si dans ce groupe, une partie de ces jeunes présente une sexualité que l'on qualifierait « à risque » en termes de prévention (précocité, one shot, multipartenariat) – la précocité de l'âge au premier rapport étant le fait d'un plus grand nombre de garçons que de filles- on observe que l'autre moitié des jeunes pratique une sexualité dans le cadre d'une relation durable avec un même partenaire. Ce qui semble dès lors se profiler selon E. Caspers est une recherche de la conjugalité, l'existence d'un idéal de vie à deux. En accord avec les résultats mis en évidence par l'enquête nationale française sur l'expérience de la sexualité chez les jeunes adultes (INSERM, 2004), l'enquête HBSC confirme ainsi qu'il est important de considérer assez tôt « le couple » dans le travail avec les jeunes. Ce qu'une intervention du public confirmera en soulignant que dans la notion de « bonne santé », le fait d'avoir un partenaire est d'ailleurs un élément qui est reconnu comme y participant. Selon E. Caspers, on observe cependant une divergence sur cette question liée au genre. Les garçons et les filles se positionnent différemment par rapport à cette question, les filles postposant plus volontiers cette vie en couple ; elles souhaitent profiter de la vie et ont des projets d'études.

Lors de la discussion, M. Hubert soulignera la persistance de divergences liées au genre malgré un rapprochement des expériences sexuelles des garçons et des filles. Se référant au sociologue M. Bozon (2002), il mettra en évidence l'existence d'une différence des modes d'entrée dans la sexualité chez les garçons et les filles qui dévoile la persistance et la coexistence de modèles différents d'organisation des premières années de la sexualité. Un premier modèle de relation met en avant un style de relation plus durable et plus stable avec un même partenaire, perçu comme un référent. Ce premier modèle d'entrée dans la sexualité reste plus typiquement féminin. Alors qu'un second modèle d'entrée dans la sexualité met en avant un style de relations plus brèves, plus rapidement sexualisées, un plus grand nombre de partenaires et l'alternance de périodes actives sexuellement et sans sexualité, de périodes avec et sans partenaire. Ce modèle resterait plus typiquement masculin. Selon M. Hubert, des divergences liées au genre persistent et renvoient notamment au maintien d'une dissymétrie des rôles masculin et féminin qui reste plus marquante lors de certaines étapes du cycle de vie. Selon M. Hubert, à partir de l'observation de ces divergences, on peut poser l'hypothèse que les femmes restent soumises - et répondent par leurs comportements – à des attentes normatives qui persistent à leur égard¹⁵⁵.

2.2.2. Des enjeux de prévention vis-à-vis des jeunes : la perception du risque et les comportements sexuels « à risque »

2.2.2.1. Les jeunes en général et la perception du risque

Lors de l'intervention de D. Favresse et de la discussion, la notion de risque est recadrée par une lecture qui distingue trois niveaux d'analyse (le contexte,

¹⁵⁵ Selon M. Hubert, le fait que les femmes restent soumises à une plus grande attente normative pourrait expliquer notamment que les hommes et les femmes comptent différemment le nombre de partenaires qu'ils ont eu. Les femmes ne comptent pas les partenaires qui n'ont pas comptés pour elles. Autre exemple, le rapport de genre se modifie, bascule après la naissance des enfants.

l'interaction, la trajectoire). Selon M. Hubert, le risque est rarement considéré en soi comme central pour la santé. A chaque étape de vie, il y a d'autres priorités. Selon ces priorités, les risques n'ont pas nécessairement le même poids dans la décision de s'en protéger ou non.

En adoptant une perspective globale à l'égard des jeunes, D. Favresse recadre le risque dans cette période de vie de l'adolescence caractérisée par l'expérimentation de certains risques. Le risque ne doit donc pas être systématiquement appréhendé comme un indicateur de mal-être. Sans toujours être valorisé en soi, la prise de risque renvoie d'abord à des conduites d'expérimentation. A l'adolescence, la prise de risque est fréquemment associée à une découverte de soi, de son autonomie et de ses limites – par l'expérimentation de pratiques adultes. La notion de risque s'inscrit donc d'abord dans une appréhension transversale et homogène de l'adolescence. D'autre part, selon D. Favresse, on observe une évolution sociale de la notion de risque ; les prises de risques varient dans le temps, certains risques diminuent ou disparaissent alors que d'autres apparaissent. Dans ces évolutions, le risque peut être valorisé socialement (comme les sports à risque) d'une manière globale ou plus spécifiquement par une catégorie de jeunes. Les prises de risque ne renvoient donc pas automatiquement au symptôme d'un malaise du jeune ; leur perception dépend aussi des apports immédiats (par ex, l'apport symbolique de la 1^{ère} relation sexuelle) et des inconvénients différés (la maladie éventuelle dans un avenir lointain). Selon D. Favresse, la perception qu'aura un adolescent du risque repose d'abord sur les *connaissances qu'il a* du risque, bien que la connaissance ne suffit pas. Globalement, le risque est d'abord une perception subjective dans la mesure où la prise réelle de risque par un individu dépend de la manière dont il le perçoit. Et les individus n'ont pas la même perception des risques qu'ils prennent ou non.

2.2.2.2. Les connaissances divergentes des jeunes

Dans une vision globale qui s'intéresse aux connaissances des jeunes sur base de l'évaluation de 10 connaissances¹⁵⁶ quant à la transmission du VIH, pour ce qui concerne les caractéristiques des jeunes présentant le taux le plus élevé de fausses croyances à ce niveau, on observe, selon D. Favresse, trois type de divergences :

- Des perceptions divergentes liées au genre : le taux de fausses croyances est plus élevé chez les garçons (22 à 33%) que chez les filles (20 à 30%).
- Des divergences sociales : le taux de fausses croyances est plus élevé chez les jeunes fréquentant l'enseignement technique et professionnel par rapport à l'enseignement général.
- Des divergences de générations : alors que les connaissances positives des jeunes avaient augmenté jusqu'à 1994, entre 1994 et 2002, on observe une augmentation du taux de fausses croyances.

D'après D. Favresse, cette dernière tendance renvoie à l'évolution du contexte de la prévention : jusqu'en 1994, on observe une augmentation des connaissances

¹⁵⁶ Sur la possibilité de transmission VIH par des relations sexuelles non protégées avec une personne asymptomatique, par rapport au don de sang, à la transmission par la mère, aux cuvettes du WC, aux piqûres de moustique, etc

adéquates alors qu'à partir de 1994 les connaissances diminuent¹⁵⁷ parallèlement au moindre intérêt des médias, du public et des politiques par rapport à la problématique du Sida¹⁵⁸. De plus, étant menée par les adultes, D. Favresse questionne : l'élaboration de ces campagnes de prévention ne reposerait-elle pas sur une erreur chez les adultes qui consiste à projeter leurs propres besoins et attentes pour estimer les besoins et attentes des jeunes ?¹⁵⁹

2.2.2.3. Enjeu pour la prévention : adopter une lecture à trois niveaux « contexte, interaction et trajectoire » pour appréhender les « comportements sexuels à risque »

Des interventions de D. Favresse et M. Hubert, on retiendra que la prise de risque et l'accumulation des risques s'insèrent dans la question plus large des modes de vie. Les comportements des jeunes s'inscrivent dans un mode de vie « à risque » ne concernent qu'une catégorie particulière et minoritaire d'adolescents. La prise en compte du contexte et des interactions au regard de leur trajectoire est fondamentale à cet égard. Cette question ouvre d'ailleurs à celle plus générale de la vulnérabilité.

En termes de sexualité « à risque » au niveau préventif, la précocité au premier rapport sexuel (avant 14 ans) est considérée comme indicateur d'un risque associé à la sexualité. Selon M. Hubert, dans une certaine mesure, elle prédit la vie sexuelle adulte qui s'en suivra : plus précoce, la trajectoire sexuelle a plus de probabilité de présenter un plus grand nombre de partenaires et de manifester une palette de pratiques plus larges, dont le sexe anal.

D. Favresse questionne : si on observe un accroissement des différences entre les adolescents sexuellement actifs et sexuellement inactifs, le fossé s'accroît-il entre les jeunes qui ne prennent pas beaucoup de risques en matière de sexualité et les jeunes qui prennent des risques ? D'un point de vue global, la sexualité à risque ne concerne qu'une minorité d'adolescents de 15 à 18 ans¹⁶⁰. Les jeunes adultes sont plus concernés par l'association entre « risque et sexualité » que les adolescents (12% des jeunes en 2002). Cependant, on observe une augmentation de cette précocité entre 1990 et 2002. Ainsi, une petite minorité de jeunes - des garçons plus particulièrement - ont une sexualité plus précoce que la moyenne et cette minorité serait en augmentation. Selon M. Hubert, les comportements à risque renvoient à une divergence de genre mais également à des trajectoires socialement différenciées : concernant l'âge plus précoce au premier rapport, un plus grand nombre de jeunes provenant de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique sont concernés par rapport aux élèves de l'enseignement général. La

¹⁵⁷ Selon une enquête récente des Mutualités socialistes, 10% des jeunes pensent qu'on ne meurt plus du sida. Selon D. Favresse, ces jeunes sont « logiquement » plus susceptibles d'adopter des comportements sexuels à risque que ceux qui pensent le contraire.

¹⁵⁸ Dès 1990, on assiste à la diminution des campagnes de prévention Sida/MST dans toute l'Europe.

¹⁵⁹ Selon D. Favresse, les jeunes se renouvelant sans cesse, ils ne disposent pas de la même information que les adultes. N'y aurait-il pas comme préalable le maintien des campagnes de prévention, d'information des jeunes pour assurer la perpétuation des connaissances entre générations ?

¹⁶⁰ Selon D. Favresse, parmi 20 jeunes (15 à 18 ans en 2002), 11 jeunes disent ne jamais avoir eu de relations sexuelles alors que 9 déclarent avoir eu des relations sexuelles. Sur ces 9 jeunes, 2 disent avoir eu une seule relation sexuelle, 4 affirment avoir eu plusieurs relations sexuelles avec un seul partenaire et 3 ont eu plusieurs relations sexuelles avec plusieurs partenaires. Parmi ces 9 jeunes, 5 ont utilisé le préservatif lors du dernier rapport et seul un jeune affirme avoir eu son premier rapport avant 14 ans.

préoccupation de ces jeunes serait davantage de construire un couple qu'une carrière contrairement aux élèves de l'enseignement général qui entreprennent des études plus longues. D'où une période de dépendance plus longue pour ces derniers où seront différés les attributs de l'indépendance qui sont notamment liés à la sexualité.

Par ailleurs, selon D. Favresse, en s'associant fréquemment à d'autres prises de risques, on observe un phénomène d'accumulation des risques chez la minorité de jeunes qui ont des comportements sexuels à risque. En ce sens, la relation sexuelle précoce est indicatrice de risque en ce qu'elle est plus souvent associée à d'autres comportements à risque comme la consommation d'alcool et de drogue ; elle est moins souvent planifiée, prévue ; moins souvent accompagnée de comportements de protection ; elle est associée à d'avantage d'IST et de grossesses non programmées.

Selon D. Favresse, la question de la prise des risques et de leur accumulation montre que la notion de risque doit s'insérer dans la question plus large des modes de vie : comme un ensemble de caractéristiques qui sont fréquemment rencontrées chez les jeunes sexuellement précoces sont transversales à divers comportements à risque (alcool, alimentation, conduite, ...), la prise de risque ne se limite pas à un acte isolé ; elle s'insère dans un mode de vie que l'on peut traduire comme un ensemble cohérent de conduites. Cette lecture transversale de la prise de risque liée à un mode de vie à risque s'inscrit dans une compréhension de la rencontre entre ces trois niveaux que sont le contexte, l'interaction et la trajectoire. Selon D. Favresse, les comportements à risque présentent tous les caractéristiques suivantes:

- Ils concernent plus de garçons que de filles. Ils renvoient donc à une divergence de genre.
- Ils suivent les disparités socio-économiques : ils sont plus fréquents en EP>ET>EG. Ils renvoient donc à une divergence sociale.
- Ils expriment une inscription dans le présent. Cette inscription dans le présent dévoile des difficultés de projection de soi dans l'avenir et l'existence d'une image négative de soi liée notamment à une difficile projection d'insertion socio-professionnelle. A cet égard, la prise en compte du contexte permet une compréhension plus fine des comportements à risque.
- Ils renvoient à une inscription dans un réseau de sociabilité spécifique : l'importance du groupe de pairs doit également être prise en compte. Le risque peut, notamment, être valorisé par les amis et être un enjeu de concurrence entre les jeunes. Les comportements à risque peuvent à ce niveau structurer les relations dans le groupe et devenir en soi attractifs car ils sont des moyens de « réalisation », de se confronter à une épreuve, de tromper l'ennui, de se défaire des angoisses quotidiennes ou encore d'être visible et d'exister. A cet égard, il s'agit de réinsérer l'analyse de la prise de risque dans une lecture des interactions.
- Généralement ces jeunes n'adoptent pas en continu des risques ; ils sont plutôt prédisposés à prendre le risque quand il arrive. La prise de risque n'est donc pas planifiée. Ces jeunes présentent bien souvent une plus faible capacité à dépasser ou surmonter les problèmes ou à trouver des ressources pour les aider à dépasser les problèmes qu'ils rencontrent. L'inscription du risque dans une trajectoire permet de mieux saisir les enjeux de la prise de risque pour un individu.

Lors du débat, l'existence d'une divergence culturelle s'inscrivant dans des trajectoires sociales différenciées sera mise en évidence. Selon une intervention du public, par rapport au sentiment de bonheur, certains éléments contextuels rendent compte du moindre sentiment de bonheur chez certains jeunes provenant des milieux migrants¹⁶¹. Ces jeunes n'ont pas les possibilités de choisir leurs relations intimes, leur avenir, leur vie future. Leurs parents choisissent encore bien souvent leur futur conjoint et leurs possibilités d'insertion socio-professionnelle sont moindres. Cette intervention met en évidence que tout ce « non choix » joue sur l'estime de soi, sur leurs « choix » sexuels, sur leurs possibilités de développer des comportements de protection et de prévention.

3. Des enjeux aux animations VAS : la prise en compte de l'hétérogénéité du public

Lors du débat, concernant l'animation, les questions porteront sur l'hétérogénéité du public des « élèves », sur la volonté des animateurs de prendre en compte les divergences, sur la question de l'ethnocentrisme et du cadre de l'animation. Sur le terrain, les intervenants VAS sont confrontés aux différences importantes qui existent entre les écoles et les milieux qu'elles drainent. La prise en compte des divergences sociales, culturelles et de genre interroge la pratique professionnelle. Du point de vue de l'animation en milieu scolaire, par rapport à la dimension sociale, la dimension du genre et l'existence d'expériences divergentes et convergentes, les intervenants se confrontent à la difficulté de s'adresser à des groupes-classe hétérogènes - dont les publics présentent des différences de niveaux, des divergences sociales et culturelles. Entre ethnocentrisme et respect des divergences, au niveau pratique, les enjeux de la démarche d'animation renvoient à l'organisation d'un cadre respectueux des divergences entre élèves.

3.1. La prise en compte des divergences de genre

Selon E. Caspers, vu les différences de perceptions et d'expériences des filles et des garçons, l'animateur doit se questionner sur le rôle du genre dans leur rapport à la santé et à la sexualité. L'animation a l'objectif de favoriser l'expression des filles et des garçons ; il s'agit dès lors d'offrir aux jeunes la possibilité de s'exprimer de façon égale sur leurs perceptions de la santé et du bien-être tout en évitant le jugement social d'un genre par rapport à l'autre ; la mixité n'ayant pas effacé les représentations sociales et culturelles de genre - ce qu'ils doivent être et faire, dire et ne pas dire, en tant que garçon ou fille. Le débat pose le constat que cette question est d'autant plus problématique lorsque les intervenants travaillent avec un public de migrants. La prise en compte de cette question a deux conséquences majeures sur la façon d'animer en VAS : (1) un nombre important de projets VAS alternent des moments de travail où les filles et les garçons sont rassemblés et des moments où ils sont séparés en deux groupes; (2) d'après les CPF, il est d'autant plus important de « partir des élèves, de leur vécu, pour faire émerger leurs motivations, leurs intérêts ».

« Je séparais les garçons et les filles car la culture est musulmane. La séparation a permis aux filles de dire qu'elles avaient eu des relations sexuelles » (Débat, Public).

¹⁶¹ Le public migrant se retrouve sur-représenté dans l'enseignement professionnel et technique.

La prise en compte des divergences entre élèves nécessite des ressources organisationnelles plus importantes. Organiser une alternance entre travail collectif en grand groupe et en plus petits groupes mobilise des moyens humains plus importants :

« On travaille une heure ensemble puis on travaille par plus petits groupes où l'on sépare les garçons et les filles. Au plus on est nombreux, au plus on peut animer de petits groupes. C'est pourquoi on essaye de s'y rendre au moins à deux animateurs » (Débat, Public).

3.2. La prise en compte des divergences sociales et culturelles

Le travail avec le public « migrant » pose des questions plus spécifiques. Les animateurs se confrontent au manque de connaissance des élèves sur les aspects biophysologiques du corps humain et à la difficulté de faire passer l'information sur les risques et la protection. La sexualité reste un sujet tabou ; les expériences sexuelles sont cachées, surtout du côté des filles. Ces éléments rendent problématique la possibilité de parler de sexualité avec les jeunes ; les intervenants font le constat de l'existence d'une forme de déni chez les parents de la réalité à laquelle est confrontée leurs jeunes.

Par rapport au public migrant, le débat pose la question de l'ethnocentrisme occidental.

« Par rapport au public immigré, on a difficile. Comment aborder la sexualité, l'amour, la tendresse, etc. sans se centrer sur le modèle occidental ? On a l'impression de leur faire violence en venant avec notre propos. Et nous nous faisons violence car les classes sont difficiles et il y a sabotage de l'animation. Dans 95% des cas, ce sont des garçons » (Débat, Public).

Dans un tel contexte, comment donner une information préventive aux jeunes ? Le manque de connaissance bio-anatomique de certains élèves qui pousse les intervenants à les informer se confronte à la gêne des filles, aux résistances de certains garçons et au déni de certains parents. Parler du Sida et des MST n'est pas suffisant tout en étant déjà de trop.

« Certains n'ont pas les informations et les connaissances minimales au niveau biologique, anatomique pour qu'ils puissent comprendre. Certains manquent totalement de connaissances biologiques et ne s'y intéressent pas (...). Certains ne comprennent pas vite - on peut répéter 10 fois, 100 fois, cela ne passe pas ; même s'ils ont une bonne connaissance du français » (Débat, Public).

« Avec les filles d'origine musulmane, c'est difficile d'en parler et de trouver des solutions. Elles se cachent. La sexualité ne peut pas être vécue au grand jour. Elles ont des pratiques où l'affectif n'est pas comblé. Et par rapport à la religion, qui revient en force, il y a un contrôle social de plus en plus élevé qui ne laisse aucune place aux filles, mais aux garçons non plus, car ils doivent se cacher. Donc, cela peut mener les jeunes à ne plus rechercher l'information tout en continuant à adopter des pratiques à risque » (Débat, Public).

« De mes rencontres avec les parents, on entend les mêmes discours qu'avant « chez nous, ça ne se fait pas. Nos jeunes ne pratiquent pas la sexualité ». On observe les

mêmes représentations que la génération précédente ; on voit leur refus de voir la réalité dans laquelle évoluent les jeunes » (Débat, Public).

« (Concernant les animations), il y a des parents qui disent : « pas besoin car nos jeunes ne font pas l'amour ». Cela dépend des parents et de ce qu'ils offrent à leurs enfants ; c'est une question d'ouverture au monde (...) Quand ils viennent en consultation, je refuse de ne faire que le test HIV. J'explique le reste » (Débat, Public).

3.3. Comment prendre en compte ces difficultés ? Quelques perspectives pratiques

Lors du débat, d'après diverses interventions, l'absence de politique globale et l'inexistence d'un processus global concernant les animations VAS en milieu scolaire posent problème au sens où cette absence fait reposer le projet d'animation sur la motivation des acteurs et la volonté d'une école. Cette absence de politique globale serait responsable de l'existence d'animations variables et ponctuelles, de l'impossibilité de réaliser un travail de fond et de la difficulté de travailler dans un rapport de confiance et de dialogue.

« Il faut faire un travail plus profond. Non aux animations plic-ploc ! Alors nous, en tant qu'animateurs, nous sommes frustrés de ne pas avoir été plus loin » (Débat, Public)

« Pour l'instant, si ça se réalise, c'est avec la volonté d'un directeur, d'un professeur, d'une école alors que pour les autres, il n'y a pas de volonté et ça reste comme ça. Il faut une politique globale. Sans politique globale qui intègre ça dans un processus, on n'y arrivera pas » (Débat, Public).

Lors du débat, la mise en œuvre d'un processus ainsi que l'existence et l'accès à des supports sur lesquels peuvent reposer les équipes VAS sont présentés comme des ressources pour la pratique professionnelle. A ce niveau, la FLCPF propose un soutien méthodologique à la réalisation des projets dans les écoles. En effet, dans le cadre de la promotion de la santé, la FLCPF offre un soutien à l'école pour organiser un groupe en éducation VAS. La démarche d'accompagnement dans l'élaboration d'un projet repose sur plusieurs phases :

Premier temps : réaliser un travail de définition sur les finalités d'un projet avec les enseignants et créer un climat de confiance.

Dans un second temps, les enseignants se sont tournés vers les jeunes afin de réaliser un projet intéressant pour et avec les jeunes.

« Ils se demandaient si les jeunes avaient envie de parler de ça ? Quels sont leurs intérêts ? L'intérêt de travailler dans les écoles est qu'on va au plus proche des intérêts des jeunes... et des enseignants » (Débat, Public).

Dans l'objectif de prendre en compte les intérêts des jeunes, les enseignants ont décidé de mettre en place un espace de parole.

« Chez les jeunes, il y a des questions qui tournent autour du biologique mais pas tant que ça. Leur intérêt portent avant tout sur la relation, le vécu, le ressenti par rapport à l'amour physique (...). Il y avait des questions qui tournaient autour du fait de parler avec respect, parler de soi et des autres. Par petits groupes, il a été demandé qu'ils se dessinent en deux moitiés, d'un côté, « être en positif » et de l'autre, « être en négatif ». Le résultat était le reflet de cette population. On est parti de là pour parler de

leurs difficultés liées à la vie affective et sexuelle. Le respect de soi et de l'autre – le temps de parole, le lieu, le matériel, etc. - c'est ce qui a été reconnu » (Débat, Public).

Un troisième temps concerne l'évaluation du projet : ses enseignements et ses résultats concrets

« Les jeunes sont intéressés par un débat de fond. Ils ne veulent pas uniquement survoler ces questions. Après deux heures de travail, ils étaient frustrés que ça s'arrête là, qu'il n'y ait eu qu'un survol, qui n'a permis que l'émergence de questions et non pas l'approfondissement de ces questions » (Débat, Public).

« On a terminé par une visite au Planning et ils ont été très respectueux, très corrects, très intéressés - contrairement à la façon dont ils se comportent d'habitude lors de sorties avec eux. On avait très peur car on a vécu d'autres expériences franchement négatives alors que là, ça s'est très bien passé » (Débat, Public).

Lors du débat, il sera souligné par ailleurs l'importance de mettre sur pied des projets concrets avec les jeunes : par exemple, travailler avec des bibliothèques à partir de thèmes choisis selon l'âge et les travailler en spirale jusqu'en secondaire (par exemple, partir du corps, réfléchir sur ce qu'on aime/n'aime pas, .. travailler ces thèmes en spirale jusqu'en secondaire où les MST, les grossesses, etc sont alors abordées) ; aller voir des expositions avec les élèves (par exemple, une exposition sur les « Plaisirs d'amour » où la question de l'interculturalité dans la sexualité était abordée) et travailler par la suite ce thème avec les jeunes.

4. Partie conclusive

Dans cette partie, nous soulignons l'importance d'aborder la prise de risque et l'accumulation des risques dans la question plus large des modes de vie. C'est dans cette question des modes de vie que prend sens la prise de risque. Soulignons cependant que l'enjeu à ce niveau consiste à ouvrir la perspective sans qu'il y ait de glissement de la stigmatisation d'un acte isolé à un mode de vie stigmatisé. Cette question renvoie à l'importance de ce concept plus général qu'est la vulnérabilité sociale. Et à ce propos, le débat met à nouveau l'accent sur l'importance d'organiser un espace de parole à partir d'un dispositif qui repose sur la confiance des élèves ; cette question étant d'autant plus importante que cette séance aborde l'estime de soi et le bien-être. Par rapport à ces questions, le besoin de reconnaissance et de parole se pose de façon aiguë chez les adultes qui sont en situation de vulnérabilités sociales.

Au sujet du concept de vulnérabilité, nous renvoyons les lecteurs au texte de F. Delor et M. Hubert « Un ré-examen du concept de « vulnérabilité » pour la recherche et la prévention du VIH/Sida » (2003)¹⁶². Ce concept est intéressant en ce qu'il permet une lecture des situations de vulnérabilités à partir de trois niveaux d'analyse de la réalité sociale (la trajectoire, l'interaction et le contexte) et de trois moments de la trajectoire individuelle qui présentent trois niveaux différents de vulnérabilité (l'exposition, la capacité et la potentialité). Les auteurs proposent de croiser les trois niveaux de

¹⁶² S'intéressant aux situations de vulnérabilité, ces deux auteurs ont passé en revue un ensemble de travaux menés sur le sujet dans différents domaines et ont tenté de définir de manière précise ce concept de vulnérabilité afin de l'appliquer au domaine de la prévention du Sida.

lecture d'une situation sociale (trajectoire, interaction, contexte social) et les trois moments différents de la vulnérabilité (exposition, capacité, potentialité). Comme l'étude de la vulnérabilité vise à mieux comprendre des différences et des écarts, il ne s'agit pas d'analyser la vulnérabilité «en elle-même» mais bien de mettre en lumière les processus qui permettent de mieux comprendre comment il se fait que certains individus ou certains groupes sont, à certains moments, plus vulnérables que d'autres.

L'éducation sexuelle, une éducation à la peur?

Intervenant : P. De Sutter (IEFS, UCL)
Discutant : A. Cherbonnier (Question Santé asbl)

Analyse de la 6ème séance Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

1. Les enjeux d'une éducation sexuelle : se distancier d'une logique préventive

1.1. La sexualité : un aspect de la qualité de la vie humaine

Selon P. De Sutter, n'ayant pas le même objet que la prévention, l'éducation sexuelle doit se distancier du domaine de la prévention. Alors que la logique préventive met l'accent sur les risques de maladie à partir d'une perspective qui promeut la santé sexuelle biophysique, l'objet de l'éducation sexuelle est la qualité de la vie sexuelle – ce qui ne se réduit en rien aux aspects bio-physiologiques du système reproducteur. P. De Sutter définit la qualité de la vie sexuelle comme étant « la perception d'un état de bien-être sexuel caractérisé par la satisfaction subjective de besoins sexuels sur les plans physique, mental et social ». Le bien-être sexuel est le résultat d'une triple dimension : biosexuelle, psychosexuelle et sociosexuelle.

BIEN-ETRE SEXUEL		
<i>Biosexuel</i>	<i>Psychosexuel</i>	<i>Sociosexuel</i>
Santé sexuelle	Vision positive/optimiste	Relation sexuelle
Absence de maladie et de douleurs sexuelles	Estime de soi sexuelle	Acceptation et support
Fonctionnement physico sexuel	Contrôle sexuel	Environnement intime et sécuritaire (confiance)

L'objectif de l'éducation sexuelle n'est pas la prévention mais la promotion de la qualité de la vie sexuelle. L'information sexologique porte sur ces trois dimensions.

1.2. Les cours d'éducation sexuelle

En quoi consiste(ra)it un cours d'éducation sexuelle ?

Selon P. De Sutter, une information sexologique étant une information concrète qui porte sur les dimensions biosexuelle, psychosexuelle et sociosexuelle, l'éducation sexuelle vise des savoir-être, des attitudes et des valeurs plutôt que l'acquisition de connaissances abstraites et de savoirs théoriques, notamment sur la reproduction et

ses dangers. Ces cours devraient être dispensés par des personnes formées dans ce domaine. Contrairement à la logique préventive qui vise à diffuser une information d'ordre physiologique sur les mécanismes reproducteurs afin de « prévenir » les risques de maladie, une information sexologique n'est axée, ni exclusivement sur des éléments négatifs (risques, difficultés), ni exclusivement sur des éléments positifs (l'amour, l'affection, la tendresse dans une vision romantique de la relation sexuelle). Une information sexologique porte sur un ensemble de choses pratiques. Il s'agit d'informations concrètes concernant le rapport à son corps et la relation aux autres, les rencontres, la séduction, les difficultés sexuelles¹⁶³, les émotions et leur gestion, la manière de faire l'amour de façon épanouissante pour l'homme et pour la femme. L'éducation sexuelle est une éducation contre hétérophobique¹⁶⁴ étant donné qu'il existe une réelle peur de l'autre sexe – qui se manifesterait particulièrement chez les garçons.

Du point de vue de P. De Sutter, l'information sexologique est d'un grand intérêt pour les jeunes et contribuerait à améliorer les relations sexuelles entre adolescents. Par contre, lorsque les cours d'éducation sexuelle sont soit trop axés sur la prévention (utiliser le préservatif, se protéger de...), soit trop orientés vers de l'information « désincarnée » (abstraite), l'information est essentiellement bio-médicale ou théorique, rarement psychosociale mais jamais sexologique. Selon P. De Sutter, c'est en donnant pareil cours qu'on a des « raisons » du point de vue sexologique et éducatif de se poser des questions sur les capacités des enfants et des jeunes « à surnager dans la vie ».

Lors du débat, l'intervention d'une intervenante VAS converge avec ce point de vue : « réaliser un exposé sur les mécanismes physiologiques n'a que peu à voir avec le fait de rencontrer les jeunes à partir de leurs préoccupations dans ce domaine – et d'écouter leurs angoisses au sujet des rencontres ». C'est la confrontation réelle qui est à la fois l'objet d'intérêt et d'angoisse chez les jeunes.

Selon P. De Sutter, en soi, la définition d'une « éducation sexuelle » renvoie à une relation pédagogique où l'adulte *anime* le débat à partir d'une vision positive de la sexualité en se démarquant de toute perspective objectivante ou pessimiste à son encontre. La diffusion d'informations sur la sexualité à partir d'une vision optimiste ou pessimiste s'inscrit dans une relation pédagogique qui va promouvoir un certain « rapport au monde ». L'enjeu à ce niveau est de promouvoir un rapport confiant au monde et non pas entaché de méfiance.

¹⁶³ De par leur pratique clinique, les sexologues « savent » que les difficultés d'ordre sexuel n'épargnent pas les couples qui s'aiment.

¹⁶⁴ Selon P. De Sutter, l'hétérophobie serait le « problème » - l'homophobie n'étant qu'une de ses conséquences.

VISION PESSIMISTE (-)	><	VISION OPTIMISTE (+)
Inquiétante	><	Rassurante
Défiance	><	Confiance
Peur du désordre	><	Pouvoir de liaison
Danger de destruction	><	Potentiel de construction
APAISER (prescription de l'abstinence, du « soyez raisonnable, etc.)	><	ANIMER (permettre à la sexualité d'évoluer, de s'épanouir)
Inquisition (Prescription contre ce qui est non conforme)	><	Observation (et non jugement)
Prescription	><	Explication (information)
Réglementation - Normalisation	><	Autonomisation (les encourager à fonctionner de façon autonome sans qu'il n'y ait derrière eux un moralisateur)
Répression (par exemple en matière d'abus sexuel)	><	Stimulation
EXCLURE (les comportements sexuels non conformes)	><	INCLURE

Selon P. De Sutter, en mettant l'accent sur les éléments négatifs de l'activité sexuelle, ses risques et ses dangers, les animations à la VAS qui s'inscrivent dans une logique préventive font la promotion implicite d'un rapport méfiant à la sexualité en l'objectivant. Les animations ont comme seul objectif l'amélioration de la qualité de vie sexuelle et reposent sur des interventions qui diffusent une information sexologique concrète.

2. Les enjeux de l'éducation sexuelle à la lumière du contexte socio-politique

Une éducation sexuelle qui aurait l'objectif d'améliorer la qualité de vie en oeuvrant pour l'épanouissement sexuel comme on l'observe dans d'autres cultures¹⁶⁵ (P. de Sutter), une éducation sexuelle institutionnalisée qui inscrirait l'éducation sexuelle et affective dans une logique d'éducation permanente¹⁶⁶ (A. Cherbonnier) ne semblent pas pensable ici. Face à la logique préventive, l'éducation affective et sexuelle n'a jamais acquis une réelle indépendance (reconnue et légitime). Selon P. De Sutter, parce qu'elle s'est toujours inscrite dans une logique de prévention, les éducateurs ont fini par présenter la sexualité comme quelque chose qui était potentiellement dangereux. Ils ont éduqué (involontairement) les enfants et les adolescents à

¹⁶⁵ Dans les cultures où il existe des « arts érotiques ».

¹⁶⁶ C'est-à-dire réalisée en dehors de l'éducation sexuelle qui se pratique au sein des familles et entre pairs d'âge. Une éducation qui reposerait sur les conceptions, représentations, modèles au sujet de l'éducation sexuelle. La littérature sur ce sujet est plus abondante et plus riche en France qu'en Belgique.

craindre la sexualité. Selon P. de Sutter, l'éducation sexuelle telle qu'elle est pratiquée en Belgique – mais aussi au Canada, aux USA, etc.- est bien plus une éducation à la peur de la sexualité qu'une véritable éducation sexuelle. P. De Sutter questionne : en reposant sur un ensemble de messages négatifs qui prônent la méfiance face à la sexualité et son expérience, l'objectif est-il de dégoûter les jeunes au lieu de faire réfléchir ? Adopter le point de vue selon lequel une réelle éducation sexuelle risquerait de produire une « société de débauchés » est difficilement tenable du point de vue humaniste, pédagogique et sexologique.

Pourquoi une véritable éducation sexuelle est-elle difficilement pensable dans notre société ?

Selon P. De Sutter, l'argument renvoyant à la religion n'est pas des plus pertinents. La religion catholique n'a peut-être jamais favorisé la sexualité mais l'évolution des mœurs - même dans le chef des derniers pratiquants – est corrélative du rejet d'un droit de regard sur cet aspect de la vie privée. S'il est question de religion, à l'époque contemporaine, la religion musulmane resserrerait bien davantage ses contraintes sur cet aspect-là de la vie privée... Selon P. De Sutter, le plus grand des puritanismes et des résistances viendraient plutôt des médecins et des psychologues.

Dans son texte, A. Cherbonnier¹⁶⁷ présente les jalons historiques de cette évolution à la lumière du contexte socio-politique. Selon lui, en Belgique, le courant humaniste qui proposait après la seconde guerre mondiale une perspective socioculturelle émancipatrice en réaction au moralisme hygiéniste de l'époque n'a cependant pas réussi à autonomiser le thème de la sexualité du cadre de la santé publique. Dans notre société, l'éducation sexuelle n'a pris de l'expansion qu'en utilisant le prétexte de limiter les effets néfastes de l'absence d'éducation (grossesses précoces chez les adolescentes, contaminations sexuelles, violences sexuelles). L'éducation sexuelle s'est inscrite dans le cadre de la santé publique car il s'agissait de convaincre les acteurs politiques et les parents qui étaient hostiles à une éducation sexuelle hors du contexte familial. La dépénalisation de l'information sexologique et l'expansion de l'éducation sexuelle se sont donc essentiellement réalisées dans un but préventif.

Abordons quelques-uns des jalons historiques qui présentent des enjeux à ce niveau selon A. Cherbonnier :

Selon lui, le courant éducatif ou humaniste qui a émergé dans les années 50 est à l'origine de la promotion de cette dimension fondamentale de la qualité de la vie humaine qu'est la sexualité. Ce courant, qui a la paternité du concept de la « vie affective et sexuelle », aurait toujours existé tant du côté laïque que chrétien même s'il ne tient plus actuellement « le dessus du pavé ». La place contemporaine de « l'éducation sexuelle » doit par contre être réinterrogée à la lumière des luttes idéologiques et de leurs compromis face aux politiques et aux réactions de la société civile. A cet égard, A. Cherbonnier distingue différents moments-clés :

Premier temps : Dans l'après-guerre, l'éducation sexuelle devient une question de société ; le projet humaniste tente de l'inscrire dans un projet de société (société

¹⁶⁷ Cherbonnier A., L'éducation sexuelle et affective : quel lien entre éducation permanente et santé publique ?

réflexive) en opposition à une perspective moraliste et hygiéniste qui depuis 1940 produit un discours sanitaire en mettant en avant la prévention des pathologies médico-sociales par la mobilisation de deux registres : le médical et le moral. Face à quoi, s'appuyant sur le background des sciences humaines « Cultures et vie amoureuse », le courant éducatif ou humaniste - qui est alors le fait d'une minorité – développe une perspective émancipatrice. Ce courant tente d'inscrire l'éducation sexuelle dans un projet d'éducation globale. Avec l'apparition du concept d'éducation sexuelle et affective (virage des années 50), ce courant invite à ne plus considérer le développement sexuel comme n'étant qu'une affaire de biologie mais aussi d'émotions, de sentiments, de relations. Ce courant éducatif et humaniste intègre les apports de la psychanalyse comme de la biologie et privilégie une approche où la morale, les valeurs et le social ont une place importante. Contrairement à ce qui se fait dans le contexte extrêmement conservateur de l'époque où la mise en exergue d'un problème biomédical et les prises de risque pour la santé sont les seuls adjuvants d'une dépénalisation de l'information pour raison biomédicale et de santé publique, ce courant cherche à démocratiser l'accès à une véritable information sexologique dans un projet d'éducation permanente.

Deuxième temps : Le virage des années 50 montre une conjonction entre une perspective socioculturelle qui prône l'émancipation et les luttes politiques qui font de l'éducation sexuelle une arme de lutte idéologique ; c'est le temps d'une convergence entre un mouvement d'éducation permanente (pédagogues, éducatrices, ...), ses expressions politiques (le courant féministe¹⁶⁸), la science et les développements techniques. L'alliance à laquelle on assiste à trois niveaux (politique, éducatif et scientifique) est entre autres liée à la mise en exergue du problème de l'avortement qui conduit les autorités publiques à dépénaliser l'information en faveur de l'éducation sexuelle. Le contexte reste cependant encore extrêmement conservateur. L'éducation sexuelle reste marquée par une perspective didactique et moralisatrice. « On « leur » en parle pour qu'ils ne « le » fassent pas ».

Troisième temps : Selon A. Cherbonnier, un tournant en épingle à cheveux est pris dans la période qui suit Mai 68 ; les différentes dimensions vont se délier lors de cette troisième étape.

Le courant féministe aura un impact décisif sur l'éducation sexuelle en jouant un rôle essentiel dans les nouvelles représentations de la sexualité. Le projet d'émancipation repose sur la diffusion d'une information basée sur la connaissance scientifique, et joue un rôle central dans le projet du courant féministe comme « libération et démythification ». La formation des éducatrices est largement basée sur le développement personnel : psychanalyse et « culture psy » (USA) inspirent durablement les méthodes et les fondements théoriques. L'alliance entre ce courant de lutte idéologique et la science va cependant entraîner le rejet de toute forme de morale, perçue alors dans ses aspects les plus répressifs, obscurantistes, manipulateurs. Le mot « moral » prend une valeur négative (ce qui reste le cas en 2005). Le paradoxe selon A. Cherbonnier est qu'en misant sur la science et la technique, le mouvement féministe va en partie renforcer le courant de la santé

¹⁶⁸ D'après A. Cherbonnier, s'opposant au contexte conservateur marqué par un hygiénisme moraliste, ce courant lutte pour l'accès à la contraception et la dépénalisation de l'IVG. Les revendications libertaires et la contestation politique de l'époque rejoignent les progrès scientifiques et techniques – la science devient la référence. Les nouveaux contraceptifs féminins supplanteront la « technique » du retrait et le préservatif qui sont des techniques maîtrisées par l'homme.

publique¹⁶⁹ qu'il contestait. Ultérieurement, on retrouvera le courant de lutte culturelle (affermi et assagi tout à la fois) mais sous une forme plus « politiquement correcte » ; la notion de « genre » se diffuse dans les discours d'organisations non gouvernementales, des conférences internationales et des initiatives plus locales.

Selon A. Cherbonnier, l'étape décisive qui aura un impact considérable sur l'éducation sexuelle renvoie au contexte d'apparition du sida en 1985 dans l'opinion publique (via la presse et les médias). On assiste alors au déblocage d'une masse de moyens (financiers, matériels, institutionnels dont la création de l'APS en 1990) sans mesure avec le passé. Dans ce contexte, et sans minimiser les effets pervers des notions de « minorités » et de « groupes à risque », on observe la transition progressive d'une perspective socioculturelle (au niveau politique) à l'émergence d'un débat dans le cadre de la santé publique qui met en avant la prévention. Progressivement, c'est un discours objectivant qui va prévaloir. Le discours préventif tente d'éviter tout risque de « moralisme » de peur d'être taxé de réactionnaire par les différents groupes de pression – homosexuels notamment. L'enjeu devient l'évitement de la tension entre « moralisme » et « réactionnaire ». On assiste ainsi à un renversement de perspective où la dimension socioculturelle et idéologique est neutralisée au nom de la Science médicale et du Bien public. D'un point de vue macrosociologique, A. Cherbonnier questionne l'existence d'un tel consensus malgré les tensions et paradoxes. Selon lui, si les arguments objectivants sur la santé sont repris actuellement dans un discours préventif, il ne s'agit cependant pas d'un retour à un hygiénisme moralisateur. On observe d'ailleurs que les tentatives de récupération du sida par l'extrême droite et les milieux les plus conservateurs ont échoué jusqu'à présent à en faire le lit de leurs idéologies.

Selon A. Cherbonnier, l'intérêt de cette mise en perspective historique est de cerner l'impact du discours dominant de la prévention sur les conceptions en matière d'éducation sexuelle. Cette mise en perspective historique met en évidence que la logique éducative rentre en tension avec deux autres logiques : la prévention et la promotion de la santé.

1. La tension Prévention/Education : l'enjeu est de différencier la prévention et l'éducation sexuelle

Selon A. Cherbonnier, l'idée que la prévention du sida passait par l'éducation sexuelle a d'abord réjoui les pédagogues et éducateurs qui pensaient que les dangers liés à la sexualité ne pouvaient être abordés que par une parole libre exprimée dans un climat de confiance préalablement établi et sans lien direct avec ces dangers. Mais le glissement « imperceptible » vers l'équation « prévention du sida = éducation sexuelle » est par contre problématique en raison des confusions qui risquent de s'en suivre. La prévention n'est pas l'éducation. A. Cherbonnier et P. De Sutter dénoncent cette adéquation en soulignant la logique implicite dominante qui biaise les finalités des actions éducatives. Tous deux montrent que la prévention emprunte d'autres voies que l'éducation (actes médicaux, recherche, mesures légales, mesures socio-économiques) ; et qu'en mettant l'accent sur la prévention, on situe l'éducation sexuelle principalement dans un cadre « santé » où restent prédominantes les conceptions, les références et les pratiques biomédicales. Selon A. Cherbonnier, une conception de l'éducation sexuelle comme moyen de la

¹⁶⁹ Selon A. Cherbonnier, il existe un parallèle avec le mouvement homosexuel.

prévention tend à réduire le projet éducatif à une visée comportementale - c'est-à-dire à une entreprise de modification des comportements humains. Or, la finalité du processus éducatif ne se réduit pas à une modification d'une courbe épidémiologique. Selon lui, l'enjeu d'une éducation sexuelle est son inscription dans un cadre d'éducation permanente. Sur le plan éducatif, cela signifie de promouvoir un (auto)apprentissage continu de l'autonomie qui porte sur l'ensemble de la personnalité et des circonstances de la vie – et donc qui n'est pas limité à l'école et aux filières de formation ; et sur le plan social, elle renvoie à l'action collective en vue de se réapproprier son identité culturelle, en se donnant les moyens de créer, de lutter contre les inégalités et d'agir sur les conditions de vie.

2. La tension Promotion de la Santé/Education : l'enjeu est de penser les relations entre un concept ou une vision théorique et la façon dont elle se concrétise de façon pratique sur le terrain ; ce questionnement est méthodologique et pose les enjeux pour les pratiques de terrain.

Assiste-t-on à un changement de perspective avec l'émergence du concept de « Promotion de la santé » ? Quelle est l'adéquation de l'équation ? La prévention intégrée dans la perspective de l'éducation sexuelle est-elle en affinité avec le concept de « Promotion de la Santé »¹⁷⁰ ? A ce niveau, c'est une opposition entre théorie et pratique que l'on observe :

Selon A. Cherbonnier, dans un premier temps, à un niveau théorique, les éducateurs ont pensé que la Promotion de la santé offrait un modèle compatible avec l'optique d'éducation permanente. Ce modèle produisait un effet de « nomination » : le terme de « Promotion de la santé » mettait en évidence la santé et non plus la prévention avec son accent sur la maladie, les risques. Les pédagogues pensaient que ce concept permettait de sortir du piège de tout axer sur la relation éducateur/éduqué qui risque toujours de se réduire à une relation entre transmetteur/récepteur de savoir. Dans l'équation imaginée par les éducateurs, ce modèle permettait le dépassement d'une intervention visant l'unique modification des comportements défavorables à la santé en légitimant une intervention à différents niveaux : ceux de la décision politique, de l'environnement, du niveau institutionnel (réorganisation des services de santé dans une perspective plus large), du niveau communautaire (action collective), du niveau éducatif (développement des aptitudes personnelles et sociales).

Tout en resituant la santé dans le champ de l'éducation permanente, qu'en est-il de ce concept au niveau opérationnel ? Ce modèle permet-il de trouver une cohérence pour l'éducation sexuelle ? La tension reste réelle. Actuellement, au niveau pratique, les éducateurs questionnent l'adéquation de l'équation vu qu'il existe un écart entre la réponse théorique et les limites réelles de ce modèle sur le terrain. Vingt ans après sa promulgation, le modèle de la Promotion de la santé est loin de battre en brèche les conceptions biomédicales. Selon A. Cherbonnier, l'éducation sexuelle risque toujours d'être happée par une logique trop exclusive de prévention des risques pour la santé.

¹⁷⁰ Promulgué en 1986 par la chartre d'Ottawa de l'OMS et qui a été coulé 10 ans plus tard (1997) dans un décret de la Communauté française (non sans effets secondaires).

Les débats convergeront vers le constat de l'existence d'un écart entre un modèle théorique et la pratique. Sur le terrain, la pratique des professionnels se confronterait à cette double contrainte sur laquelle s'est organisé le champ de la Promotion de la Santé ; la tension entre ces deux logiques différentes que sont la prévention et l'éducation reste réelle. Sur le terrain, il existe deux conceptions opposées de la Promotion de la santé : l'une où l'on insiste sur le respect des différences et des différentes façons de faire et l'autre, où l'on stigmatise tel comportement pour éviter tel ou tel problème. D'où l'insistance des intervenants VAS sur l'importance de valoriser et de respecter les différentes façons de faire sans stigmatiser tel ou tel comportement.

3. Une éducation à la peur de la sexualité ?

Au niveau des pratiques, qu'en est-il ? En ce qui concerne l'enjeu d'une éducation sexuelle, entre les discours et les pratiques, quel est l'écart ? Sur le terrain, quels sont les enjeux qui se posent aux intervenants VAS ?

Selon A. Cherbonnier, au niveau des pratiques, jusque dans les années 80, le discours tenu est un discours de libération face aux peurs¹⁷¹. Avec l'apparition du sida dans les années 80, apparaît un désarroi, une peur chez les intervenants de ne plus pouvoir tenir un discours libérateur. Dans le domaine des CPF, l'apparition du Sida est vécue comme un choc culturel. Dans le domaine de la prévention, à certains moments, c'est alors qu'on assiste à des bourdes et des dérives notamment liées aux discours idéologiques visant la protection des minorités. Alors que dans certains pays, notamment les pays Anglo-saxons, la prévention joue sur la peur (et sur d'autres registres) en reposant sur cette idée qu'il ne s'agit pas de jouer sur l'effroi mais de secouer les gens « en faisant un clin d'œil », en Belgique comme dans d'autres pays, les professionnels ont toujours montré des réticences à mobiliser ce registre. Face aux effets pervers de la prévention qui joue sur la peur dans l'objectif de contenir la contagion du Sida/IST, les grossesses non désirées et depuis peu, les abus sexuels, la grande question des éducateurs est de savoir s'ils doivent effrayer les gens pour leur éviter cette maladie. L'état des lieux sur les pratiques VAS en Communauté française met en évidence qu'il existe des tensions autour de cette question qui est un enjeu de l'intervention.

Selon P. De Sutter, le fait de donner des informations aux jeunes ne les fera pas devenir des débauchés mais l'information n'est cependant pas suffisante. Une véritable éducation sexuelle est le fait de donner une véritable information sexologique dans l'objectif de les faire réfléchir. Selon A. Cherbonnier, il n'y a pas de raison pour que l'éducation à la VAS ne soit pas l'objet d'éducation permanente à la santé sans pour autant renier la logique de santé publique. Selon lui, s'il existe une grande diversité de pratiques dans ce domaine, un nombre non négligeable repose sur le background des sciences humaines ; malgré la diversité des pratiques, on peut pointer trois dimensions de la méthode en éducation à la santé : un volet informatif qui est un enjeu important ; un volet persuasif lié au relationnel et qui met en avant l'importance de la sécurité affective; un volet éducatif qui renvoie à la relation d'accompagnement vers plus d'autonomie.

¹⁷¹ Face aux grossesses non désirées et aux interruptions de grossesses, la pilule est adjuvant d'un discours libérateur.

3.1. Jouer sur la peur : un enjeu de changement ?

Lors du débat, se posera la question de la légitimité et de l'efficacité à jouer sur le registre de la peur pour changer les comportements.

Reconnaissant la présence de risques, des interventions dans le public soulignent que la prévention reste importante mais que cette prévention doit s'envisager à partir de la spécificité du public. De ce point de vue, on ne peut pas réaliser de prévention sans prendre en compte la spécificité du public jeune, la prise de risque faisant partie de cette tranche de vie. Cependant, d'après P. De Sutter, il ne s'agit pas non plus d'en faire un public-cible spécifiquement vulnérable. Selon lui, la prise de risque reste exceptionnelle chez les jeunes et ne concerne qu'une petite minorité d'entre eux. Dans cette tranche de vie, le problème se pose lorsque la prise de risque est multiple et répétitive.

Le débat posera également la question de l'efficacité. « Si les gens ont peur, ne vont-ils pas avoir des conduites d'évitement ; ne vont-ils pas plus facilement se cacher les yeux ? ». Quelle est la légitimité de jouer sur la peur ? Jouer sur la peur pose des questions éthiques : « jusqu'où peut-on aller ? ». La peur change-t-elle les comportements ? Selon l'intervention d'un psychologue durant le débat, « une série d'études montrent qu'un certain degré de peur permet de changer les comportements » et qu'en ce sens, pour certains, il « faut peut-être aussi user de ce facteur « peur » ». Tout en reconnaissant « que la peur est un ressort du comportement humain ; elle peut induire un changement », la plupart des intervenants refusent cependant de jouer sur ce registre. Soit, ils ont un doute sur le fait que la peur « fasse avancer les jeunes », soit ils mettent l'accent sur l'importance de la parole, de la discussion avec les jeunes, de leur « montrer, leur expliquer, les faire réfléchir » même si la peur suivie de la réflexion « n'entraîne pas toujours de changement ». Face à quoi A. Cherbonnier introduit une distinction entre « avoir peur car on a pris un risque, le fait de prendre conscience du danger encouru et le fait de chercher délibérément à provoquer la peur chez autrui dans le chef du professionnel ». Du point de vue d'une intervenante VAS, la sexualité n'étant pas toujours liée à des comportements rationnels, le changement passe par l'émotion bien que l'émotion ne suffise pas. Après l'émotion, il faut une prise de conscience, une réflexion. En réaction, P. De Sutter souligne que « la sexualité est liée à l'émotionnel mais elle ne relève pas pour autant de l'irrationnel ». C'est pour cette raison qu'après une émotion de peur, il est important de favoriser une prise de conscience en en parlant. Le professionnel n'aurait donc pas à provoquer la peur mais doit favoriser la prise de conscience et un dialogue sur les peurs et les risques – notamment « pour amener le jeune à prendre conscience des enjeux à long terme » dira un psychologue. Cette prise de conscience et ce dialogue permettent selon lui, « de déjouer les traquenards liés au rétrécissement de la conscience induit par l'émotion » et selon P. De Sutter de réajuster nos croyances face aux jeunes. « Les jeunes ont parfois vu des choses bien plus « hot » que nous dira P. De Sutter. C'est pourquoi, « il faut aussi pouvoir parler de pornographie avec eux ». Sur ce point, le débat conclura qu'un enjeu important pour l'intervention dans le domaine VAS est que l'intervenant soit « à l'aise par rapport aux questions sexuelles ; il doit savoir parler librement de sexualité avec les jeunes ». « Il faut être à l'aise ; il faut accepter d'être ébranlé par les propos des jeunes. Il faut pouvoir aborder la partie

émotionnelle et les faire réfléchir sur l'émotionnel » d'après une intervenante VAS. Face à quoi, un psychologue soulignera que le fait d'organiser des groupes de parole de jeunes sur les difficultés qu'ils vivent est un adjuvant de l'accompagnement pédagogique qui favorise le changement. « Par rapport à un exposé avec un expert qui induit seulement 3% de changement, la méthode de groupe telle qu'elle fût mise en œuvre par Kurt Lewin atteint, quant à elle, jusqu'à 35 % de changement des opinions ».

3.2. Un autre enjeu : Qui a peur ? Qui a peur de quoi ?

Le débat met l'accent sur une tension entre la prévention, domaine par rapport auquel la demande des jeunes porterait assez systématiquement sur la peur : « Faites-nous peur, sinon on s'en fout » disent-ils, et le domaine éducatif où c'est le problème de l'induction de la peur par les adultes qui est soulevé. P. De Sutter questionne : « Une véritable éducation sexuelle, est-ce si terrible ? En tant qu'adulte, on a parfois peur de choses qui se passent très bien en fait. Si le jeune se sent plus à l'aise dans la sexualité, ne va-t-il pas mieux se protéger, mieux respecter la femme, faire des choix, etc ? Une éducation à la peur liée à la peur des adultes n'augmente-t-elle pas finalement les prises de risques ? ». Touche-t-on là à la peur des parents ? A la peur des adultes ? Le débat ouvre sur la question de savoir « qui a peur » finalement ?

3.3. L'enjeu d'une parole sur la sexualité dans la relation pédagogique « adulte/jeune »

3.3.1. Comment parler « vraiment » de sexualité avec les jeunes et les enfants ?

Lors du débat, une divergence de points de vues s'exprime quant à deux positions : si d'un point de vue, parler de sexualité s'inscrit dans une vision émancipatrice, un autre point de vue s'oppose en inscrivant les savoirs sur la sexualité du côté du « trop » qui entraîne l'illusion de la maîtrise et renvoie à la question de la performance. « N'y a t-il pas trop de savoirs diffusés aux jeunes ? » Quel est l'impact de ces discours sur les jeunes ? « Trop de savoir n'entraîne-t-il pas une illusion quant à la maîtrise ? On est dans une société où il faut être hyper performant, et même dans la sexualité ! ». A cet égard, la tension principale qui s'exprime dans le débat est de savoir s'il est bon de « parler » de sexualité aux jeunes ou s'il vaut mieux « ne pas en parler ». A ce niveau, les interventions questionneront donc l'impact des discours des adultes, des parents, des médias sur les jeunes. En réaction de quoi, P. De Sutter fera une distinction entre les discours des adultes sur la sexualité, la question de l'identité de l'acteur – quel adulte est le plus pertinent pour en parler ?- et celle d'un trop plein d'informations. Il invite à différencier le fait que « les jeunes sont submergés d'images sur la sexualité » et « la véritable information sexologique qui n'est jamais de trop. Ce qui n'est pas mauvais ». A ce niveau, l'enjeu selon lui serait l'accès à « de réelles connaissances sur la sexualité ». A cet égard, des intervenants VAS (CPF) le rejoignent en rappelant qu'il est « nécessaire de partir du questionnement des jeunes ». En outre, une intervention soulignera que la dimension multiculturelle de notre société ne permet pas de penser les choses à partir d'un « modèle unique et une réponse unique ». « Il est d'autant plus important de partir des émotions des jeunes, de leur vécu ».

« Par rapport aux difficultés des adultes à parler de la sexualité aux enfants, aux jeunes, on est parfois amené à séparer les filles et les garçons ; on est interpellés par l'anxiété des garçons qui ont été amenés à voir – sans l'avoir toujours voulu – des choses trash via les médias et Internet. Quant ils racontent ce qu'ils ont vu, nous sommes choqués de ce qu'ils racontent. (...) Il faut pouvoir répondre aux inquiétudes des jeunes : Il faut les rassurer. Comment ? Il faut accepter de les écouter, de les entendre. C'est parfois difficile quand on est adulte d'accepter de les entendre. Les écouter, c'est, primo, le fait de se positionner : « je suis un adulte et je sais les écouter sans être désarçonné » ; et secundo, le fait de recadrer ça : « c'est du porno » » (Débat, Public).

Selon P. De Sutter, pour ces raisons, la formation de l'intervenant est une question décisive car non formé, l'adulte ne peut parler de la sexualité « qu'à partir de sa propre expérience ». « Sans connaissance, on n'a que son expérience sexuelle. Si les jeunes viennent avec leurs questions, on est vite troublé » et choqué face aux questions, aux angoisses, aux expériences, aux peurs des jeunes. Dans ce domaine, le rôle de l'intervenant est donc « de pouvoir entendre et écouter les jeunes, de répondre à leurs inquiétudes et de les rassurer en se positionnant face à ce qu'il entend - en recadrant l'information » selon une intervention d'une professionnelle en VAS.

« Ca montre toute l'importance de la formation ! Comment parler de ces choses sans que ce ne soit soi-même la référence ? C'est d'autant plus difficile pour certains adultes d'en parler qu'ils n'ont pas de formation ; même les gynécologues : sont-ils formés dans le domaine de la VAS ? Ils ont 0 à 15h de cours sur le sujet ; et encore, c'est un cours à option » (Débat, P. De Sutter).

3.3.2. La peur des adultes d'en parler au regard du contexte sociétal

La dynamique du débat posera la question de « l'ambiance de la société contemporaine » qui manifeste une attitude de suspicion et de doute quant à la légitimité qu'ont les adultes à parler de sexualité avec les jeunes – et ce, contrairement aux années 70, où les intervenants étaient soutenus « par l'idée que c'était libérateur de parler de la sexualité ; le fait d'appeler un chat un chat ». D'après leur témoignage, actuellement, les intervenants VAS sont confrontés à un ensemble de discours sociaux qui remettent en cause le bien-fondé de cette perspective émancipatrice. Ils sont interpellés par cette remise en cause et ce renversement de perspective qui tend à rendre responsable l'ouverture du dialogue sur la sexualité aux phénomènes d'abus sexuels et à un ensemble de dérives des comportements sexuels.

« Il y a un doute dans l'ambiance actuelle. On entend des discours qui développent l'idée qu'on a été trop loin dans la libération sexuelle » (Débat, Public)

« A l'heure actuelle, il y a de réels doutes là-dessus : Est-ce qu'on ne fait pas pire que bien ? C'est la grande question des adultes » (Débat, Public).

« On est dans une ambiance soupçonneuse - ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas vraiment des choses qui se passent aussi » (Débat, P. De Sutter)

Le débat questionnera les changements survenus au niveau du contexte social depuis les années 70. Qu'est-ce qui a changé ? Pourquoi une ambiance si soupçonneuse ? Peut-on penser que ce n'est qu'à cause du Sida ? Selon les

intervenants, les choses sont plus complexes. Outre le Sida, d'autres éléments entrent en ligne de compte, « l'affaire Dutroux » notamment.

« Il y a une augmentation des plaintes d'institutrices auprès des policiers (...). Et en fait, c'est quoi les faits reportés ? Parce qu'il a enlevé sa culotte ? Parce que tel enseignant s'est dit : tel enfant doit être abusé pour avoir un comportement pareil... » (Débat, P. De Sutter).

Face à quoi, le débat questionne la « réalité » de ces phénomènes au regard de l'évaluation sociale de ces dérives et des critères de définition des problèmes. Les CPF sont confrontés à des demandes institutionnelles qui portent sur la façon dont les enseignants doivent parler et recadrer des événements définis comme des expériences critiques entre les enfants. Ce qui questionne les intervenants est la façon dont les adultes réagissent face à certaines expériences entre les enfants. Alors qu'« avant, on laissait les enfants faire leurs expériences entre eux », une des grande question et peur des enseignants actuellement serait de savoir « Que faire avec des enfants qui se touchent entre eux ? Comment parler aux enfants de sexualité ? On entend dire que les enfants sont « abuseurs entre eux ». Et l'on entend dire « A tel âge et avec tel écart entre les enfants, c'est ok ; on peut laisser faire. Mais avec tel écart, à telle limite, non, stop ». Face à ce genre de demande institutionnelle, c'est l'intervention auprès des équipes éducatives qui devient importante de l'intervention ; cette intervention permet de rendre compte auprès des adultes des questions que les enfants se posent à ce sujet.

En conclusion du débat, P. De Sutter questionne l'ambivalence de cette société dont la caractéristique paradoxale serait d'être autant « hyper-puritaine qu'hyper-sexualisée ». Il renvoie la question aux sociologues : assiste-t-on à une vague de néo-puritanisme en Europe ?

4. Partie conclusive

Durant la séance, la façon dont se définiront les enjeux d'une éducation sexuelle renverra à deux niveaux d'analyse :

Selon P. De Sutter et A. Cherbonnier, les enjeux d'une éducation sexuelle questionnent l'autonomie de la logique éducative par rapport à la logique préventive et au cadre de la santé publique. C'est donc l'autonomie de la logique éducative qui est en jeu dans ce domaine.

Lors du débat, les contours du problème vont progressivement toucher un autre niveau. Alors que le débat questionne la façon dont une vision négative qui met l'accent sur les risques et les dangers favorise ou non le changement d'attitudes et de comportements en jouant sur le registre de la peur, on en arrive à se demander « qui a peur », ce qui redéfinit le problème. C'est la peur et la difficulté qu'ont les adultes de parler de sexualité avec les enfants et les jeunes étant donné le changement d'ambiance du contexte sociétal. Alors qu'avant, les éducateurs étaient motivés par une logique émancipatrice, actuellement la légitimité de cette visée émancipatrice est remise en question. A l'instar de M. Foucault qui questionnait la disparition progressive des « mots d'ordre » liés à la visée émancipatrice des années

60/70, les débats questionneront les raisons pour lesquelles l'ambiance actuelle est celle de la méfiance et du soupçon.

Dans un contexte où il y a de plus en plus de changements, d'incertitude, d'anxiété, de méfiance et de soupçons, quelle lecture peut-on adopter ? Selon Foucault, si l'apparition du sida a eu un impact sur la diffusion d'un sentiment méfiant vis-à-vis de la sexualité et de l'avenir, quelque chose était déjà présent avant son apparition. Les changements du contexte sociétal renvoient à la transition entre une vision confiante dans l'avenir - qui s'articulait à la croyance dans un projet de société – et l'installation progressive d'une méfiance quant à l'avenir.

Les discours qui pointent comme cause des difficultés sociales une perte de repères suite à mai 68 –et la faillite des valeurs des années 60 - propose une lecture morale des causes qui ne le sont pas¹⁷². L'hypothèse serait que ces causes renvoient non pas à des causes morales, à une perte de valeurs et à une perte de sens, mais aux transformations des conditions socio-économiques corrélatives à l'émergence de nouvelles logiques dominantes. Les changements du contexte sociétal marquent la transition d'un Etat Providence à un Etat social de droits sous conditions. Cette transition est liée aux transformations des conditions objectives de vie, au durcissement des logiques capitalistes et à la diffusion des logiques managériales comme nouvelles logiques de gouvernance sociale. Ce sont ces changements qui sont mis en évidence par les travaux de sociologues tels que Beck, concernant la société du risque¹⁷³ ou Boltanski et Chiapello¹⁷⁴, à propos du nouvel esprit du capitalisme. Ces nouvelles logiques reposent sur la gestion des flux et des hommes, sur des injonctions de performances et des exigences d'adaptabilité toujours plus grandes, sur des logiques de management corrélatives à des logiques de précarisation des statuts ; avec une gouvernance du social qui se concentre de plus en plus sur la gestion des risques dans une logique de précaution – qui responsabilise les individus des risques qu'ils prennent par rapport à leur « capital vie ». Dans cette nouvelle gestion du social, les individus sont responsabilisés de leurs possibilités de réalisation au regard de leur santé.

D'un point de vue sociologique, on peut formuler l'hypothèse qu'il s'instaure une sorte d'alliance entre les nouvelles logiques managériales liées au capitalisme et des discours néo-conservateurs qui alimentent une méfiance par rapport à la sexualité et à l'avenir. Ces discours reposent sur une confusion entre causes et effets. D'un point de vue sociologique, le processus d'individualisation qui marque nos sociétés occidentales n'est pas assimilable à l'instauration d'un individu libre et autonome. Le processus d'individualisation n'est pas le fait d'une perspective émancipatrice – qui n'a été que de courte durée. S'il y a processus d'individualisation, on observe dans le même temps l'adaptation de plus en plus grande des individus aux logiques économiques. De ce point de vue, il est paradoxal sans être illogique que la société soit en même temps « hyperconformiste » (au regard des logiques d'adaptation économiques) tout autant qu'« hypersexualisée » (du fait des logiques de marketing bien plus que de la libération sexuelle). La société programmée telle qu'elle fût mise en évidence par A. Touraine et M. Foucault est une société de contrôle qui restreint

¹⁷² D'un point de vue sociologique, le constat est plutôt celui d'une pluralisation des valeurs et de leur dé-hiérarchisation avec en corollaire, l'injonction faite aux individus de donner sens par eux-mêmes à leur trajectoire individuelle.

¹⁷³ Beck, U. La société du risque : sur la voie d'une autre modernité. Paris, Aubier, 2001.

¹⁷⁴ Boltanski L., Chiapello E., Le nouvel esprit du capitalisme. Gallimard, Paris, 1999.

les libertés individuelles par la mise en place d'une diversité de règlements et de dispositifs de contrôle de ces libertés.

Ouvrer pour une éducation sexuelle en posant un objectif d'autonomie ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les moyens (ressources et stratégies) qui sont nécessaires à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif éducatif – notamment au regard du contexte sociétal. Poser la question des moyens permet de questionner les normativités¹⁷⁵ (notamment alimentées par un discours psy et médical) qui traversent la promotion d'une vision positive de la sexualité – et renvoient à tout un jeu institutionnel autour du secteur santé.

¹⁷⁵ L'idéologie contemporaine qui tourne autour du bonheur pourrait être réinterrogée au regard de l'image qu'elle diffuse de l'individu - un individu qui pourrait être comblé par une consommation de produits ? S'opposant à cette image d'un « individu – consommateur », les intervenants de terrain insistent sur le fait que les animations VAS s'inscrivent dans le cadre d'une relation pédagogique dont l'objectif est d'accompagner les jeunes dans leur démarche critique et réflexive.

L'influence des médias sur les jeunes

Intervenantes : F. Bertholet (CHNDRF) et M. Alvarez (SIPS)

Discutant : Ph. Mouchet (Question Santé asbl)

Analyse de la 7ème séance : Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

1. Socialisation et enjeux de l'adolescence

Se référant à la séance précédente, F. Bertholet part du constat qu'un enjeu important d'une éducation sexuelle est la possibilité pour les intervenants de mener une réflexion à partir de la demande des jeunes, leur demande renvoyant moins à l'acquisition de connaissances biophysiologicals qu'à un besoin de référence souvent exprimé par les jeunes par les questions qu'ils posent sur les rencontres, les valeurs, les attitudes, les comportements à adopter lors des rencontres amoureuses. Lors de la période d'adolescence, ce questionnement prend une place de plus en plus importante dans la vie des jeunes.

Selon M. Alvarez, l'adolescence est une période de transition caractérisée par l'émergence d'émotions nouvelles ; ces émotions émergentes interpellent les jeunes. Les adolescents ont beaucoup de questions et cherchent des réponses « à voir », « à toucher ». C'est une période d'appivoisement des pulsions. Les adolescents doivent quitter la représentation d'un corps infantile et acquérir la perception d'un autre corps, pubère, dont il s'agit d'apprendre à négocier les nouvelles exigences. Selon M. Alvarez, plus que d'autres périodes de vie, l'adolescence est marquée par une recherche de réponse sur l'amour, la sexualité, les rencontres, la façon dont ça se passe, etc. Ce processus d'appivoisement et d'élaboration des représentations des pulsions prend du temps. Mais les jeunes n'ont pas toujours le temps. Ils sont pris dans un rapport d'immédiateté au temps. Selon M. Alvarez, ils cherchent aussi à échapper à ces questions qui sont sources d'angoisses existentielles. D'après elle, la période de l'adolescence présente un ensemble de tensions et de paradoxes. Si les jeunes ont besoin d'identification, besoin des adultes, besoin des parents, ou du moins de les savoir là - ils ne veulent pas qu'on les laisse-là -, ils ont également besoin de se séparer de leurs parents, de prendre distance par rapport à leur famille. S'ils ont besoin de communiquer, ils ont également besoin de solitude, besoin d'un espace à eux, besoin de réserve, de pudeur. S'ils ont besoin de savoir, ils n'osent pas ou n'arrivent pas toujours à demander aux adultes. Comment ne pas perdre le nord face à tant de contradictions, de paradoxes ? Tout en prenant distance par rapport à leurs parents, les jeunes ne souhaitent pas non plus être « renvoyés, cantonnés ou abandonnés » exclusivement à des écrans pour communiquer, parler, apprendre.

La socialisation des adolescents est un processus complexe. Selon Malène Alvarez, dans ce chemin d'élaboration, ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur d'eux est

vital. Leur besoin d'être comme les autres ou de se reconnaître parmi d'autres devient très fort. Dans ce processus de construction identitaire, les jeunes accrochent à un ensemble de propositions identitaires qui leur sont faites, liées à leur besoin d'être reconnus à la fois dans leur dimension singulière et dans leur dimension sociale. Cette quête de soi, d'identité va être nourrie par des produits médiatiques aux genres et supports variés.

Selon F. Bertholet, l'enjeu central de la socialisation consistant à apprendre les modes de penser, de sentir et d'agir de son groupe d'origine pour en devenir un membre à part entière, c'est par la socialisation, c'est-à-dire en transmettant certaines valeurs et modèles auxquels l'individu réagit en termes d'acceptation et de rejet, que les agents de socialisation participent à la construction de l'identité. Les principaux agents de socialisation sont la famille, l'école et les groupes de pairs – et depuis quelques années, il y a également les médias qui prennent une place croissante dans ce processus de socialisation. Etant donné cette recherche d'identification et de distanciation par rapport aux valeurs familiales, cette séance questionne les enjeux des interactions entre les divers agents de socialisation et la place des médias dans ces interactions.

2. La spécificité des médias en tant que source de diffusion de modèles, de valeurs et de références

Selon les intervenantes, si les parents, enseignants, adultes sont des agents de socialisation qui donnent des informations et proposent des modèles d'identification, ils ne sont cependant pas toujours bien préparés à répondre aux questions des adolescents ; et ils ne sont pas toujours les interlocuteurs idéaux en ce qui concerne la sexualité. Lorsqu'on se demande d'où viennent les informations que détiennent les jeunes, on constate, selon M. Alvarez, que les médias littéraires et visuels occupent une place importante. En questionnant ces deux univers que sont les médias et les jeunes, particulièrement en ce qui concerne leur relation aux questions de la sexualité et de l'amour, M. Alvarez se demande ce qui fait que ça colle entre les jeunes et les médias quand ça marche.

Du côté des jeunes, cette quête de soi, cette recherche d'identité, de repères, de connaissance, de compréhension... les pousse à se constituer une sorte de « territoire » propre qui leur permettra, à la fois de se reconnaître comme individu et comme groupe à part du monde adulte. A cet égard, les médias proposent un ensemble de produits que les jeunes peuvent se réapproprier. Dans ce processus de confrontation aux adultes, aux autres, aux codes, aux limites, les médias leur offrent des modèles identitaires et des objets sur lesquels ils s'appuient pour se constituer un territoire propre. C'est en proposant une grande diversité de modèles identitaires que les médias peuvent remplacer jusqu'à un certain point le rapport aux adultes ou prendre cette place. Selon F. Bertholet, dans cette perspective, les médias présentent des qualités particulières : ils donnent accès aux jeunes à des informations sur les pratiques et les idées qui circulent dans le monde ; ils sont pourvoyeurs de modèles d'identification pour les jeunes tout en étant un moyen discret et efficace d'obtenir des informations. Via le média télévisuel, les magazines, Internet et la radio, les jeunes peuvent obtenir des informations très précises et parfois personnalisées (lorsqu'ils ont l'occasion de dialoguer directement avec l'animateur) sur la vie affective et sexuelle. Entre les jeunes et les adultes, les médias occupent donc un espace important par lequel les jeunes peuvent avoir accès à un

ensemble d'informations, d'expériences, de modèles d'action sans passer par une demande de savoir adressée aux adultes et sans devoir justifier de l'intérêt qui les anime.

Du côté des Médias, qu'est-ce qui fait que « ça colle » avec les jeunes se demande M. Alvarez ? Du côté des médias, la question de l'argent est importante : les jeunes ont un grand pouvoir d'achat ou d'influence sur les choix consuméristes des parents. La question de la nouveauté est importante chez les jeunes : ils ont une capacité créatrice énorme que les médias mobilisent, réutilisent. Pour ces raisons particulières, ils intéressent particulièrement les médias. Une complicité d'intérêts ? Lors de la discussion, P. Mouchet questionnera ce centrage sur la figure du jeune comme référence et emblème d'un style de vie et de consommation. Les médias mobilisent cette figure emblématique de l'adolescence. Selon M. Alvarez, si les médias ont une influence sur les jeunes, leur paradoxe serait de faire des jeunes les spectateurs passifs de leur propre réalité.

Entre une vision positive qui reconnaît la source d'informations variées à la quelle donnent accès les médias et une vision négative qui insiste sur leur influence consommatoire, la séance mettra l'accent sur la relation aux adultes : l'enjeu d'un accompagnement des adultes renvoie à cette fonction d'encadrement des informations en vue de développer le sens critique des jeunes par rapport aux informations diffusées.

3. L'influence des médias ? La socialisation par les médias est un phénomène complexe

Entre une vision positive et une vision négative des médias se pose la question de l'usage des médias par les jeunes. Cet usage renvoie au statut du téléspectateur. Selon F. Bertholet, loin d'être passif, le téléspectateur est actif.

3.1. Les médias sont utilisés par les jeunes comme réservoirs d'expériences en vue d'un élargissement de leur expérience

Selon F. Bertholet, les médias - et particulièrement le genre télévisuel – se prêtent à des appropriations qui conduisent les jeunes à y chercher un élargissement de leur expérience.

En ce sens, les séries pour adolescents sont des instruments narratifs socialisateurs. En mettant en situation, les séries permettent d'aborder des questions de société actuelles en situant la problématique dans un contexte particulier avec pour chaque cas, des modèles d'action et des alternatives auxquels l'adolescent pourra se référer. En proposant des modèles d'identification et d'actions, les médias donnent des références aux jeunes - qui d'ailleurs font part, selon F. Bertholet, de l'illusion très appréciée de découvrir, dans une objectivité apparente, tel ou tel milieu de vie ; ce qui permet d'aborder les problématiques de société en dehors des discours, des statistiques, des termes scientifiques, médicaux ou juridiques. Concernant leurs séries, les jeunes ont des attentes relatives à des modèles crédibles de relation en société et plus encore en ce qui concerne les « jeux amoureux », avec toutes les interactions qu'ils engendrent. Lorsque le contexte et les comportements semblent

tout à fait irréalistes, qu'il semble impossible de s'en inspirer ou de les transposer dans leur vie, ils s'en distancieront en questionnant cet écart et le manque de légitimité des modèles de comportements proposés. Le réalisme subjectif des séries est donc une condition au déclenchement d'une lecture en termes de modèles d'action. Ces séries constituent d'ailleurs un outil de renforcement des opinions, le caractère réaliste attribué à une série dépendant directement du vécu du téléspectateur et de ses connaissances. Dans les nombreuses informations diffusées, les jeunes sélectionnent l'information qui va dans le sens de leurs opinions. L'interprétation du message est donc négociée sur base des ressources personnelles sociales et culturelles de chaque jeune ; elle se réalise sur base de ses priorités et de sa vision du monde. Le téléspectateur est donc actif.

3.2. Entre un téléspectateur passif et un téléspectateur actif, quelques enseignements des recherches sur les médias de masse

L'intervention de F. Bertholet réfute l'idée d'un téléspectateur passif soumis aux médias de masse. Son intervention met en évidence les écueils stériles auxquels mène l'opposition entre une théorie des effets tout puissants des mass media et une théorie des effets limités. Selon elle, les recherches sur la réception confrontent de façon empirique quelques-uns des présupposés sur la « société de masse », en infirmant quelques « fantasmes » et en questionnant la ligne de partage « entre une sociologie critique obnubilée par l'autorité du texte et une sociologie empirique fascinée par la liberté du lecteur »¹⁷⁶.

3.2.1. Les modèles de la communication médiatique

Dans un premier temps, en mettant l'accent sur l'émetteur, sur l'intention du producteur et l'effet de la structure du message sur le récepteur, le modèle de la communication médiatique présumait qu'un message exerçait des effets directs et indifférenciés sur des individus atomisés parce qu'il envisageait le public des mass media comme une masse uniforme et homogène. Dans un second temps, en confrontant cette approche à la réalité de terrain, les modèles de la réception mettront l'accent sur l'expérience du public et son usage des médias. Lazarsfeld¹⁷⁷ affirme qu'il n'y a pas d'action unilatérale des mass media sur le public ni d'effet automatique déductible de la structure du texte ou de l'intention des émetteurs ; le téléspectateur est actif. Il travaille « à épingler les connotations furtives, à résister aux séductions hégémoniques et, en général, à déjouer les ruses de l'idéologie » (David Morley). Cependant, selon F. Bertholet, l'hypothèse d'un téléspectateur tout à fait libre¹⁷⁸ sera également nuancée dans la mesure où ce point de vue « feint d'oublier que l'émetteur reste à la source du message et qu'il n'existe pas de demande préalable qui se construirait sur des besoins naturels¹⁷⁹ ». C'est la capacité inégale des téléspectateurs à interpréter et à verbaliser leur rapport à leur pratique qui est mise en évidence. Loin d'être homogène, le public des mass media est fragmenté, différencié en fonction de son âge, de son genre et de son capital social et culturel. C'est la position des individus dans la structure sociale qui tend à

¹⁷⁶ Beaud citée par LeGrignou, du côté du public, 2003.

¹⁷⁷ Lazarsfeld P., Berelson B. Gaudet H. 1948 *The people's Choice*, New York, Columbia University Press.

¹⁷⁸ Les chercheurs des « uses and gratification ».

¹⁷⁹ Le Grignou 1995.

déterminer la nature des discours qui leur sont accessibles et le répertoire des interprétations qu'ils seront susceptibles de mobiliser. Pour évaluer l'effet des médias sur les téléspectateurs, il faut dès lors tenir compte des relations interpersonnelles et de l'influence des « leaders d'opinion » comme filtre actif entre le public et les médias. En développant l'hypothèse que le message est polysémique (comporte plusieurs sens), le modèle « encoding/décoding »¹⁸⁰ montrera que la correspondance entre le niveau de l'encodage et du décodage n'est jamais donnée, elle est construite. Le sens donné par l'émetteur est bien souvent différent du sens que lui donnera l'émetteur. On ne peut dès lors pas étudier les effets d'un message avant d'avoir étudié la manière dont le message est interprété par celui qui l'a reçu.

Face au message, celui qui décode peut adopter trois positions : soit la lecture *dominante ou hégémonique* ; soit une lecture *oppositionnelle*, soit une lecture *négociée* c'est-à-dire que le téléspectateur accepte certains éléments du sens dominant mais s'oppose à d'autres. Selon Florence Bertholet, cette dernière lecture est la plus répandue chez les adolescents. Sans pouvoir dire que les médias n'ont pas d'influence, le lien entre voir et croire dépend cependant des ressources de chacun, de son expérience. Si le message influence, il persiste toujours la possibilité de s'en distancier.

3.2.2. Des éléments organisateurs de l'influence des messages

L'intervention de F. Bertholet démontre que les liens entre le statut de spectateur et les modes de réception du message doivent être nuancés. La façon dont un message est reçu dépend d'une multitude de facteurs. Au lieu de s'intéresser aux contenus des productions médiatiques en mettant l'accent sur la façon dont ils influent les téléspectateurs, leur manière d'agir au sein de leurs groupes d'appartenance et de penser la société, ces recherches renversent la perspective d'analyse en s'intéressant plutôt à la façon dont les téléspectateurs reçoivent les messages. Dès lors, l'intérêt est moins de se demander comment éviter l'influence des médias que de s'intéresser à la façon dont ils sont reçus par les adolescents et la façon dont ils y réagissent en sachant que :

- Les médias ne nous disent pas ce qu'il faut penser mais à quoi il faut penser. Plus les médias parlent d'un thème, plus le public pense que c'est important. Il existe une forte corrélation entre l'ordre d'importance donné par les médias à certaines informations et l'importance que le public accorde à ces mêmes informations. Les médias ont donc pour effet d'imposer un rythme et de proposer des objets à l'attention collective (effet agenda). Ce mécanisme signifie implicitement que les sujets dont on ne parle pas ne sont pas importants. A noter que l'effet agenda ne fonctionne pas toujours, pour tout le monde et partout. Divers facteurs doivent être pris en compte, comme entre autres : le degré de crédibilité du média, la non contradiction avec les connaissances que l'on a par ailleurs et avec l'expérience ainsi que nos convictions personnelles.
- Quand une question est importante pour un individu, que sa connaissance sur cette question est faible et qu'il ne peut se retourner vers son environnement pour obtenir l'information (lorsqu'il ne fournit pas de ressources de socialisation fiables et variées), il aura d'autant plus tendance à se tourner vers les médias pour en savoir plus – c'est alors que les médias peuvent devenir la principale source de

¹⁸⁰ Stuart Hall., Cultural studies, 1980.

socialisation. Ce qui n'est pas le cas lorsque l'individu vit dans un milieu qui offre des sources plus variées de socialisation vers lesquelles l'individu peut s'orienter (le besoin d'orientation).

La question est donc moins celle de l'influence des médias que celle des interactions entre les diverses sources d'informations auxquelles ont accès les jeunes et les divers agents de socialisation. Parfois, par les médias, les jeunes vont recevoir une information à un moment où au niveau affectif, culturel, ils ne sont pas prêts. Selon M. Alvarez, qu'ils fuient ou non dans les médias, les jeunes ne peuvent éviter leurs questions existentielles ; ça ne change rien à ce chemin que chaque adolescent doit parcourir pour apprendre à se représenter ses émotions.

4. Les agents de socialisation et l'information médiatique : leurs interactions

La socialisation par les médias est complexe et implicite. C'est une socialisation latente, non intentionnelle, informelle. Les médias ne sont pas porteurs d'effets « naturels » ou universels ; tous les médias ne sont pas les mêmes, tous n'ont pas le même pouvoir sur les jeunes. On ne peut pas généraliser. Parmi les nombreux modèles proposés, certains éléments sont retenus tandis que d'autres sont ignorés. Le contexte historique, social, culturel, économique joue un rôle dans le mode de réception. Les médias n'agissent pas seuls. Ils jouent un rôle d'autant plus important qu'ils prolongent les messages des autres sources de socialisation ou que ces messages font défaut.

Selon les intervenantes, il s'agit dès lors d'interroger les relations que les médias, objet de divertissement et de socialisation, entretiennent avec les autres agents de socialisation avec lesquels ils sont interdépendants. Les médias ne peuvent rendre compte de la complexité des interactions aux autres. Le rôle des adultes est d'aider les jeunes à rester critiques en soutenant leurs capacités réflexives. Leur rôle est d'encadrer l'information médiatique ; d'aider les adolescents à ne pas éviter de se confronter aux questions existentielles qu'ils se posent. Selon Marlène Alvarez, c'est important de rester très critique avec les médias qui sont mis dans les mains des jeunes ; si en soi le médium est neutre, c'est la façon dont le jeune va l'utiliser qui importe. Les autres instances de socialisation doivent questionner la façon dont ils sont utilisés ; la façon dont sont hiérarchisées les informations, leur caractère prioritaire ou non... A ce niveau, la question du renforcement ou de l'opposition entre les différentes sources de socialisation se pose - les modèles identitaires qui sont proposés par les médias et par les autres acteurs de socialisation peuvent s'opposer, se compléter, se nuancer.

A cet égard, F. Bertholet montre que les séries qu'elles a étudiées sont plutôt des instruments de renforcement des valeurs transmises par l'école et la famille¹⁸¹.

¹⁸¹ Florence Bertholet montre que les séries qu'elle a étudiées sont plutôt moralisatrices. Elles valorisent les principes chers à la famille et à l'école : le dialogue, le consensus, le respect de l'autre, la réussite scolaire et la maturité des adultes. Ces productions médiatiques n'agissent donc pas contre ces agents de socialisation classiques. D'après elle, si les modèles féminins proposés par les médias ont un impact sur la construction de l'identité féminine, le modèle proposé par les mères et leur point de vue a un plus grand poids. La façon dont les filles utilisent les médias dépend des réactions positives ou négatives de leurs mères face aux séries télévisuelles qu'elles regardent. En fonction, les filles peuvent devenir de vrai fan ou au contraire continuer à apprécier le programme mais sans extérioriser leur intérêt.

De même, selon Marlène Alvarez, contrairement aux critiques qu'on entend, ce sont souvent les parents qui proposent à leurs enfants des émissions comme Star Academy¹⁸². Et l'école est elle-même un grand pourvoyeur d'images. Dans la relation pédagogique, ce renforcement peut lui-même être l'objet d'une réflexion critique. Lors du débat, l'accent sera mis sur ce qui « reste important », à savoir « rendre le jeune réflexif dans son rapport aux médias ». Dans le rôle d'accompagnement des adultes pour structurer, cadrer ces informations et aider les jeunes à développer l'esprit critique face à ces informations qu'ils reçoivent, il s'agit aussi de réfléchir aux manipulations dont les informations sont l'objet ; par exemple, leur influence sur les modèles de consommation, leur ciblage sur les jeunes comme public-cible de consommation pour influencer les choix des parents. Les autres agents de socialisation ont la responsabilité d'insuffler aux jeunes un esprit critique pour leur permettre « d'utiliser au mieux cette extraordinaire mine d'information ».

5. Les animations en éducation affective et sexuelle ou le choix d'une rencontre autour de la parole

L'intervention de M. Alvarez met l'accent sur la différence qui existe entre l'animation qui se réalise autour d'une parole et les médias qui informent les jeunes en montrant des images. Les images ne suffisent pas. Ce qui importe, c'est de pouvoir se représenter son vécu. L'animation part du vécu des jeunes, passe par la rencontre et la parole pour les aider à se représenter leurs émotions, à les définir et à les structurer. L'animation utilise le verbal qui favorise la distance et la réflexion.

Selon M. Alvarez, par rapport aux croyances sur la vie affective et sexuelle : tout n'est pas à dire - il y a le droit de ne pas tout dire - et tout n'est pas à voir, à regarder, à montrer, contrairement à la tendance qu'on observe dans les médias. Les jeunes ont soif de connaissance dans le domaine de l'amour et la sexualité mais la connaissance passe par la possibilité de se représenter les sentiments, les émotions. Pour se représenter leurs émotions, les jeunes ont besoin de mots. Ils ont besoin de parler, d'échanger, de chercher, de poser des questions. Il ne s'agit donc pas d'interdire l'accès aux médias mais de les accompagner. Les jeunes sont à la recherche de « réponses » à voir, à toucher... et sans dire les choses, les médias les montrent. Les images ont un réel impact sur eux ; ils perçoivent souvent l'image comme beaucoup plus proche, plus immédiate. Mais parfois, les médias diffusent une information avant que le jeune ne se pose ces questions. La réalité médiatique peut alors envahir les jeunes et apporter à certains moments plus de perturbations que de « réponses », en allant à l'encontre de leur besoin d'espace intime, de leur pudeur, de leur jardin secret. Selon M. Alvarez et F. Bertholet, le rôle des intervenants est de recadrer les informations afin d'aider les jeunes à prendre distance, à questionner et à structurer les informations qu'ils reçoivent. Les jeunes ne sont pas dupes par rapport aux médias, par rapport à tout ce qu'ils voient. Ils critiquent le manque de réalisme des médias. Ils recherchent la distanciation. Entre la manipulation des représentations, la recherche d'informations, d'attitudes à avoir et d'actes à poser et le fait de se positionner comme récepteur passif où l'on devient indifférent à tout, il y a la parole. Dans cette perspective, animer, c'est le fait de

¹⁸² Et selon elle, lorsque le choix des émissions suscite trop de conflits entre parents et enfants, la résolution passe souvent par une TV qu'on met dans les chambres.

questionner avec les jeunes, le type de modèles, de repères, de représentations, de mots que ces différents produits médiatiques proposent.

Lors du débat, une forme d'inquiétude chez certains intervenants VAS s'exprimera face aux médias qui constituent une source d'information massive. Comment l'intervenant peut-il se positionner ?

« Va t-on encore servir à quelque chose ? Comment doit-on réagir face à ces jeunes qui sont de plus en plus informés mais parfois mal informés, de choses qui ne sont pas de leur âge. Est-on là pour redresser ce que les enfants ont entendu ? Face à leurs questions, doit-on répondre individuellement mais en public ? » (Débat, Public).

Selon M. Alvarez, dans le travail auprès des jeunes, cette question doit rester quotidienne. Ce rôle d'accompagnement est d'autant plus important que les médias sont la source d'une masse importante d'informations. Les animateurs doivent tenir compte de l'influence des médias dans leur travail d'éducation et d'autonomisation des jeunes. Ce qui est le plus important dans cette démarche, c'est d'écouter les jeunes. Selon M. Alvarez, être animateur, c'est faire le choix de travailler autour de la rencontre, de la parole, d'un temps, d'un espace, qui soit un lieu d'échanges, de débat, de confrontation. Il s'agit d'aider les jeunes à mettre en mots leurs émotions, leurs préoccupations et légitimer leurs questions. Par rapport aux médias, les échanges avec les pairs et le dialogue avec des adultes ont cette fonction de commenter, compléter, vérifier les messages diffusés, de les cadrer et les structurer. L'animation est une tentative de les aider à structurer leur vision du monde et de la place que chacun peut y occuper, de les faire exister dans les échanges qu'ils ont, de les aider à développer leur capacité critique afin qu'ils prennent conscience qu'ils sont les acteurs de leur vie. Comme les jeunes sont à chaque fois nouveaux, il faut sans cesse recommencer ce travail de réflexion. « Les jeunes sont très critiques. Soutenons ces capacités critiques ».

6. Internet, un médium spécifique ?

Une réflexion sur un médium spécifique, Internet, sera l'objet de la discussion et des débats. Lors de la discussion, P. Mouchet souligne la stratégie que l'on observe avec les médias : la concentration extrême du pouvoir ; et propose de parler de l'émergence d'un cinquième pouvoir, le monde de la presse et le monde économique étant liés. Par ailleurs, selon P. Mouchet, Internet présente une spécificité à deux niveaux. Se référant à Giacomo Dacquino, psychiatre pour lequel « La cyberculture est une « culture individuelle isolante et isolée »¹⁸³, P. Mouchet interroge le succès d'Internet en envisageant cette question sous l'angle de l'évolution de notre société vers une société individualiste qui isole les individus, privilégie la performance, le quantitatif, le spectaculaire, le virtuel au détriment du côté plus intime et relationnel. S'appuyant sur certaines études qui « tirent la sonnette d'alarme » face à une nouvelle forme de dépendance à Internet – notamment une dépendance aux sites pornographiques¹⁸⁴, aux jeux on line ou au « chat » - il interroge le monde virtuel auquel ouvre Internet. En tant que média qui privilégie l'immédiateté - tout est

¹⁸³ Pasini W., "Les nouveaux comportements sexuels", Odile Jacob, 2003, p.125. Voir également "Adolescents, halte aux clichés" Olivier Piot - Milan / Débat d'idées – 2002.

¹⁸⁴ D'après les chiffres, 200 000 américains souffrent de dépendance au cybersexe (Harvey Rosenstock)

accessible à tout moment, en tout lieu - irait-on vers un monde de fiction ? Un monde où l'on évite de se confronter à la réalité des rencontres, aux autres, aux frictions ? Un monde où l'on a peur du contact avec l'autre ? P. Mouchet questionne le succès d'Internet : ce succès est-il lié à la peur du contact avec l'autre ou s'agit-il plutôt de l'envisager comme un moyen qu'utilisent les jeunes pour s'exercer à une « phase de rodage des sentiments » ? Internet est-il utilisé comme manuel d'éducation sexuelle¹⁸⁵ ?

Les débats mettront en évidence une volonté de garder distance face à une attitude pessimiste à l'encontre d'Internet - qui comme tout média est neutre en soi. « C'est la façon de l'utiliser qui importe ». D'après diverses interventions, il s'agit « d'adopter une vision constructive face à Internet » si on veut faire d'Internet « un lieu de rencontres ». L'établissement de relations de confiance entre les adultes et les jeunes dans leur rapport à Internet est l'objet du débat. « Une éducation à l'information n'impliquerait-elle pas de promouvoir un regard positif et constructif de part et d'autre sur ces nouveaux médias ? » La promotion d'un regard constructif n'implique-t-elle pas une éducation des deux pôles (les jeunes et les adultes) ? Les débats critiquent une éducation qui joue sur la peur et des recommandations de prudence.

« Dans notre monde, tout fonctionne sur la peur, sur les recommandations de prudence. Regardez ce qui est dit d'Internet. On parle des risques de dépendance, de rencontrer des prédateurs, etc. Il faut plutôt aider à faire d'Internet un lieu de rencontres. Que les adultes découvrent également les possibilités positives d'Internet car il permet des expériences positives. Une éducation des adultes envers les jeunes ? Et vice-versa ! » (Débat, Public).

Les débats soulèveront les questions de l'utilisation, de l'accessibilité, de l'encadrement de l'information et des attentes des jeunes par rapport à ce médium. Comme tout médium, Internet est un outil « neutre ». C'est le message et « la façon de l'utiliser » qui font la différence.

« Internet a de bons côtés et de moins bons côtés comme tout média. Il faut remettre la perspective dans le contexte » (Débat, Public).

6.1. La question de l'utilisation d'Internet

Face à Internet, deux visions s'opposent. Lors du débat, les réactions souligneront qu'Internet n'est pas exclusivement un monde virtuel. Ce monde virtuel n'est pas sans lien avec le monde réel. Après un « chat », son utilisation rend possible des rencontres « bien réelles ». Sera souligné que c'est justement des rencontres réelles dont les jeunes ont peur. A cet égard, Internet peut être un moyen d'être en contact sans passer par la rencontre réelle ou être un moyen qui facilite la prise de contact en amont du moment de la rencontre.

¹⁸⁵ Selon une enquête publiée par le journal Libération le 23 mai 2002, près d'un jeune sur 2 âgé de 10 à 14 ans a déjà visionné des films pornographiques. Selon Claude Rozier - auteur d'un mémoire sur les adolescents et la pornographie - un tiers de ces jeunes disent avoir trouvé des réponses par internet. Pour lui, Internet (site X gratuits ou payants) serviraient de manuel d'éducation sexuelle.

« Après un chat, il y a des rencontres. Internet n'est pas un médium qui en soi rend inexistant les frictions. Il y a tout à fait moyen de se disputer, d'avoir des conflits via Internet » (Débat, Public).

« Il y a beaucoup de rencontres sur Internet. Mais, ce qui fait peur aux jeunes, c'est la rencontre réelle, effective » (Débat, Public).

Le débat pose la question de la spécificité d'Internet : en quoi Internet se différencierait-il des autres moyens de communication ?

« Quelle est la différence entre l'apparition d'Internet et l'apparition d'autres médias auparavant, la TV, le téléphone, etc ? » (Débat, Public).

« (...) Comme le téléphone, il permet d'être en relation avec les amis. Donc, le moyen d'être en contact, avant, c'était par le téléphone. Maintenant c'est via Internet. Et Internet est moins cher que le téléphone » (Débat, Public).

Le débat mettra également en évidence la difficulté qu'ont certains jeunes à accepter une limite quant à l'utilisation d'Internet, cette limite étant vécue comme une frustration par certains d'entre eux. Du côté des parents, un enjeu quant à l'utilisation d'Internet renvoie à la question des limites vis-à-vis d'une organisation familiale et de ce qui soutient cette limite parentale.

« Ce qui m'intéresse, c'est la notion de dépendance. J'ai un jeune de 18 ans. C'est parfois infernal de le voir passer X heures sur Internet ; et on ne fait que ça - le reste, les devoirs, etc. c'est toujours à la dernière minute. Ma question : quel message à faire passer ? Car je trouve effectivement que c'est une forme de dépendance. Et quand on essaye de gérer, de mettre les limites qui sont nécessaires parce qu'il y a une vie familiale quand même, c'est extrêmement mal vécu. C'est vécu comme une grosse frustration. » (Débat, Public).

« Peut-être que ce qui se pose, c'est la question des limites. Qu'est-ce qui vient soutenir une limite parentale ? L'argent ne semble plus être quelque chose qui soutient l'autorité parentale à dire « non » » (Débat, M.Alvarez).

« Mon père retirait la prise du téléphone. Il n'y avait pas le choix. C'était fini, quoi » (Débat, Public).

Au lieu de parler de dépendance, M. Alvarez invite à questionner ce qui est « en jeu » pour les jeunes. Selon elle, l'enjeu est celui du rapport du jeune à lui-même, à la constitution de son territoire intime. Son intervention mettra l'accent sur trois questions : celle de la perception du temps, celle de la séparation et celle du plaisir.

« Même les jeunes ont difficile avec ça. Les jeunes disent que c'est une question de temps. Il y a une perception du temps qui est différente entre les adultes et les jeunes. C'est le temps différé pour les adultes et le temps immédiat pour les jeunes. (...) C'est (aussi) la séparation dont les jeunes n'ont pas conscience. Et ça se joue aussi dans leur rapport à Internet et au GSM. Il y a un déni de la question de la séparation et de la solitude. (...) Ça renvoie aussi à la question du plaisir : il y a déni des obligations, des contraintes, des lois, de la sociabilité et de la séparation. C'est une question au cœur de l'adolescence qui peut être très compliquée à cet âge-là. Et ça peut être dramatique s'ils n'ont pas de territoire. Plus un jeune sera en contact avec lui-même et ce qui lui arrive et plus les parents pourront se rendre compte de ce qui se joue pour le jeune dans ce passage » (Débat, M.Alvarez).

6.2. La question de l'accessibilité à Internet

Le débat questionne la demande que certains enseignants auraient vis-à-vis de leurs élèves – celle de réaliser des recherches à partir d'Internet alors que certains parents n'ont pas cet outil chez eux. Cette intervention ouvre le débat sur une forme de dualisation de la société, « une société à deux vitesses » : entre ceux qui ont les moyens de cet accès et ceux qui ne l'ont pas, entre le fait de créer un site et le fait d'assurer la qualité de l'information qui y est diffusée, entre la quantité d'informations disponible et la démarche critique face à cette information...

6.3. La distinction entre le médium et le message : accompagnement de l'information et attentes des jeunes

La distinction d'Internet comme médium (neutre en soi) et la question des messages qui y circulent ouvre sur la question de la qualité de l'information diffusée sur Internet. D'après une intervention, dans le domaine de la santé, on observe la diffusion de messages impersonnels et à tendance mortifère qui ne sont pas encadrés dans une relation. Ces messages ont le risque de « produire une peur, une angoisse, un stress ».

« Il y a beaucoup de forums pseudo-médicaux mal gérés à tendance mortifère qui suscitent l'angoisse ou la renforce » (Débat, Public).

Par rapport au Sida, le SIPS propose un forum où il est possible pour les jeunes de poser des questions, d'échanger, d'intervenir dans des jeux de rôle. Cet espace-forum permet aux jeunes de poser leurs questions dans le cadre d'une relation avec un adulte. Dans le domaine de la santé, les attentes des jeunes renvoient à l'encadrement de l'information dans une relation avec un adulte.

« Ce que cherche le jeune, c'est un contact direct et personnel avec une personne. C'est donc une indication importante pour les sites dans le domaine de la promotion. C'est important de ré-inclure l'information dans la relation. C'est ce qu'on essaye de faire » (Débat, SIPS)

Selon M. Alvarez, cet enjeu est important car « c'est en disant que les jeunes prennent conscience de leurs opinions, de leurs valeurs, de leurs difficultés ».

7. Partie conclusive

Concernant le rôle des adultes face aux médias, la séance fut l'occasion de souligner leur rôle d'encadrement de l'information. Dans notre société, on observe une évolution, une complexité et une diversité des supports de socialisation, notamment dans le domaine de la VAS, bien que dans ce domaine, ni les médias ni les adultes ne sont les référents principaux pour les jeunes. Ce domaine reste celui d'une socialisation entre pairs. Concrètement, les adolescents construisent davantage leur rapport à la sexualité dans leurs relations avec leurs pairs.

Faire confiance aux capacités réflexives des jeunes, n'implique-t-il pas de laisser les jeunes cadrer par eux-mêmes ?

Les médias sont une source de diffusion d'une masse de contenus, d'informations conflictuelles et contradictoires face à laquelle les adolescents puisent des références, des informations. Mettre l'accent sur la réflexivité des adolescents, sur leur sens critique pose la question des usages et des traitements qu'ils font de ces messages contradictoires. Vu la masse contradictoire de messages que diffusent les médias, que font les jeunes de ces messages contradictoires ? Comment gèrent-ils ces contradictions ? Comment sélectionnent-ils certains messages sur la sexualité dans ce processus de socialisation ? A cet égard, en anthropologie, les travaux de M. J. Herskovits¹⁸⁶ pourraient éclairer le principe de la réinterprétation culturelle réalisée à partir de la sélection des informations ; les usages sont liés à cette appropriation réalisée à partir d'un processus de sélection. Sur base de ces processus se construit l'identité. La théorie de la résistance en anthropologie développe le point de vue selon lequel les individus construisent leur identité en opposition. On pourrait poser l'hypothèse que les adolescents construisent aussi leur sexualité en opposition à celle qui est présentée dans les médias. Le développement de recherches empiriques sur l'usage que font les adolescents des médias pourrait approfondir cette question. L'adolescence étant une période traversée par des émotions et des envies nouvelles - qui apparaissent avant l'adolescence - la question du rapport au corps traverse le processus de construction de l'identité, cette construction se réalisant notamment via les images véhiculées par les médias.

Quelle utilisation font les jeunes des médias – dont Internet - dans le processus de construction de leur sexualité ? Si la sexualité des adolescents est imprégnée de sentiments, la sexualité sur Internet a tendance à évacuer les sentiments. On ne peut nier qu'Internet présente un côté très stéréotypé sur la sexualité. Les jeunes utilisent-ils Internet pour apprivoiser leurs sentiments, pour s'y confronter, faire l'épreuve de leur mise à distance ? Internet n'est-il pas aussi utilisé comme un moyen de tester une sexualité sans se prendre les pieds dans les sentiments ? Par rapport à l'usage d'Internet, qu'en est-il de la pratique masturbatoire ? Concernant l'utilisation des médias par les jeunes dans la construction de leur sexualité, il serait également intéressant d'approfondir les questions du rapport au corps et de l'accès à la sexualité au moyen de recherches empiriques.

Développer une réflexion sociologique sur ces questions – en tenant également compte de ceux qui ne « sont pas bien dans leur peau », de ceux qui n'ont pas accès à la sexualité, de la compétition narcissique aux partenaires, etc. - permettrait de réinterroger la vision que l'on diffuse sur la sexualité à la lumière des différentes constructions du rapport à la sexualité qui varient selon les positions sociales, le genre et les appartenances culturelles.

Par exemple dans les quartiers populaires et les cités, la façon dont se construit le rapport à la sexualité chez les garçons et les filles pourrait être réinterrogée au regard de leurs inégalités d'accès aux partenaires¹⁸⁷; en réussissant souvent mieux leur scolarité que les garçons, les filles auraient un accès plus important à des partenaires extérieurs aux cités. A partir de cette question de l'accès, la compréhension de certains phénomènes d'agressions pourrait s'affiner. Chez certains de ces jeunes, on observe depuis quelques années un phénomène de

¹⁸⁶ Herskovits, M. J., Les bases de l'anthropologie culturelle, Payot, Paris, 1967.

¹⁸⁷ Nous renvoyons les lecteurs intéressés au livre de Jamouille, P., Des hommes sur le fil : la construction de l'identité masculine en milieux précaires, La Découverte, Paris, 2005.

réappropriation d'un vocabulaire médiatique aux références pornographiques. Quant à certaines filles, un certain nombre fait part d'expériences d'agression verbale en rue (elles se font traiter de putes en rue par exemple). Ainsi, via les médias, un phénomène de banalisation de la violence par l'utilisation de termes agressifs semble se diffuser. Via les médias – MTV, Internet – les jeunes ont accès à une construction de la sexualité, très sexuelle et peu affective. La diffusion de ce vocabulaire dans le langage des jeunes est un symptôme de l'existence d'une certaine forme de violence dans la société. Si on observe qu'il y a une construction médiatique de la sexualité d'une part, il y a également des faits réels d'autre part. Empiriquement, on pourrait s'intéresser davantage à l'usage que font les gens des médias auxquels ils ont accès.

Eviter de stigmatiser certains types de rapports à la sexualité nécessite de se donner les moyens de développer une réflexion autonome sur la sexualité afin de lutter contre les inégalités sociales et les discriminations.

«Du bouleversement (... ou non) des relations amoureuses et de couple, en termes de représentations, de normes et de comportement.»

**Intervenante : Danièle Peto
Discutant : Jacques Marquet**

Analyse de la 8ème séance : Les dimensions de la question : les axes, enjeux et tensions

1. Un point de vue sociologique sur l'amour

D'après D. Peto, adopter un point de vue sociologique sur l'amour est le fait de s'intéresser à son ordinaire et à ses enjeux quotidiens en vue de le démystifier (S. Chaumier). Appréhender la subjectivation du sentiment amoureux dans la relation de couple n'est cependant pas chose aisée selon elle. Alors qu'on a tendance à amalgamer en une seule et même pensée « amour, sexualité, mariage », ces éléments ne s'impliquent pas nécessairement l'un l'autre. D'un point de vue analytique, il s'agit de pouvoir les dissocier :

- en s'intéressant au moment de la rencontre amoureuse, en appréhendant ce qui se joue dans le jeu des émotions qui s'y déroule ;
- en questionnant les normes et valeurs sociales qui colorent les modes d'entrée et de vie en relation intime et déterminent les représentations des "bonnes" et des "moins bonnes" relations sexuelles et amoureuses ;
- en saisissant ce qui se joue dans les tensions entre le sentiment amoureux, le couple et la famille, en questionnant les rapports entre sphère intime et les diverses sphères extérieures (publiques) et leurs articulations.

Appréhender la subjectivation du sentiment amoureux n'est cependant pas chose aisée. A cet égard, D. Peto souligne deux éléments :

1. La constitution d'un couple se tisse dans diverses logiques et divers types de registres sont mobilisés pour en rendre compte. La réalité au quotidien des amours contemporaines est le résultat d'un jeu de tensions entre exigences contradictoires. Il s'agit donc de penser la relation amoureuse à partir de ce jeu d'exigences contradictoires afin d'analyser ce qui se joue dans les écarts entre logiques différentes, modèles idéaux-types et enseignements empiriques.
2. Au niveau empirique, D. Peto souligne que la démarche sociologique se confronte à l'écart entre le « dire » et le « ressenti ». Le matériau récolté est de l'ordre du dire, le fait de poser un discours sur la relation amoureuse et le sentiment amoureux est d'un ordre différent par rapport au « ressenti ». Le sentiment amoureux est de l'ordre du vécu - il s'exprime très fort par un langage

du corps. D. Peto se demande si le fait de poser un discours sur ce ressenti n'entraîne pas, soit qu'on l'évite par un discours, soit qu'on induise quelque chose par ce discours qu'on pose sur lui. Par rapport aux entretiens qu'elle a réalisés dans le cadre de sa thèse doctorale, elle constate que lors d'un entretien, il y a toujours un temps de latence. Au début de l'entretien, le discours est assez normalisé et construit. Ce n'est qu'au fur et à mesure du déroulement de l'entretien qu'on entre dans le registre de l'émotionnel. L'analyse compréhensive implique notamment de saisir les liens entre la gestuelle corporelle et les paroles prononcées.

2. D'un aperçu socio-historique au contexte contemporain

2.1. L'évolution des liens entre « l'amour, le mariage et la sexualité »

L'intervention de D. Peto montre qu'historiquement, on observe plutôt la tendance à dissocier des éléments comme l'amour, la sexualité et le mariage. Traditionnellement, Amour et Mariage ne sont pas liés. On ne se marie ni par amour, ni pour soi. Le modèle traditionnel est celui du mariage d'intérêt ou de l'alliance matrimoniale qui est gouvernée par la règle centrale de l'endogamie sociale (et géographique pour les classes populaires). Le mariage permet l'union de deux familles, de deux lignées - le regroupement de deux patrimoines. Cette endogamie soutient l'ordre social - la vie sociale étant organisée en fonction du couple et des tâches dévolues aux hommes et aux femmes.

Ce n'est qu'au début du 19^{ème} siècle qu'émergent de nouvelles manières d'appréhender l'intime. Selon D. Peto, cette évolution est parallèle au développement de l'espace privé qui donne une place de plus en plus grande au choix personnel dans les affaires privées. C'est alors qu'on assiste à l'émergence du mariage d'amour qui privilégie le sentiment en associant le bonheur au fait de pouvoir choisir un partenaire par amour. Contrairement à la logique traditionnelle, la logique moderne se caractérise donc par l'association entre l'amour, la sexualité et le mariage au sein d'un projet qui allie le choix d'un partenaire sur base du sentiment amoureux à une quête de « bonheur individuel ». L'époque moderne se caractériserait également par la fragilisation de la relation amoureuse qui repose sur l'émotionnel et le choix affectif.

2.2. La question de la restructuration de l'intimité dans la société moderne

2.2.1. La transition entre une première et une seconde modernité

Selon D. Peto, dans les années 60/70, cette association se craquelle. D'après elle, différents éléments expliquent cette transformation comme le passage d'une première à une seconde modernité et le mouvement d'émancipation féminine¹⁸⁸.

¹⁸⁸ L'accès des femmes à la sphère professionnelle et le développement des moyens de contraception qui permettent la maîtrise de la fécondité entraînent un changement du rapport à la sexualité chez les femmes.

La transition entre une première période de la modernité et une seconde période dessine les contours d'un changement sociologique important. Cette transition est marquée par la multiplication des références et la pluralisation des valeurs liées à l'éclatement des modèles de référence et des préceptes traditionnels qui désormais ne sont plus intangibles. On observe une diversification des biographies individuelles en même temps que leur contrôle externe s'estompe. D'un point de vue sociologique, l'ensemble de ces transformations sont liées à l'évolution des rapports entre espace public et espace privé ; l'évolution de ces rapports entraîne une reconfiguration de l'espace intime.

Selon D. Peto, contrairement à la première période qui se caractérisait par la diffusion des valeurs de liberté et d'égalité dans l'espace public à partir d'un espace privé qui reste cependant toujours structuré par les valeurs familiales, la transition vers une seconde modernité fait de l'individu le centre de référence à partir duquel s'organise la vie privée.

2.2.2. Diversification des trajectoires biographiques et construction identitaire

On observe une diversification de l'itinéraire des biographies individuelles. Selon U. Beck, l'injonction de devenir soi-même va de pair avec l'élargissement des tranchées biographiques, ce qui bouleverse les modes de vie qui régulent la sphère privée. La société moderne se caractériserait donc par une ouverture et une dépendance des biographies à la prise de décision et à l'initiative individuelle (U. Beck). Sur les individus reposerait ainsi l'obligation de choisir leurs références et de donner sens à leur trajectoire. La modernité contemporaine se caractérisant donc par un individualisme grandissant lié à une quête de réalisation individuelle, l'individu deviendrait la référence à partir de laquelle se codifie l'espace privé.

D'après D. Peto, au 19^{ème} siècle, l'identité recevait sa validation par la création d'une biographie mutuelle alors qu'aujourd'hui, en devenant un projet bien plus ouvert, les trajectoires individuelles impliquent une transfiguration importante de l'existence interpersonnelle.

Selon D. Peto, le projet réflexif du soi repose sur l'exigence de révélation de soi en même temps que l'individu se confronte à l'inachèvement constant de cette quête de soi. En devenant la tâche dévolue à l'individu, la construction identitaire présente un certain nombre de tensions entre exigences contradictoires - l'identité narrative devant constamment se construire et se reconstruire selon la trajectoire des individus, les étapes du cycle de vie et les points de bifurcations.

2.2.3. L'hypothèse sociologique de Giddens sur la restructuration générique de l'intimité

Selon D. Peto, Giddens (1992) s'intéresse à la façon dont ces changements entraînent une restructuration générique de l'intimité. Giddens introduit la subjectivation moderne comme directrice de l'intimité contemporaine en partant de l'hypothèse que la centralité de la quête personnelle se marque dans la relation amoureuse.

D'après lui, la relation intime contemporaine se rapprocherait du modèle de la relation pure qui est sans autre attache que le lien émotionnel. L'intimité

contemporaine se restructurerait à partir du registre émotionnel sur base du modèle de la relation pure. Giddens définit la relation pure comme une relation qui renvoie à « une situation où l'on entre dans une relation sociale pour elle-même, pour ce qui peut être retiré, par chacun, d'une association prolongée et qui est poursuivie seulement durant le temps où elle est perçue par les deux parties comme productrice de satisfactions suffisantes pour que chacun y reste ». Dans l'hypothèse de Giddens, lorsque la relation n'est plus satisfaisante pour les partenaires, on assisterait à la dissolution du lien intime. De son point de vue, l'intimité contemporaine implique un processus constant de négociation-transaction entre deux personnes égales. A l'image de la sphère publique, elle impliquerait une conception démocratique du domaine interpersonnel. Dans son hypothèse, la relation intime repose sur une contractualisation. Selon Giddens, cette restructuration serait essentiellement menée par les femmes et subie par les hommes.

Du point de vue de Giddens, en étant directement associée au développement émotionnel, la sexualité deviendrait une dimension fondamentale sur base de laquelle les individus font le choix de s'engager dans une relation intime.

3. La lecture de la relation intime dans la modernité avancée d'A. Giddens

3.1. La confrontation d'un modèle théorique à l'empirie

Giddens interroge les transformations du lien intime afin de comprendre le type de changements qui caractériserait progressivement la société globale. Il élabore son modèle de la relation pure à partir d'une analyse de contenu de manuels de guidance personnelle qui sont, selon lui, une production de la modernité et un support de sa reproduction. Tout en étant une conception théorique intéressante du lien intime « dans la modernité avancée », selon D. Peto, la lecture de Giddens n'en reste pas moins une conception parmi d'autres ; elle présente un certain nombre de limites. Empiriquement, le modèle de Giddens se confronte à une série de tensions qui le remettent en question. D'après les entretiens compréhensifs qu'elle a réalisés, même dans les milieux sociaux qui sont les plus susceptibles de se rapprocher de ce modèle, il ne se retrouve que partiellement.

Son intervention propose de confronter le modèle théorique de Giddens à divers enseignements empiriques afin d'affiner la compréhension de la construction du lien amoureux en posant deux types d'interrogations :

- Au niveau de la construction amoureuse qu'entraîne ce nouveau type d'identité moderne qui confronte l'individu à l'injonction de « se trouver soi-même » et à la nécessité de développer des processus d'intervention sur lui-même.
- En quoi l'émergence et le développement du sentiment amoureux et de la relation amoureuse suivent ou non ces seules voies de formation et de transformation ?

Des entretiens, il ressort que le rapport à soi et le rapport à l'autre sont traversés par un ensemble de tensions, d'ambiguïtés, d'ambivalences qui mettent en évidence les difficultés qui sont en jeu pour relier deux indépendances. Selon D. Peto, la capacité

d'arbitrer les conflits entre les diverses logiques et les difficultés que cela engendre questionnent les compétences inégales des individus à tenir compte de leurs divers ancrages, de leurs diverses appartenances et des diverses contraintes qui pèsent sur leur mode de vie et leur(s) choix.

3.2. Les dimensions et les tensions de la relation amoureuse

3.2.1. Une tension entre deux valeurs : l'égalité et la réalisation de soi

Si Giddens fait de la réalisation de soi une valeur centrale de la modernité avancée, dans cette quête de réalisation individuelle, la valeur d'égalité peut entrer en tension avec la réalisation de soi.

Concernant la valeur d'égalité entre les hommes et les femmes, D. Peto souligne la tension qui existe entre un discours public qui prône l'autonomie (discours féministe) et un discours privé qui tourne autour du besoin de l'autre et de l'engagement relationnel. En outre, les changements dans la position de la femme ont également modifié la position de l'homme au sein du couple sexuel et amoureux, ce qui modifie son rapport à l'altérité ainsi que les rôles qu'il a à prendre en charge au quotidien de sa vie privée et publique.

Si pour Giddens, le sentiment amoureux et le désir sexuel sont des adjuvants de la réalisation de soi, D. Peto mettra en évidence que la valeur d'égalité peut rentrer en tension avec la démarche de dévoilement de soi (émotionnel, sensuel, sexuel), ce dévoilement pouvant toujours être réutilisé par l'autre comme une arme. Selon D. Peto, dans les relations contemporaines, cette tension serait contenue par la confiance et le respect réciproques qui deviennent ainsi le noeud central de ce type de relation amoureuse dans laquelle les partenaires se veulent égaux. Cette « contention » est cependant plus fragile et plus susceptible d'être remise en question selon les événements et les étapes de vie.

J. Marquet questionnera : « les valeurs d'égalité et de réalisation sont-elles liées ? Se réalise-t-on « mieux » par l'égalité ? Comment se définit la valeur d'égalité ?

Si d'après Giddens, la relation amoureuse est symétrique et égalitaire, la symétrie est-elle identique à l'égalité ? Dans les entretiens qu'elle a réalisés, D. Peto montre que la relation amoureuse apparaît toujours comme sous-tendue par une asymétrie en balancier : pour des raisons de tous ordres, dira-t-elle, Ego et Alter se passent alternativement le relais entre une position en majeur et une position en mineur. Plutôt qu'une égalité au sens strict, la relation intime serait davantage caractérisée par un mouvement d'alternance entre les diverses positions (haute/basse) que prennent les partenaires. C'est la symétrie des positions des partenaires qui est mise en évidence. Il existerait un mouvement d'alternance dans la relation amoureuse.

3.2.2. La question de l'engagement

Selon Giddens, l'engagement intersubjectif est le ciment de la relation intime contemporaine. En soi, cet engagement présente une tension permanente entre le présent de l'individu - qui s'engage dans la relation à partir de l'équilibre qu'il a atteint dans la définition de lui-même - et du devenir de ce même individu - mais aussi de la relation - dont le développement n'est jamais achevé. Ce qui pose la question (quotidienne) du désir qu'il a de la relation.

3.2.2.1. Une contradiction structurelle

Selon Giddens, l'engagement contemporain reposerait sur une « contradiction structurelle » qui lie et oppose constamment la volonté de réalisation de soi et la recherche d'autonomie à une quête de reconnaissance personnelle, aux besoins d'attention et d'abandon de soi qu'ont les individus. C'est pourquoi selon D. Peto, en même temps que l'engagement permet une validation de soi et entraîne une certaine sécurisation, l'horizon commun relationnel est perçu par les individus comme restant instable. Cette tension fragiliserait la relation intime contemporaine. D'après elle, la spécificité contemporaine de cette fragilité a cette caractéristique d'être de plus en plus reconnue et acceptée comme telle en se justifiant par un discours socioculturel communément accepté, largement valorisé en termes de recherche d'autonomie. Ce qui semble cependant contredire cette acceptation est la question du désengagement qui est plus problématique que ne le conçoit Giddens.

3.2.2.2. Cycle de vie et étapes de transition dans les trajectoires amoureuses : contention, déni ou renforcement de cette tension

Selon Giddens, le sentiment amoureux et le désir sexuel sont des adjuvants de la réalisation de soi. D'après D. Peto, dans les entretiens cependant, lorsque des femmes font référence à des expériences où la relation est le plus marquée par le modèle de la relation pure (où l'émotion est le centre), elles font référence à un début de relation et/ou à une relation peu inscrite dans le quotidien (peu présente). Quand la relation prend de l'importance dans le quotidien, le modèle de Giddens est moins performant.

Selon D. Peto, l'articulation amour/famille est complexe et semble actuellement plus problématique. D'après elle, en même temps que le sentiment amoureux et le désir sexuel sont adjuvants de la réalisation de soi, le mariage, la cohabitation ou la formation d'une famille peuvent s'opposer à cette réalisation. La conscience de la fragilité de la relation amoureuse semble donc rendre à la fois plus problématique l'engagement amoureux et l'articulation entre celui-ci et l'engagement familial.

Lors de certaines étapes du cycle de vie, la reconnaissance de cette fragilité par les individus semble plus difficile. A cet égard, les entretiens apportent des enseignements notamment sur deux étapes du cycle de vie : la constitution du couple et la parentalité.

Selon D. Peto, lorsque l'engagement se déclare dans un couple, l'idéal du couple est souvent très romantique et très fusionnel. A ce moment-là, la question de la solitude et de la séparation ne semble pas dicible ; beaucoup de jeunes par exemple développent un discours qui nie cette fragilité. Cette reconnaissance serait-elle une menace contre les bases du couple ?

Par ailleurs, lorsqu'un couple décide de fonder une famille, la possibilité de reconnaître cette fragilité devient encore moins évidente. En renforçant la tension entre les deux pôles, l'arrivée d'enfants la rendrait plus fragile parce qu'elle devient moins facile à mettre en œuvre au niveau pratique.

Face à ces observations, D. Peto formule deux hypothèses :

1. Au début d'une relation amoureuse, le sentiment de dépendance face à l'autre est, soit imperceptible pour le(s) partenaires, soit visible et évident parce qu'il est ressenti comme également partagé - l'autre serait à ce moment-là bien perçu comme un Alter respectueux qui peut aider à la construction identitaire d'Ego. Selon elle, la tension entre l'autonomie et la dépendance renverrait dès lors plus précisément au tournant où la passion nouvelle cède la place à la relation qui s'installe dans le quotidien. C'est la temporalité du sentiment amoureux qui est souligné. Quand la relation s'inscrit dans le quotidien, le modèle de la relation pure décrit par Giddens devient moins performant.

2. Dans une série de couples, lorsqu'ils font référence aux crises auxquelles ils ont été confrontés, il y aurait l'idée répandue qu'« il ne faut rien attendre de l'autre ». Dans ces moments-là, on observerait que la tension entre « réalisation du couple » et la « réalisation de soi » est rabattue sur la dimension personnelle – et renvoie à la responsabilité personnelle. Par contre, lorsqu'ils parlent de la relation, le registre mobilisé touche à l'attention à l'autre et à soi dans la vie commune, à la négociation et aux compromis. Il y a alors reconnaissance des contraintes auxquelles se confrontent les désirs individuels et des concessions à faire - il serait même nécessaire de fermer les yeux sur une série de choses. Cet argument est donc utilisé pour surmonter la crise du couple. Face aux tensions, il semble y avoir une acceptation de la perte de vitesse de la « réalisation de soi », l'envie dominante étant plutôt « que ça reste et que ça tourne ».

D. Peto met en évidence que sur ces points, il y a une différence avec le modèle de Giddens qui postule plutôt la fin de la relation lorsqu'il y a insatisfaction dans le pôle « réalisation de soi ». L'ensemble de ces observations remet en question l'hypothèse de Giddens qui concevait la spécificité de la relation amoureuse à partir du modèle de la relation pure. Selon D. Peto, la relation pure n'est qu'une facette de la relation amoureuse. En ce qui concerne l'identité amoureuse, le vécu de la relation amoureuse et le fait de « se trouver soi-même » sont à la fois antagonistes et identiques. Selon les histoires et les moments, ces dimensions se lient, se délient ou s'opposent.

Lors du débat, la recherche de solitude sera questionnée à deux niveaux :

1. « Les recherches sur la réalisation de soi font-elles apparaître un besoin, une recherche de solitude ? ». Selon D. Peto, dans les entretiens, le besoin de solitude dans les couples apparaît à deux niveaux sans être cependant lié au fait de se réaliser. Le besoin de solitude apparaît comme un enjeu de divergence dans un couple : un homme demande de pouvoir rester parfois seul chez lui ; sa femme ne comprend pas ce besoin qu'elle n'a pas. Elle comprendrait un besoin de sortir seul à l'extérieur mais pas celui de rester seul chez eux. Dans d'autres couples, de la part d'hommes et de femmes avec enfants, la recherche de solitude renvoie à un besoin de « coupure », de « prendre l'air » par rapport à la vie de famille.

2. Lors du débat, une intervention questionnera les liens entre la recherche de solitude, les remises en question suite à des séparations et la prise de conscience des individus d'un fonctionnement fusionnel de leur(s) couple(s). D'après ce témoignage, certaines personnes qui vont vers l'idée du couple « to live apart

together » et d'autres qui se « sont cassés la gueule » - qui ont connu des échecs dans différentes relations - re-questionnent leur trajectoire amoureuse sous l'angle de cette question de la solitude. « Ils revisitent leurs deuils des échecs passés. Ils se trouvent parfois très démunis. Ils relisent le problème en termes de ne pas avoir « bougé » depuis leur adolescence. C'est à ce niveau que se pose la question de la solitude à laquelle ils veulent se confronter ».

3.2.2.3. La question de l'alternance : l'hypothèse de l'indulgence

D. Peto fait remarquer que contrairement au modèle de Giddens dans lequel la valeur d'autonomie personnelle et du respect de l'autonomie de l'autre sont des acquis, dans la relation intime contemporaine, ces valeurs se confrontent à la peur d'être seul et/ou d'être abandonné d'une part et d'autre part, à la réalité d'un ensemble de dépendances affectives (et autres) qui traversent les couples. D. Peto propose plutôt d'envisager la spécificité de la relation amoureuse sous un autre angle, à partir de l'hypothèse de l'indulgence.

En opposition au modèle de Giddens qui repose sur une conception où l'autonomie exclut la dépendance, D. Peto se réfère à la littérature contemporaine qui relativise cette conception en postulant que l'autonomie n'est possible que via une certaine dépendance aux autres – la réciprocité fait alors place au consentement. D. Peto se réfère à l'hypothèse de l'indulgence (Takeo Doi, 1988) pour comprendre comment le consentement vient remplir les manques de réciprocité. En référence à la relation mère/enfant, maître/disciple, le modèle d'*amae* permettrait d'envisager la relation du couple à partir d'une relation asymétrique qui repose sur la production d'un respect et définit une position ou un statut sécurisant dans le système relationnel. Par rapport à quoi, la spécificité de la relation de couple serait l'alternance. En effet, selon D. Peto, à la différence de la relation mère/enfant et maître/disciple, c'est l'oscillation qui se déroulerait dans la relation de couple qui permet de saisir la façon dont la relation amoureuse s'organise à partir d'un certain manque de réciprocité, le balancement « majeur/mineur » faisant qu'à certains moments, c'est l'un ou l'autre des partenaires qui se retrouvera en dette de réciprocité et sera redevable de l'indulgence de l'autre.

Ce balancement « majeur/mineur » fait partie d'un cycle de dons/dettes entre conjoints et caractérise un type de « care » partagé/réciproqué entre les partenaires. Ce fonctionnement laisserait entre autres la place pour se laisser aller et se faire prendre en charge par l'autre à certains moments – ce qui serait d'autant plus important, selon D. Peto, que la sphère publique laisse actuellement peu de place à ce type de comportement chez les adultes.

Lors du débat, la spécificité de la relation amoureuse sera questionnée étant donné qu'elle est envisagée à la lumière du modèle de la relation « mère/enfant », « maître/disciple ». Qu'en est-il de sa spécificité face à la tension « amour inconditionnel/amour conditionnel », « dépendance/indépendance » ? En creux la question de l'autonomie se pose. Selon D. Peto, c'est l'alternance entre les positions des deux conjoints qui produit la spécificité de la relation amoureuse. Selon les couples, les personnes et les histoires singulières, la place de ce type de « care » dans le couple sera plus ou moins importante et plus ou moins partagée par les deux partenaires.

3.2.3. Des questions de l'ordre de la reconnaissance

Selon D. Peto, les entretiens mettent en évidence le double attachement des individus à l'autonomie et à la dépendance. Au quotidien, l'enjeu est leur articulation (partielle) qui variera selon les moments de la trajectoire des couples et l'existence de « couacs » divers.

3.2.3.1. Le type d'arbitrage

Selon D. Peto, l'arbitrage renvoie à la question des limites et à la tension entre « stabilité et instabilité » de la relation dans le temps ; elle dépend de la capacité des individus à articuler vie privée et vie publique. D'après elle, la tension entre « satisfaction/insatisfaction » repose sur un arbitrage entre la confiance et le respect (respect de soi vis-à-vis de soi et de l'autre, et vis-à-vis de l'autre vis-à-vis de soi) au regard de leur absence ou d'un trop grand manque - lorsque les partenaires ressentent à un moment donné un trop grand manque de respect et de confiance qui entraînent fêlure de soi, de l'autre, de la relation. L'arbitrage entre l'autonomie et la dépendance implique un questionnement permanent sur soi et pose la question de la reconnaissance. Dans cette tension entre l'autonomie et la dépendance se joue la capacité du couple et de chaque partenaire à gérer les liens de co-existence de la relation amoureuse avec le monde extérieur. C'est par l'arbitrage que se nouent les deux trajectoires, l'arbitrage étant propre à chaque relation et aux histoires - psychiques et sociales - de chacun de ses protagonistes.

3.2.3.2. La question du contrat

Selon Giddens, l'articulation de la tension « autonomie/dépendance » se concrétise à travers un contrat passé entre les deux partenaires. A partir de la relation pure où le centre est l'émotion, il y aurait contrat. Selon lui, amour et contrat ne sont donc pas antinomiques.

D. Peto et J. Marquet souligneront que le modèle de Giddens repose sur l'idée qu'il y aurait un dialogue ouvert et explicite entre les partenaires qui porterait sur la relation et d'autre part, sur une capacité des individus de négocier leurs choix de vie à partir d'un arbitrage des tensions respectueux des deux partenaires. Cependant, selon D. Peto, si les ingrédients du lien intime dans le modèle de Giddens supposent l'existence d'un contrat clair, transparent, librement négocié dans ses diverses dimensions, les entretiens montrent plutôt que le « contrat amoureux » relève d'une logique implicite et repose sur un certain nombre de tensions qui vont poser la question du choix. Cet ensemble de tensions qui traverse la relation amoureuse pose la question de l'engagement : entre la clarté du contrat et ses zones d'ombre ; entre un contrat qui se négocie à un moment donné de l'histoire de l'individu et son évolution ; entre un contrat entre les partenaires du couple et l'(es) attachement(s) à divers degrés que les partenaires peuvent tisser à l'extérieur du couple...

La question du contrat renvoie à la possibilité pour un individu de se contractualiser ; le contrat peut entrer en tension avec son évolution et l'évolution de la relation. Si à un moment donné, le pôle « réalisation de soi » est en rupture avec le pôle « contrat », que va faire l'individu ? Que va-t-il choisir ?

L'intervention de D. Peto, la discussion et le débat vont donc questionner cette possibilité d'établir un contrat clair qui porterait sur la relation amoureuse elle-même.

Selon D. Peto, les individus peuvent développer une conscience pratique de leurs modes de vie mais sans nécessairement pouvoir en rendre compte discursivement, à tous moments. En impliquant un travail constant sur soi et sur le regard des autres, la recherche d'autonomie est un processus lourd à soutenir au quotidien. De plus, un individu n'est jamais totalement transparent à lui-même et la relation comporte toujours des zones d'ombre dans lesquelles le partenaire n'a rien à voir ni à dire. Par rapport à d'autres modèles de relations, autant de souffrances peuvent en découler. Selon D. Peto, ces souffrances risquent d'être d'autant plus inattendues que tout semblait clair, explicite - que l'on croyait que « tout » était transparent et discuté au sein du couple. La relation amoureuse reposant sur un ensemble de paramètres qui sont susceptibles de changer, d'évoluer, la cloisonner dans un contrat, c'est perdre de vue l'évolution des sujets et de la relation intime. Se référant au point de vue de certaines personnes qui sont contre l'idée de contrat - l'individu ne pouvant se contractualiser - le seul contrat qui serait alors possible selon J. Marquet serait de dire (quasi) quotidiennement : « Voilà où j'en suis maintenant ». Dans cette perspective, le contrat devrait se négocier quotidiennement. Négocie-t-on quotidiennement ?

La discussion et les débats porteront sur l'existence d'un ensemble de tensions dans la trajectoire des couples au regard de l'évolution des individus et de la relation. Giddens comme S. Chaumier¹⁸⁹ voient une ouverture au tiers dans le domaine de la sexualité en partant de l'hypothèse que c'est à partir de l'authenticité que l'intimité se structure - comme il s'agit d'être clair, il y aurait donc dialogue et absence de secret dans les couples. Face à quoi, J. Marquet questionne le mythe d'une communication où tout se dit au regard de la valeur de réalisation d'une part et de celle de la fidélité d'autre part, qui pose la question du non-dit et du secret. Selon J. Marquet, prôner l'authenticité n'est-ce pas poser une exigence de fidélité ? Puisqu'en posant l'exigence d'authenticité, on pose celle de sincérité et de fidélité - cette dernière valeur n'étant pourtant pas une valeur moderne. Cette conception de la fidélité (où il faudrait tout se dire) ne s'opposerait-elle pas à certains moments à la réalisation de soi ? Si on doit rester toujours fidèle à soi-même et à l'autre, peut-on encore évoluer ? La possible contradiction de valeurs comme la réalisation de soi, la fidélité, l'authenticité et le dialogue est ainsi mise en évidence. J. Marquet pose cette question : est-on dans un jeu où l'on peut tout dire, sans aucun secret ? Dans les couples, le secret deviendrait un élément d'articulation¹⁹⁰ ; ce qui remet en cause la relation d'authenticité et de transparence. Selon J. Marquet, les valeurs qui traversent nos relations ne sont donc pas toutes conciliables, à tous moments.

Lors du débat, des réactions mettront en avant le point de vue selon lequel la réalisation et d'authenticité, l'authenticité et le secret ne sont pas d'office antinomiques. « On peut très bien les concilier sans être inauthentique ». Par rapport à la question du secret, le débat soulignera en outre que l'individu n'est pas toujours transparent à lui-même. « Qu'y a-t-il en dessous du secret ? Il y a le niveau de la

¹⁸⁹ S. Chaumier propose un modèle où les individus discutent beaucoup entre eux et se mettent d'accord sur la place qu'ils vont laisser au tiers.

¹⁹⁰ Sur la question du secret dans les couples, J. Marquet se réfère au travail d'une étudiante.

vérité personnelle à laquelle on a difficilement accès. A ce niveau où on fait des conneries, on n'a parfois rien à dire à ce moment-là (où on fait des conneries) ».

4. Liens entre les modifications de l'Etat et la sphère intime

Selon différents auteurs en sociologie, il existe un parallèle entre les transformations du couple et de l'Etat. Dans les années 60, on a assisté à divers changements dans la sphère privée avec l'émergence des nouvelles valeurs d'égalité, de liberté et d'émancipation. Selon Giddens, ces changements sont venus questionner la sphère publique.

Qu'en est-il des parallèles entre les modifications de l'Etat et de la sphère intime ? Par rapport à cette question, trois points sont soulevés :

1. Selon D. Peto, la démocratisation au sein du couple reste une question interpellante. Tout en observant des modifications, elle se demande s'il y a pour autant démocratisation des relations intimes ? Il y a aussi les débordements de l'intimité qui viennent questionner le politique. Selon elle, s'il existe bien des transformations de la relation amoureuse, elles ne vont pas nécessairement dans le sens de la modernité avancée et ne sont pas spécifiquement orientées vers la seule réalisation de soi hédoniste, même si une série de traits s'y retrouvent partiellement.

2. Lors du débat, une intervention mettra l'accent sur l'émergence, dans la sphère publique, de nouvelles logiques sociales de domination en soulevant la question de la distinction et de l'articulation entre la reconnaissance statutaire, civique et intime à partir de cette interpellation « les individus sont-ils de plus en plus dans la reconnaissance intime ? La sphère privée deviendrait-elle un lieu de résistance ? ». Selon D. Peto, si l'identité statutaire, professionnelle, civique peuvent rentrer en conflit à certains moments avec l'identité privée, l'identité intime repose toujours sur un accrochage au moins partiel à l'identité publique. L'identité intime serait particulièrement importante à certains moments du cycle de vie où elle « a le dessus ».

3. Concernant la politisation des questions intimes, jusqu'il y a peu, la question de l'amour ne se posait pas dans la sphère publique¹⁹¹, actuellement la question de l'intimité vient s'inscrire à différents niveaux dans l'espace public. Une série de questions relatives à la sphère intime viennent ainsi interpellier le politique. Les individus seraient en attente de réponses politiques qu'ils peuvent se réapproprier dans le cadre de leurs relations privées, intimes.

D. Peto souligne que ce sont les mêmes questions qui se posent depuis deux générations. J. Marquet souligne que c'est un processus, il faut du temps.

5. Diversité et normativité

5.1. La coexistence de différents modèles de construction du lien conjugal

¹⁹¹ La question de l'amour ne se résolvait que dans la sphère privée.

Selon J. Marquet, l'époque contemporaine est marquée par une diversité de valeurs qui sont parfois contradictoires. D'après lui, si nos contemporains choisissent un partenaire sur base du sentiment amoureux, d'autres valeurs que les valeurs modernes traversent également les relations. Outre le modèle romantique qui garde une place, certains organisent leur vie privée d'une manière qui se rapproche du modèle proposé par Giddens - dans lequel la relation intime se structure sur base de l'égalité et repose sur la tension satisfaction/insatisfaction - ou encore du modèle de S. Chaumier – celui de l'amour fissionnel¹⁹². Selon J. Marquet, c'est en voulant résoudre sociologiquement la question de l'augmentation des divorces que Giddens et Chaumier ont élaboré leur modèle. Dans la réalité sociale cependant, de nombreux exemples sont en décalage avec les analyses de Giddens, Chaumier, de Singly qui concernent essentiellement les positions moyennes. S'ils se réfèrent à la réalité de certains, ces modèles ne rendent donc pas compte de la réalité de tous.

Lors du débat, la question de la différenciation dans la construction du lien conjugal « au regard de la stratification sociale » sera posée. Selon D. Peto, on observe effectivement qu'il existe une différenciation sociale dans la façon dont se construit le lien conjugal, l'hypothèse sociologique formulée étant que les autres positions sociales (que les classes moyennes) conservent des accroches traditionnelles plus importantes. D'après J. Marquet, dans les discours sur l'amour, on observe que l'identité statutaire (l'accès à un statut par le mariage/la parentalité) reste bien une dimension importante du lien conjugal, plus particulièrement dans certains milieux sociaux. En même temps, il y a un discours sur l'amour qui se différencie de la recherche ou de l'accès à un statut. Différents modèles coexistent donc dans la société contemporaine. Ils concernent des couches différentes de la population.

Selon D. Peto et J. Marquet, il n'existe pas un seul modèle de relation amoureuse et sexuelle.

5.2. Sexualité et orientations normatives

D'après J. Marquet, actuellement, la sexualité pose la question du sens. Le sens n'allant pas de soi, tout individu doit faire des choix - même en matière de sexualité. Les individus sont désormais sommés de donner du sens à leurs relations sexuelles et amoureuses. La question du sens renvoie à celle d'une réflexivité qui est confrontée à elle-même.

Selon M. Bozon (2002), cité par J. Marquet, il existerait différentes orientations normatives de l'intimité :

- ✓ Dans l'orientation individualiste, c'est le plaisir individuel qui est recherché. Cette orientation est en affinité avec le modèle de Giddens pour lequel la relation intime existe tant qu'il y a une satisfaction. Sur base de cette orientation individualiste, lorsque ça ne convient plus à un des partenaires, il rompt et change.
- ✓ Dans l'orientation conjugale, les relations sexuelles prennent sens à partir d'une identité de couple. Dans cette orientation, faire l'amour pour faire plaisir à son partenaire peut être un acte signifiant (pas dans les autres orientations).
- ✓ Enfin, dans l'orientation de sociabilité, l'individu donne sens à ses relations sexuelles en multipliant les liens qu'il noue avec d'autres individus en réseau.

¹⁹² Chaumier Serge, "Vers de nouveaux liens conjugaux" in Vivre ensemble, Hors Série n°33, 2001.

5.3. Entre la diversité et la normativité : l'autocontrôle et les micro-réseaux

5.3.1. Vers une libération ?

De ce panorama, l'impression de « liberté » et de « choix » des individus contraste paradoxalement avec la normalisation importante des biographies affectives et sexuelles.

D. Peto questionne le terme de « libération ». Selon elle, ce terme a quelque chose d'ambigu (Guionnet&Neveu). La période de « libération » n'a été que de courte durée et ne touchait que certaines positions sociales. En lui-même, le terme recouvre un ensemble de tensions qui opposent une libération des mœurs - avec l'impression d'ouverture très grande des biographies et de l'ensemble des champs sociaux à la sexualité et à l'amour - à une série de contraintes, de normes, voire un danger d'aliénation. Selon D. Peto, le risque de surinvestir la sexualité en attendant du sexe « plaisir, communication, réalisation de soi, succès conjugal » entre en tension avec les exigences de performances et les risques d'anxiété. Selon J. Marquet, citant A. Bejin, la relation sexuelle fait d'ailleurs l'objet d'exigences contradictoires. Entre l'abandon et la maîtrise, il faut un rapport dosé. Le registre de la sexualité ouvre aussi sur celui de la performance sexuelle. Les problèmes d'« anxiété » liés à l'injonction de « performance » légitimant par ailleurs la référence médicamenteuse (comme réponse aux difficultés sexuelles). Le lien entre sexualité et amour rentre en tension avec la rationalité et la rentabilité¹⁹³. D'un point de vue sociologique, l'hypothèse formulée est qu'on serait passé d'une sexualité construite par contrôle externe à une sexualité construite par processus de contrôle interne – qui doit être assumée par l'individu, entre autres via le poids de la médicalisation et de la médiatisation de la sexualité etc.

Selon Bozon, jusque dans les années 60, la nuit de noces donnait accès à la sexualité alors qu'aujourd'hui, la sexualisation de la relation est très rapide. D'après Bozon, l'entrée dans la sexualité se passe dans une période d'âge assez précise ; le groupe de pairs jouant un rôle majeur dans les premières conduites sexuelles. « Cette nouvelle normativité qui repose essentiellement sur le contrôle interne s'élabore via les groupes de pairs et le couple lui-même » (Bozon, 2002). Selon D. Peto, l'époque contemporaine se caractériserait par la montée d'un régime d'auto-contrôle qui mobilise la capacité réflexive des individus tout en renvoyant à un système cohérent d'auto-contrôles mutuellement attendus (J-CI. Kaufman).

Mais paradoxalement, d'après D. Peto, dans la société en générale, la pression normative serait devenue soit moins discernable en ce sens que les modèles normatifs sont de moins en moins clairement identifiés ou identifiables, soit de plus en plus multiple et ouverte. D. Peto souligne d'ailleurs que dans les entretiens, la référence normative reste extrêmement présente. Le regard des autres resterait un élément fondamental. La pression normative provenant surtout des autres significatifs n'aurait pas diminué d'intensité, les groupes de référence pouvant avoir tendance à la spécifier d'autant plus explicitement ou non.

¹⁹³ A cet égard, D. Peto fait également référence à l'ensemble des services de rencontres et l'offre de thérapies pour les corps et les esprits.

5.3.2. La question de la diversité

Suite à une intervention du public qui pose cette question : « la diversité rendrait-elle les choses plus difficiles ? », J. Marquet différencie deux niveaux : le niveau de la société globale et le niveau des micro-réseaux. Selon lui, l'enjeu est de distinguer le discours global sur la société – ce qui se passe au niveau de la société globale où il y a peu de contrôle - et le fait d'appartenir à des micro-réseaux.

Au niveau de la société globale, on observe une grande diversité :

Dans les médias, on observe une grande diversité normative bien que peu de débats ne soient construits sur base d'une argumentation. Il reste donc difficile, particulièrement pour les jeunes, de se forger une opinion à partir de cette diversité qui n'est pas hiérarchisée. Le côté positif de cette pluralisation est la disparition d'un discours monolithique, unique, entre « le curé, le maire, l'instituteur et le père » ; ce qui crée une ouverture. Par ailleurs, la multiplicité de modèles permet à des personnes qui n'avaient auparavant pas accès à certaines formes de réalisation d'y accéder. Maintenant, bien que la diversité théorique soit possible, elle n'est pas accessible à tous et elle n'est pas facilement praticable. Le versant négatif lié à la diversification des valeurs et des références est l'augmentation de l'anxiété pour les personnes qui ne se sentent plus contrôlées – c'est-à-dire guidées par des principes extérieurs, imposés mais structurants (pour certains du moins).

Sur le plan juridique, peu de normes fonctionneraient comme repères sociaux. Mais on observe un changement de norme. Actuellement, dans le cadre du mariage, la norme est devenue celle de la sexualité consentie - le viol entre époux est criminalisé depuis peu. On reconnaît donc que les individus entrent en relation sur une base volontaire et consentie, qu'ils gardent à tous moment le droit et la liberté de ne plus consentir à ces relations. Si on observe l'émergence de nouvelles normes au niveau social, il faut cependant encore mettre une série de lois en rapport avec ces changements – ce qui nécessite une modification des normes d'encadrement juridique de l'espace privé.

Selon J. Marquet, au niveau des micro-réseaux dans lesquels évoluent les gens, les choses se complexifient. On observe que les micro-réseaux peuvent être très cadrés ou non. On n'y retrouve pas nécessairement une diversité. Certains réseaux sont très uniformisés alors que d'autres sont plus diversifiés. Lorsqu'ils sont diversifiés, ils peuvent être un support à la liberté individuelle - lorsque l'individu s'appuie transversalement sur ces différents réseaux.

6. Partie conclusive

Des enjeux, on retiendra la multiplicité des lignes de tension qui se dessinent entre des injonctions contradictoires. Entre la réalisation de soi, la réalisation du couple et celle de la famille, on observe un ensemble de tensions qui traversent les relations intimes. Ce panorama met en évidence les contradictions auxquelles sont confrontés les individus dans leur rapport à la sphère publique (qui pousse la personne à se construire comme individu, performant et/ou autonome) et à la sphère privée (comme espace de relâchement pour l'individu) ; l'intimité dépend de la façon dont chaque individu et chaque couple arrive à articuler ces rapports. Ce qui dépend des

ressources dont disposent les individus et qu'ils peuvent mobiliser pour réaliser ce travail d'articulation.

Entre l'idéal romantique d'une relation fondée sur le sentiment amoureux, l'idéal d'une relation qui s'inscrit dans la durée et l'idéal d'une relation qui permet aux deux personnes de se réaliser, on observe l'existence d'un certain nombre de valeurs contradictoires qui traversent les liens conjugaux. Ces tensions dévoilent l'existence d'injonctions contradictoires auxquelles sont confrontés les individus. Entre le modèle de la « relation pure » de Giddens - où le couple se dissout dès que la relation devient asymétrique - ce qui rompt l'équilibre émotionnel - et le quotidien de la relation amoureuse présenté par D. Peto - où le couple évolue dans un système d'équilibre / déséquilibre alterné (asymétrie en balancier) au gré du cycle de vie, ce sont les questions de la réalisation de soi et de l'engagement interpersonnel qui sont centrales tout en étant mises à rude épreuve. Tout en impliquant un engagement fort sur un certain laps de temps¹⁹⁴, la relation amoureuse se confronte à un ensemble de difficultés qui pose la question du désengagement.

La relation amoureuse et son devenir dépendront de la façon dont sont négociées « au cas par cas » ces injonctions contradictoires et ces tensions, dont sont traitées les questions du contrat (tacite ou explicite qui implique des droits et devoirs pour chacun) et de l'idéal démocratique (qui vient se loger dans la conception du couple) ainsi que de la place qui sera laissée à la réalisation personnelle de chaque conjoint.

Cette séance pointe quelques enjeux liés au passage d'un contrôle externe à un contrôle interne des biographies affectives et sexuelles. Tout en mettant en évidence l'ouverture des biographies à une diversité de référents susceptibles d'être mobilisés pour donner sens aux trajectoires personnelles, ces transformations vont de pair avec une augmentation des problèmes d'anxiété et de stress provenant de ces injonctions hétérogènes et contradictoires ainsi que de l'affaiblissement d'un contrôle externe qui repose sur l'imposition de repères intangibles. L'ensemble des tensions mises en évidence dévoile les problèmes d'un contrôle qui repose sur une injonction de choix et d'autocontrôle¹⁹⁵ à partir d'une diversité de normes et de valeurs contradictoires. L'injonction qui est faite aux individus de faire leurs choix sur base d'une multiplicité de modèles ouvre sur un large éventail de possibles à inventer - tout en devant réussir à concilier les impératifs « d'être soi », la réalisation sociale et l'engagement intime - en même temps qu'elle est source d'angoisse pour nombre de personnes¹⁹⁶.

De ce panorama, on observe que le couple est soumis à de nombreuses exigences contradictoires. En voulant tout mettre dans le couple, ne lui en demande-t-on pas trop ?

¹⁹⁴ L'époque contemporaine serait marquée par le principe de « la monogamie successive » - qui est une forme de polygamie mais non simultanée.

¹⁹⁵ Ce qui en soi est un message paradoxal.

¹⁹⁶ Sur ces questions, nous renvoyons les lecteurs intéressés aux ouvrages suivants :

Lipovetsky, G., *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard, 1983.

Ehrenberg, A., *Le culte de la performance*. Paris, Calmann-Lévy, 1991.

Ehrenberg, A., *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

Ehrenberg, A., *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris, Odile Jacob, 2000.

Concluons sur deux éléments de réflexion; l'un portant sur la valeur d'égalité et l'autre sur la question de l'engagement.

Si l'entrée dans le couple est sous-tendue par la valeur d'égalité (Giddens, etc), l'étalon de mesure de l'égalité pourrait davantage être questionné. Est-ce l'argent ? Le pouvoir ? Le plaisir de vivre ? Si la revendication d'égalité entre les hommes et les femmes se limite à leur accès égalitaire aux rôles professionnels – alors qu'au niveau de la sphère professionnelle, on observe par ailleurs un durcissement des logiques de concurrence et de compétition - la question de l'égalité n'est pensée qu'en référence au modèle capitaliste avec, comme critère d'évaluation, la valeur économique des êtres humains et des objets. A cet égard, ne s'agirait-il pas de développer la réflexion sur la valeur d'égalité en réinsérant dans l'analyse la question du rapport au désir et celle du choix ? Le bonheur de vivre peut aussi être un socle sur lequel les individus font leurs choix.

Un point de vue sociologique sur la relation amoureuse pose la question de l'engagement et du désengagement. En effet, d'après Z. Bauman, dans un monde qui privilégie le réseau, la connexion, où la relation est vécue comme un engagement mutuel, la question du désengagement devrait faire l'objet d'une réflexion plus approfondie. D'autant qu'à l'heure actuelle, nombre de situations dévoilent des « sorties » de couples difficiles. Développer une réflexion sur les enjeux liés aux séparations permettrait d'interroger les mythes et les idéologies qui traversent les couples et les familles – tels que le mythe ou l'illusion de la famille unie, l'idéologie du dialogue et de la transparence, ... - afin d'éclairer ce qui se joue dans la responsabilisation des individus face à l'engagement familial... S'il n'est plus institutionnalisé comme avant, le lien conjugal n'en n'est pas moins engageant. Et la parentalité ouvre sur des enjeux intergénérationnels. A cet égard, développer la réflexion autour de diverses questions, telles que la contractualisation de l'individu et de la relation amoureuse, la recherche de solitude et la réalisation personnelle, l'émergence de nouvelles formes de résistances à l'engagement et de nouveaux modes de vie .. semble des perspectives intéressantes.

*Cycle de séminaires :
Regards croisés sur la sexualité*

***Quatrième partie
En guise de conclusion***

Des enjeux transversaux

Quels sont les enjeux qui traversent les diverses séances ?

Les questions abordées lors des séances renvoient à chaque fois à des jeux de construction sociale selon les paradigmes mobilisés par les intervenants. Aussi, cette synthèse conclusive pose-t-elle un ensemble de questions en termes d'enjeux de lectures et de rapports de pouvoir. Vu le profil majoritaire des participants aux séminaires, ces questions ont été examinées principalement sous l'angle de l'éducation VAS en milieu scolaire et de la prévention. Des débats sont ressortis six points :

- le rôle de l'école comme instance de socialisation ;
- la question de la prérogative (attribution) de l'éducation sexuelle ;
- la question des normativités implicites qui traversent la promotion de la VAS ;
- les enjeux d'une lecture à partir du concept de genre ou la question des inégalités et des discriminations sur les questions sexuelles ;
- la question de la hiérarchisation des logiques de santé publique, de prévention et d'éducation ou le problème de la prévention primaire ;
- la question de la reconnaissance de la diversité, de l'Etat de droits et de la démocratie.

1. Le rôle de l'école comme instance de socialisation dans le domaine de l'éducation sexuelle

Quels sont les enjeux d'une animation VAS en milieu scolaire ? Vu l'importance de la réflexion menée sur les animations VAS dans le cadre de ce cycle de séminaires, un premier enjeu questionne le rôle de l'école comme instance de socialisation. L'école est-elle le lieu approprié pour une éducation sexuelle ?

La question de la formalisation d'un dispositif d'animation VAS en milieu scolaire est soumise à des tensions.

Les arguments mobilisés par les défenseurs de cette conception font référence aux inégalités des jeunes quant à leurs ressources d'autonomie et à leur accès aux informations dans le domaine VAS. Ces inégalités sont liées aux différences entre les milieux familiaux et les types d'enseignement. Par ailleurs, 40% des jeunes disent ne pas souhaiter parler de ces sujets avec leurs parents. De ce point de vue, l'école est pensée comme le lieu adéquat pour réaliser une action de masse étant donné le passage obligé des enfants dans son enceinte. Cependant, les débats souligneront l'existence d'une tension entre une action de masse et l'objectif des animations qui est de favoriser l'expression des jeunes sur ces sujets, de leur permettre de parler de choses qui relèvent de la vie intime (tension vie publique/ vie privée, intime). Sous différentes expressions, sont mises en évidence un ensemble de difficultés qui interrogent la place de l'école dans le processus et la participation de certains de ses acteurs.

Au niveau de la Communauté française, l'institutionnalisation présente une tension liée à la formalisation, au fait d'aborder en masse des choses qui relèvent de l'ordre de la vie intime, privée, individuelle ; qui dépendent des trajectoires personnelles et des biographies qui sont socialement et culturellement diversifiées. La pratique de

terrain qui tente de contextualiser s'oppose à une tendance d'uniformisation institutionnelle. La contextualisation repose sur une lecture qui privilégie le cas par cas et réalise une lecture culturelle de la réalité des jeunes, qui différencie la question selon les espaces.

On observe également un ensemble de tensions inhérentes à la logique du travail en réseau. La collaboration entre les acteurs et le jeu des interactions pointe le flou qui existe dans les relations entre les acteurs qui viennent de secteurs différents de la vie sociale. Le problème des collaborations, de la concertation, des relais pose cette question : les divers acteurs doivent-ils travailler ensemble ? Dans quelles limites ? Ces tensions éclairent les limites de la mise en œuvre de dispositifs, ceux-ci n'étant pensés que par rapport à certaines sphères.

Comment dès lors institutionnaliser des questions relatives à l'autonomie et l'épanouissement des individus ? Comment formaliser en tenant compte des différences entre les jeunes et l'importance de l'informel dans les relations entre les acteurs ¹⁹⁷ ?

A cet égard, qu'en est-il de la participation des élèves à la définition et à l'organisation du cadre ? De quelles ressources ont-ils besoin pour s'autonomiser dans ce domaine ? Ne pourrait-on pas développer la réflexion sur la mise en place d'un cadre spécifique en pensant davantage le rapport des élèves à ce cadre ? Comment articuler les différences de points de vue des divers acteurs avec les points de vue des jeunes en tenant compte de la diversité de leurs expériences dans ce domaine ? Ne s'agirait-il pas de développer une réflexion sur le rapport des élèves aux différents acteurs - et notamment des élèves entre eux ? Tant le rapport qu'entretiennent les élèves aux figures d'autorité que les rapports des élèves entre eux posent un enjeu de confiance dans la double dimension de la classe et de l'école – l'école étant inscrite dans la société. N'étant pas un public homogène, la question de l'hétérogénéité du public « jeunes » fera l'objet de nombreux débats lors de différentes séances des séminaires – mais plus sous la dimension du groupe (à partir de l'âge des jeunes, de la question du genre, des orientations sexuelles...) et moins à partir de la dimension individuelle. Cette question de la confiance entre élèves pourrait être l'objet d'une réflexion plus approfondie.

2. A qui revient la prérogative de l'éducation sexuelle ? La question du rapport de pouvoir entre les parents, l'école et l'Etat

Outre la place de certains acteurs liés à l'école dans le processus, la formalisation d'un dispositif d'animation VAS en milieu scolaire pose la question de la participation des parents. Tout en étant posée, la participation des parents n'est abordée que sous l'angle de leur information (vu le constat d'une résistance d'un certain nombre d'entre eux).

Les débats soulèvent la question de la prérogative de l'éducation sexuelle : l'éducation sexuelle des enfants est-elle une prérogative de la société ou une prérogative des parents ? Si au niveau politique, on observe des mouvements de

¹⁹⁷ Une expérience qui se déroule de façon positive relève souvent moins d'un dispositif formel que des relations informelles.

balancier selon les époques, il semble que sur cette question, la tendance politique soit plutôt de considérer que cela reste une prérogative des parents - par rapport à d'autres domaines où le politique décide que la prérogative est celle de l'Etat et met les parents à l'écart.

Cette observation conduit à interroger les rapports de pouvoir entre les parents, l'école et l'Etat. L'école est-elle en position de décider de réaliser des animations VAS à l'écart des autres acteurs ? Dans ce rapport de force, l'école est-elle en position de décider seule ? Le rapport de force ne semble pas équilibré en faveur de l'école.

La question est politique. Quelle place veut prendre l'acteur politique dans ces débats, ces tensions, ces divergences de points de vue ?

3. Réinterroger les normativités implicites qui traversent la promotion de la Vie affective et sexuelle

Un enjeu récurrent qui traverse l'ensemble du cycle de séminaires questionne les normativités présentes dans ce champ. D'un point de vue foucauldien – qui pose la question du contrôle face à une logique qui fait du sexe un objet de classement, de comptabilité, de scientificité - cette normativité est bien présente. Cette question fera l'objet de divers débats. Par rapport à ces débats se posent différentes questions.

3.1. Quel est le statut d'une éducation sexuelle ?

Une question qui reste en débat est la définition de l'objectif en rapport avec la question des moyens. Concernant le statut d'une éducation sexuelle, la difficulté semble être de fixer un objectif d'autonomie en partant de la question des moyens.

A cet égard, l'objectif d'autonomisation des jeunes pose des enjeux à trois niveaux :

Du côté des élèves : se pose la question de l'organisation d'un cadre VAS au regard de l'hétérogénéité du public, de sa différenciation en termes de divergences de genre, sociales et culturelles. La construction du rapport à la sexualité et l'accès à la sexualité varie selon ces divergences, la sexualité étant liée aux attributs de l'indépendance.

Du côté des pédagogues : dans le cadre d'une éducation permanente, se pose la question des moyens pour réaliser des actions de prévention primaire sur ces sujets. A ce niveau, l'enjeu est l'autonomisation de la logique éducative par rapport à la logique préventive et au cadre de la santé publique. Il renvoie à la hiérarchisation entre les logiques de santé publique, de prévention et d'éducation tout en questionnant les priorités de l'action collective et les subventions. L'enjeu est l'autonomisation d'une réflexion sur les questions sexuelles par rapport au cadre de la santé d'une part, et aux approches biologique et psychologique, d'autre part. Les débats posent la question du social.

Du côté politique : se pose la question de la reconnaissance de la diversité, de l'Etat de droits et de la démocratie. C'est la hiérarchisation des priorités de l'action

politique par rapport aux inégalités et aux discriminations qui est soulevée lors des débats.

3.2. La question de la promotion d'une vision positive de la sexualité

L'objectif défini étant l'autonomisation des jeunes, une question centrale reste en débat : « qui doit réaliser cette action, avec quels outils et quels moyens » ? La confrontation entre les exposés et les débats montre que la question reste ouverte ; elle fait l'objet de divergences de points de vue.

Quels sont les enjeux d'une éducation sexuelle ? L'objectif d'autonomisation des jeunes a-t-il comme enjeu central la promotion d'une vision positive de la sexualité ? Si un enjeu central d'autonomisation dans ce domaine renvoie à la démocratisation de l'accès à l'information sexologique, les véritables enjeux sont-ils une promotion positive de la sexualité ?

En fixant des objectifs d'autonomie, les normativités qui traversent la promotion d'une vision positive de la sexualité seront davantage questionnées au regard des moyens dont dispose l'action pour atteindre ces objectifs d'autonomisation. En mettant en évidence que le rapport à la sexualité est construit socialement, différentes interventions invitent à développer la réflexion sur la question des normativités implicites qui traversent certains discours sur la sexualité afin de garder une distance critique et de déconstruire les discours néo-conservateurs qui promeuvent une vision morale de l'ordre social (et visent sa reproduction) en diffusant une certaine conception de la famille, du couple et de la sexualité.

Qu'en est-il d'une visée émancipatrice ? Comment peut-on aider les jeunes à s'autonomiser ?

S'il existe une injonction sociétale « puritaine » (P. Quignard), ne se construirait-elle cependant pas davantage à partir d'une vision positive de la sexualité ? En inscrivant les animations à la VAS dans un cadre « santé » sans développer une réflexion sur la question des stratégies nécessaires à l'action pour mettre en oeuvre cet objectif, ne risque-t-on pas de mobiliser une forme d'injonction au bonheur par la santé et l'épanouissement par la sexualité sans disposer des moyens d'une politique d'autonomisation dans ce domaine ? Les débats souligneront l'importance de réfléchir aux stratégies et aux ressources dont disposent l'action et les acteurs¹⁹⁸, aux normativités, aux enjeux institutionnels qui tournent autour de la santé –au financement de ce domaine – dont les professionnels mobilisent un discours sur la santé et la sexualité sans toujours interroger leur dimension normative.

Quelle vision de l'être humain souhaite-t-on promouvoir ? La question du rapport au désir est-elle posée ?

En présentant la sexualité et la santé comme des concepts multidimensionnels, ne sont-ils pas devenus des « concepts valises » au sens où ils sont étendus, flous, extensibles ?

¹⁹⁸ Selon les secteurs subventionnés.

Le registre sexuel ne pourrait-il pas être pensé indépendamment de ses liens avec la santé ? On parle d'autonomie et de « vie sexuelle et affective » et sa promotion est pensée à partir du domaine de la santé. On observe que lorsque la sexualité est envisagée de façon autonome, elle est perçue négativement. Si on veut la positiver de manière politiquement correcte, la sexualité semble ne pas pouvoir être pensée de manière autonome.

Or, la vision que l'on diffuse sur la sexualité renvoie à un enjeu social. En stigmatisant certains types de rapport à la sexualité, on stigmatise la façon dont se construit le rapport à la sexualité selon le genre, les positions sociales, les appartenances culturelles sans poser la question de l'accès à l'indépendance – dont la sexualité est l'un des attributs. L'enjeu d'une non stigmatisation renvoie également à la lutte contre les discriminations. Empiriquement, une perspective de recherche à développer serait de s'intéresser à la façon dont s'articulent le sexuel et l'affectif dans la diversité des biographies individuelles.

3.3. Il existe différentes constructions sociales du rapport à la sexualité

Toute société construit un certain rapport à la sexualité. Dans les modèles qu'elle propose, notre société ne résout pas toutes les questions qui se posent dans ce domaine.

Selon Foucault¹⁹⁹, dans certaines cultures se sont développés des arts érotiques²⁰⁰ alors que dans d'autres sociétés se sont développées des sciences de la sexualité qui reposent sur une démarche de classement - qui n'est pas sans lien avec une logique de contrôle, de comptabilité et des objectifs utilitaires de rentabilité et de performance (Bozon, 2002).

Une perspective historique montre que la vision et la construction du rapport à la sexualité varie d'une époque à l'autre, tout en se différenciant selon les positions sociales. La diffusion d'une vision qui repose sur une forme idéalisée de la sexualité - qui est associée à une certaine conception du couple et de la famille - renvoie à la double morale bourgeoise et à la constitution de la bourgeoisie comme classe majoritaire – ce qui a entraîné la propagation de son modèle dans la société. Si cette vision a tendance à amalgamer en une seule et même pensée « amour, sexualité, couple, mariage et famille », ces éléments ne s'impliquent cependant pas nécessairement l'un à l'autre et ils ne s'articulent pas de la même façon selon les milieux sociaux. Les relations affectives et sexuelles sont le résultat d'un jeu de tensions entre logiques, registres et exigences contradictoires ; elles dépendent notamment des ressources dont disposent les individus pour articuler leur vie privée et leur vie publique. Le modèle bourgeois pourrait dès lors être nuancé en s'intéressant à la diversité des expériences, des constructions du rapport à la sexualité en fonction de l'accès des filles et des garçons aux attributs de

¹⁹⁹ Foucault M., *Histoire de la sexualité. Tome 1 : La volonté de savoir*. Paris, Ed. Gallimard, 1976.

²⁰⁰ D'après M. Foucault, « dans l'art érotique, la vérité (sur le sexe) est extraite du plaisir lui-même, pris comme pratique et recueilli comme expérience ; ce n'est pas par rapport à une loi absolue du permis et du défendu, ce n'est point par référence à un critère d'utilité, que le plaisir est pris en compte ; mais, d'abord et avant tout par rapport à lui-même (...). Mieux : ce savoir doit être inversé, à mesure, dans la pratique sexuelle elle-même, pour la travailler comme de l'intérieur et amplifier ses effets », *ibid*, p.77.

l'indépendance – dont notamment la sexualité. Cet accès varie selon le genre, les positions sociales et les appartenances culturelles.

Par ailleurs, dans notre société, on observe l'existence d'une certaine construction médiatique de la sexualité, d'une part, et d'autre part des faits réels au regard de cette construction médiatique. Une réflexion autonome sur la sexualité pourrait davantage développer la question du rapport au corps et celle de l'accès à la sexualité, en réinsérant notamment dans l'analyse un questionnement sur ceux qui ne sont « pas bien dans leur peau » et sur la compétition narcissique pour l'accès aux partenaires, etc.

3.4. Les animations VAS sous l'angle de la socialisation entre pairs

Si concrètement, les adolescents ont besoin de valeurs, de références, de modèles de comportements, et qu'actuellement, il existe une diversité de supports de socialisation, il semblerait cependant que, ni les médias, ni les adultes ne soient les référents centraux mobilisés par les jeunes dans ce domaine. Concernant la construction du rapport à la sexualité, la question de l'expérience est primordiale. Les jeunes trouvent d'abord des références dans leurs expériences et leurs discussions avec leurs pairs. Ce domaine est plus qu'un autre celui d'une socialisation entre pairs (Bozon, 2002).

Par rapport aux zones de flous et de tâtonnements qui caractérisent les expériences des jeunes dans ce domaine, quelle est la place d'une éducation sexuelle ? L'éducation sexuelle devrait-elle se mettre du côté formel ? Au niveau scolaire, comment prendre la mesure des écarts entre les diverses demandes explicites, les demandes implicites et les besoins hétérogènes des jeunes ? De quels moyens une éducation sexuelle a-t-elle besoin ? Il importe d'interroger les rapports qu'ont les jeunes entre eux ainsi que leur rapport à l'autorité si l'on souhaite mieux cerner les enjeux de pouvoirs qui traversent la classe et l'école – l'école étant inscrite dans la société.

4. Les enjeux d'une lecture en termes de « genre »

Le concept de genre permet d'interroger la façon dont les inégalités et les discriminations sont légitimées. La domination produite par les catégories culturellement construites du genre pose la question du monopole de la violence légitime et renvoie aux problèmes de la violence institutionnelle, de la socialisation différentielle des sexes et du modèle de la virilité. Ce qui questionne la construction socio-historique de la pyramide des sexes, du genre et des orientations sexuelles - qui produit une idéologie sur base du modèle de l'hétérosexualité et légitime, les discriminations sur base du sexe et du genre (hétérosexisme et homophobie). Une lecture de la réalité sociale à partir du concept de genre permet donc de questionner ce qui se joue dans les discriminations envers certains publics sur base de leur sexualité en interrogeant les inégalités à partir de l'organisation de la société qui repose sur des rôles sexués, différenciés et hiérarchisés. Concernant la problématique de l'exclusion sociale, cette lecture est centrale pour comprendre les enjeux de l'action sociale contre les discriminations liées aux questions sexuelles.

A ce niveau, les enjeux d'une intervention renvoient à la déconstruction des stéréotypes mobilisés par l'idéologie de l'hétérosexualité obligatoire. Cette déconstruction est un enjeu de changement portant sur les normes, les représentations, la vision que l'on a du monde ou de l'ordre des choses. A cet égard, les débats ont mis en évidence l'enjeu des dissociations en— uelles d'une part, les catégories de l'identité et de l'action d'autre part. Ces dissociations reposent sur la prise de conscience de la relativité des normes qui nous guident dans nos interactions sociales d'une part, sur la différence de statuts entre les représentations et les stéréotypes d'autre part.

Par rapport aux inégalités, l'enjeu d'une réflexion autour du concept de genre a été envisagé sous différents angles.

4.1. La question des stéréotypes : l'enjeu de la distinction entre catégorie identitaire et catégorie de l'action

Actuellement, un enjeu qui tourne autour du concept de genre est de le penser davantage comme concept interactionniste, d'accumuler des enseignements sur les points de vue, en vue de cerner plus finement ce qui se joue dans les rapports sociaux afin de déconstruire les catégories sur base desquelles ils se construisent et se figent. Cette réflexion est d'autant plus importante que la notion d'identité ne renvoie pas à une catégorie fixe mais à une construction processuelle qui mobilise des catégories contextuelles.

Au niveau de l'action sociale, une question se pose : en se regroupant sur une base identitaire, les associations féministes et homosexuelles ne renforcent-elles pas la fusion entre une catégorie de l'action et une catégorie identitaire, alors que les désenchevêtrer pourrait être un levier d'action pour déconstruire les stéréotypes de genre ? Cette réflexion prolonge la mise en évidence de la difficulté qu'il y a à déconstruire un stéréotype sans en reconduire d'autres.

4.2. La question des inégalités, du changement et du pouvoir

Des débats, il ressort également le fait qu'adopter une perspective interactionniste sur le genre ne doit pas faire perdre de vue la question du pouvoir et des rapports de domination qui traversent les relations sociales ; il s'agit de recadrer ces questions dans le contexte d'un jeu social qui s'est complexifié.

A cet égard, différents enjeux ont été pointés.

4.2.1. Le genre et la question du pouvoir

Par rapport aux inégalités et au pouvoir, le concept de genre a été questionné de façon interactionniste en s'intéressant notamment à la façon dont les rapports de pouvoir variaient selon les espaces. Cette lecture qui tente de pointer la complexité ne doit cependant pas faire perdre de vue les logiques dominantes en relativisant celles qui hiérarchisent et dominant le « jeu » à un niveau plus global. D'un point de vue sociologique, on observe une transformation des conditions socio-économiques en même temps que l'émergence de nouvelles logiques de gouvernances sociales étroitement liées à la diffusion de logiques économiques néo-libérales. Vu

l'émergence de ces nouvelles logiques dominantes, de nouveaux rapports de pouvoir structurent le jeu global; ces nouvelles logiques dominantes ont un impact sur les espaces/temps quotidiens. Ces changements du contexte sociétal posent le cadre de la perte de vitesse d'une visée émancipatrice, en même temps que le processus d'individualisation dévoile une adaptation de plus en plus grande des individus aux logiques économiques.

En tenant compte des considérations contextuelles issues d'une analyse macrosociologique, l'analyse interactionniste doit porter une attention constante aux effets d'hierarchisation des rapports de pouvoir selon les espaces et leur hierarchisation au sein de l'espace social.

4.2.2. Le genre, les inégalités et la question du changement

En rapport à la question du changement, par rapport aux inégalités, plusieurs niveaux de lecture ont été différenciés. Sont distingués les rôles porteurs de discrimination des hommes et des femmes qui prennent en charge ces rôles d'une part, ainsi que le niveau de la réalité sociale et le niveau des droits, d'autre part.

Si au niveau des droits, les femmes et les homosexuels ont acquis plus d'égalité de statut, il reste qu'au niveau social, une lecture en termes de genre montre que les faits n'ont pas toujours suivi l'évolution d'une égalité formelle, ce qui questionne l'évolution des mentalités. Comme enjeu éducatif, l'évolution des mentalités concerne la prévention primaire.

En outre, sur la question du genre, du monopole de la violence légitime et de la lutte contre les violences et les discriminations, lorsqu'on se réfère au cadre juridique en posant la question de la loi, deux enjeux se distinguent par rapport aux inégalités :

1. Par rapport aux inégalités, l'action par la loi a été questionnée. En ce qui concerne les inégalités, l'Etat social pose l'égalité par la loi. Dans ce domaine, les inégalités ont-elles augmenté ou sont-elles devenues plus visibles ? Se pose la question de savoir « Que fait-on de la loi ? » : Vaut-il mieux combattre les inégalités par la loi (par exemple, la pénalisation des violences) ou par un retrait de la loi (par exemple dans le cas de la dépénalisation de l'avortement) ? Dans le domaine de la sphère privée et intime, l'action par la loi est à nuancer. Pour lutter contre les inégalités, sur certaines questions, il vaut mieux légiférer parfois, parfois pas. Il reste important de développer la réflexion selon les questions qui se posent. Faut-il nécessairement passer par le droit pour réguler les choses ? Face au processus de judiciarisation croissante, n'existe-t-il pas d'autres modes de normativités informelles non juridiques ?

2. Concernant les violences dans les relations interpersonnelles et le passage à l'acte, la question de l'évolution du rapport des individus à la loi se pose. A ce niveau, on observerait un changement important quant à l'intériorisation subjective du rapport à la loi et de la place à laquelle le discours social (en général) met la loi. Il semble qu'une conception plus rigide de la loi se référant à des interdits, à partir d'un cadre hierarchisant de valeurs et sanctionnant leur transgression, se double d'un rapport plus flexible dans lequel l'instrumentalisation des normes, des lois est encouragé. Concernant le rapport entre l'institution et les individus, on observerait, du côté juridique, une dé-hierarchisation des valeurs et l'encouragement de logiques plus

instrumentales d'une part, et du côté des acteurs, une décodification des règles et le développement d'une rationalité stratégique par rapport au cadre juridique, d'autre part.

En même temps que ces changements ouvrent le jeu, ils reposent la question en termes de nouvelles lectures et de nouveaux rapports de pouvoir. La reconnaissance de la pluralité des valeurs au niveau juridique pose la question de la dualisation entre les sujets. Tout le monde ne dispose pas des mêmes ressources de codification et de décodification des règles pour jouer le jeu selon des logiques instrumentales ; et tout le monde ne se positionne pas de la même façon par rapport à l'instrumentalisation des logiques sociales et à ce jeu stratégique.

5. La hiérarchisation des logiques de santé publique, de la prévention et de l'éducation

Dans le domaine VAS, l'interpénétration des logiques d'intervention liées à la santé, aux normes, aux inégalités sociales et à l'action sociale est interrogée. On observe que l'argument de la santé est mobilisé pour que soit reconnue la question des normes, des inégalités, des discriminations ; que le registre « santé » est donc mobilisé par rapport à des revendications qui ne sont pas nécessairement liées à la santé. Si la question est celle des discriminations, on observe qu'à certains moments cependant, les registres « santé et norme » sont en fusion. Dans ce domaine, la santé est devenue un des principaux leviers d'action pour que soit reconnue la question des inégalités.

En ce qui concerne la pratique professionnelle, passer par la mobilisation du registre santé pour que soient reconnues les inégalités liées au genre, relève-t-elle d'une contrainte ou une opportunité pour l'action ? Il semble que ce soit à la fois une opportunité et une contrainte. Les préoccupations pour la santé sont un levier pour parler des discriminations à l'encontre des femmes et des jeunes d'orientation homosexuelle. En même temps, ces préoccupations pour la santé pourraient être vues comme une façon de donner une figure de dignité aux homosexuels et de façon générale, aux victimes de discriminations par rapport aux questions sexuelles. Cependant, la responsabilité des acteurs est-elle de produire des figures légitimes pour contrer les figures illégitimes ? De quelle responsabilité est-il question ? Cette question renvoie aux nouvelles logiques de responsabilisation des populations précarisées et des acteurs qui travaillent avec ces populations. On observe que les populations vulnérabilisées ont désormais droit à une aide sociale sous condition de leur responsabilisation. La question de l'Etat social se pose. En montrant que le secteur santé est devenu un levier pour faire entendre des revendications sociales, les débats questionneront les priorités politiques de l'action.

Pour les professionnels, au niveau du terrain, l'enjeu est de savoir comment résoudre la question de l'hétérosexisme et de l'homophobie en donnant place à la diversité ? Lutter contre les inégalités et les discriminations par la déconstruction des stéréotypes pose la question du registre que l'on mobilise pour rendre l'action cohérente et légitime. D'où cette question : la mobilisation des arguments de santé ne risque-t-elle pas de renforcer la logique de la santé publique alors que c'est cette logique que contestent les professionnels qui travaillent auprès des groupes vulnérabilisés ? L'enjeu institutionnel autour de la santé dévoile cet autre enjeu, à

savoir l'autonomisation de la logique éducative par rapport à la prévention et de la prévention par rapport au cadre de la santé publique. Ce qui renvoie notamment au constat mis en évidence par les professionnels de terrain : les pratiques en Promotion de la santé se confrontent à deux conceptions opposées de la santé – à partir de l'une, on stigmatise tel comportement dans l'objectif de le faire disparaître, alors qu'à partir de l'autre, on tente de faire reconnaître la diversité.

D'après les débats, c'est la façon dont le politique définit les priorités de l'action qui pose problème. Ce qui questionne la démocratie, l'Etat de Droits et les priorités d'un Etat social : la santé est-elle devenue le lieu où l'action publique relie projet de société et reconnaissance des individus – sous condition de leur responsabilisation ? En ce qui concerne la prévention des inégalités et des discriminations, les débats mettent l'accent sur l'évitement politique par rapport à ces sujets et déplorent le manque de soutien politique par rapport à l'éducation permanente – celle-ci étant entendue comme travail qui vise l'évolution des mentalités. Du point de vue de l'associatif, le problème des discriminations relève de la responsabilité politique.

Face à l'évitement, au malaise et au tabou politique par rapport aux discriminations sur ces questions, les professionnels qui travaillent avec les publics plus vulnérables semblent poussés au militantisme. Ces professionnels cherchent à faire entendre le point de vue des populations discriminées, le problème étant le manque de prise en charge politique de la lutte contre ces discriminations. Avec le lot de questions et de tensions que cela comporte pour la pratique professionnelle : comment faire pour que soit reconnue la vulnérabilité de certaines populations tout en évitant les effets pervers du ciblage des populations comme « minorités » et « groupes à risque » ? Comment faire pour que soit reconnue la diversité des êtres humains et leur égalité de droit et de traitement ? Comment faire entendre le droit à l'égalité à partir de la reconnaissance des différences sans devoir mobiliser des arguments face à cette reconnaissance des différences ? Comment parler et agir sur les questions discriminatoires qui touchent certaines populations sans que cela ne soit taxé de prosélytisme ? Sur ces sujets, la pratique professionnelle se confronte à de nombreuses tensions.

6. La reconnaissance de la diversité : la question de l'Etat de droits et la démocratie

Dans le domaine VAS, la diversité et la non reconnaissance de cette diversité est une question qui traverse diverses séances. Du point de vue des professionnels de terrain, agir et intervenir sur les situations des publics vulnérabilisés par rapport à ces questions impliquent la reconnaissance démocratique de la diversité dans ce domaine. Qu'en est-il de sa reconnaissance par l'Etat social ? Qu'en est-il de l'Etat de droits et de la démocratie ? La lutte contre ces inégalités et la prise en charge des situations des publics discriminés est une question éminemment politique.

Bibliographie

Adam P., "Dépression, tentatives de suicide et prises de risque parmi les lecteurs de la presse gay française" in *Vulnérabilité des jeunes gays et lesbiennes et risque de suicide, état de la question et pistes de prévention. Synthèse de la journée d'étude organisée le 17 juillet 2001*, Bruxelles, Observatoire du Sida et des Sexualités, Facultés universitaires Saint-Louis.

Anatrella T., "Quand l'éducation sexuelle inhibe la sexualité", in *L'éducation sexuelle au temps du Sida*, sous la direction de Ruffiot A., Pratiques sociales., Editions Privat, Toulouse, 1992.

Atkinson, T.-G., "L'Odyssée d'une amazone" in *Des femmes*, 1974.

Bauman Z., *L'Amour liquide*, France, Ed. Le Rouergue/Chambon, 2004.

Beaud P., *A propos des études américaines sur la communication de masse, et leurs vaines recherches sur les "effets" des médias auprès d'individus décontextualisés et psychologisés*, 1984.

Beck U., Beck-Gernsheim E., *The Normal Chaos of Love*, Oxford, Ed. Polity Press, 1995.

Becker H., *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York, Ed. The Free Press, 1963.

Berge A., *L'Education sexuelle et affective*, Paris, Ed. Le Scarabée - CEMEA, 4e éd., 1960.

Bertholet F., "Les séries télévisées, une autre manière d'apprendre à vivre ensemble" in *Jeunesse et Société, La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, Ed. De Boeck Université, 2000.

Bersani L., *Homos : repenser l'identité*, Paris, Ed. Odile Jacob, 1995.

Bourdieu P., *La domination masculine*, Ed. Poche, Collection Points n°483, 1998.

Bozon M., *Sociologie de la sexualité*, Ed. Nathan Université, Collection Sociologie n°128, 2002.

Broqua C., Lert F. et Souteyrand Y. (sous la direction de), *Homosexualités au temps du Sida; tensions sociales et identitaires*, Paris, ANRS, 2003.

Broué J., "Blessures d'amour" in *Des Livres et des Copies*, Montréal 2002.

Brauhm, *Le sexe du sociologue*.

Bruxelles Santé, n° spécial sept., Bruxelles, 1997, téléchargeable sur www.questionsante.org

Bruxelles Santé, n° spécial, éd. Question Santé/COCOF, 2003.

Bury J., *Education pour la santé. Concepts, enjeux, planifications*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1988.

Caillé P., *Un et un font trois. Le couple révélé à lui-même*, Ed. ESF, 1991.

Chaland K., "Transformation du lien conjugal. Regard sur le couple contemporain" in *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, n°23, 1996.

Chaumier S., *La déliaison amoureuse*, Paris, Ed. Armand Colin, 1999.

Chaumier S., "Vers de nouveaux liens conjugaux" in *Vivre ensemble*, Hors Série n°33, 2001.

Cherbonnier A., *Evaluation de la formation à la prévention du sida organisée par le CEDIF*, Bruxelles, UCL-RESO, 1993 (mémoire de licence).

Cherbonnier A., *L'éducation sexuelle et affective : quel lien entre éducation permanente et santé publique ?*

Ciavaldini A., "L'information sexuelle en milieu scolaire : le plaisir de l'appropriation", in *L'éducation sexuelle au temps du Sida*, sous la direction de Ruffiot A., Pratiques sociales., Editions Privat, Toulouse, 1992.

Cohen M., "Histoires de naissance et de mort", in *Le Respect*, Paris, Ed. Autrement, 2002.

Compte rendu de l'intervention du Centre de Prévention des Violences Conjugales et familiales de Bruxelles lors de la journée d'étude «Violences intrafamiliales» du mardi 11 juin 2002 : «Violence conjugale : Partenaires de la relation – Modes d'intervention».

Cooper D., *Mort de la famille*, Ed. Seuil, Paris, 1972.

Curran J., *La décennie des révisions*, Ed. Hermès, no. 11-12, 1993.

Daumas, M., *La tendresse amoureuse XVIème-XVIIIème siècles*, Paris, Ed. Perrin, 1996.

Delor F. et Hubert M., *Un ré-examen du concept de vulnérabilité pour la recherche en sciences sociales et la prévention du Sida*, Bruxelles, Observatoire du Sida et des Sexualités, FUSL, 2003.

Demczuk I., *Des droits à reconnaître : les lesbiennes face à la discriminations*, Montréal, les éditions du remue-ménage, 1998.

Derrida J., Habermas J., *Le concept du 11 septembre : Dialogues à New York (octobre-décembre 2001) avec Giovanna Borradori*, Paris, Ed. Galilée, 2004.

Desaulniers M.P., *L'éducation sexuelle, définitions*, Editions Agence d'ARC inc., Québec, 1990, 197-207.

"Diversité des orientations sexuelles, questions de genre et promotion de la santé" in *Education Santé*, Bruxelles, n°194, octobre 2004

de Singly Fr., *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Ed. Nathan, 1996.

de Singly Fr., *Libres ensemble*, Paris, Ed. Nathan, 2000.

Doï T., *Le jeu de l'indulgence*, Paris, Ed. L'Asiathèque, 1988.

Dorais M., *Eloge de la diversité sexuelle*, Ed. VLB, 1999.

Falconnet G., Lefaucheur N., *La fabrication des males*, Ed. Seuil, Paris, 1975.

Fielding H., *Bridget Jones's Diary*, 1996.

Fielding H., *The Edge of Reason*, 1999.

Foucault M., *Histoire de la sexualité. Tome 1 : La volonté de savoir*, Paris, Ed. Gallimard, 1976.

Gavroy C., Giancane M. du Refuge pour Femmes Battues et leurs Enfants, Collectif contre les violences familiales et l'exclusion, Liège, «Lutter contre les violences conjugales. Quelques préalables indispensables», in L'Observatoire n° 34, mars-avril-mai 2002.

Giddens A., *The Transformation of Intimacy*, Oxford, Ed. Polity Press, 1992.

Giddens A., *Modernity and Self-Identity*, Oxford, Ed. Polity Press, 1991.

Gigandet Baytar M., "La violence conjugale : le langage du pouvoir", in *Revue Expression*, août 1994, n° 85.

Grosjean B., *Enquête*, in *Libération*, Paris, 23 mai 2002.

Guionnet Chr., Neveu E., *Féminins/Masculins. Sociologie du genre*, Paris, Ed. Armand Colin, 2004.

Habib C., *Le Consentement amoureux*, Paris, Ed. Hachette, 1998.

Hall S., 1980. « Encoding/Decoding » in Hall Stuart, Hobson Dorothy, Lowe Andrew, Lewis Paul, *Culture, Media, Language, Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979*, London, Hutchinson/CCCS, University of Birmingham, 311 p. Pour la version française de ce texte: Hall, Stuart. 1994. « Codage/Décodage », in *Réseaux*, n°.68.

Hayez, J.-Y. in *Repères*, sept/oct/nov. 2004.

- Héritier F., *Masculin/féminin , la pensée de la différence*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.
- Héritier F., *Masculin/féminin*, dissoudre la hiérarchie, Paris, Editions Odile Jacob, 2002.
- Horincq R., Cullus C., *Promotion de la santé concernant les jeunes d'orientation sexuelle minoritaire (homosexuelle, bisexuelle) : éducation sexuelle et affective en milieu scolaire et prévention du suicide*. Recherche exploratoire, proposition d'un canevas de formation, pistes de travail et recommandations. FAGL, 2003.
- Horincq R., "Diversité des orientations sexuelles, question de genre et promotion de la santé" in *Education Santé*, n° 194, octobre 2004.
- Iyengar S. et Kinder D., *News That Matters: Agenda Setting and Priming in a Television Age*. Chicago, Ed. University of Chicago Press, 1987.
- Jamouille P., *Des hommes sur le fil : la construction de l'identité masculine en milieux précaires*, La Découverte, Paris, 2005.
- Kaufmann J.-Cl., *La femme seule et le Prince charmant*, Paris, Ed. Nathan, 1999.
- Kosofsky S.E., (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial desire*, New York, Ed. Columbia University Press.
- Laqueur T., *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Ed. Gallimard, Paris, 1990.
- Larouche G., *Agir contre la violence* , Les éditions La Pleine Lune, Bibliothèque Nationale du Québec, Canada, 1987.
- Laswell H.D., *Propaganda Technique in the World War*, New-York, Ed. Alfred A. Knopf, 1927.
- Lazar J., *Sociologie de la communication de masse*, Paris, Ed. Armand Collin, 1991.
- Lazarsfeld P., Berelson B. Gaudet H., *The people 's Choice*, New-York, Duell, Ed. Sloan & Pearce, 1944.
- Le Grignou B., "L'UBAC des études de la réception de la télévision", in *Recherche en communication*, n°3, UCL, Département de communication, 1995.
- Le Grignou B., *Du côté du public, usages et réceptions de la télévision*, Paris, Ed. Economica, 2003.
- Luhmann, N., *Amour comme passion*, Paris, Ed. Aubier, 1990.
- Mac Combs M.E, Shaw D.L, "The Agenda-Setting Function of Mass-Media", in *Public Opinion Quaterfly*, n°36, 1972.
- Malraux C., *Le bruit de nos pas*, Tome IV, Paris, Ed. Grasset, 1973.

Martens V., *Modes de vie des gays et sida*. Rapport d'enquête pour la Communauté française, Observatoire du Sida et des sexualités – Ex Æquo asbl, Bruxelles, 2005.

Mead M., *Moeurs et sexualité en Océanie*, Introduction au Livre I, Paris, Ed. Plon, 1935.

Morley D., *Television, Audiences and Cultural Studies*, London, Ed. Routledge, 1992.

Pasini W., *Les nouveaux comportements sexuels*, Ed. Odile Jacob, 2003.

Pasquier D., "Vingt ans de recherche sur la télévision" in *Sociologie du travail*, 1994.

Piot O., *Adolescents, halte aux clichés*, Milan, Ed. Débat d'idées, 2002.

Rapport de la journée d'étude "*Aimer et être aimé(e) à tous les temps*", Namur, le 4 octobre 2003.

Rauch A., *Le Premier sexe. Mutations et crise de l'identité masculine*, Paris, Ed. Hachette, 2000.

Remaury B., article paru dans le Monde 19.11.02.

Renard K., Senterre Ch., Piette D., *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : Enquête quantitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire*. Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Septembre 2003.

Renard K., Piette D., *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique : Enquête qualitative*. Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Mai 2003.

Renard K., Senterre Ch., Piette D., *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie sexuelle et affective en milieu scolaire en Communauté française de Belgique: Enquête quantitative auprès des relais*. Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion Education santé (ULB-PROMES), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Août 2003.

Repères asbl., *La prise en charge de questions liées à la santé sexuelle par les intervenants professionnels en contacts avec des personnes en situation de précarité*. Synthèse d'une enquête réalisée auprès de 21 institutions en mars 2002., Bruxelles, 2002.

Rotman C., "Un substitut au dialogue avec les adultes", in *Libération*, Paris, 23/05/2002

Rufo M., *Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants*, Paris, Editions Anne Carrière, 2003.

Smith G., Bartlett A., King M, "Treatments of homosexuality in Britain since the 1950s – an oral history : the experience of patients" in *The general medical journal website*, février 2004 (<http://bmj.bmjournals.com>).

Schiltz M.-A., *Les homosexuels face au Sida : enquête 1995 ; regards sur une décennie d'enquête*, Paris, CAMS, CERMES, 1998.

Séminaire du COE, *les hommes et la violence à l'égard des femmes*, 7-8 octobre 1999.

Sennett R., *La tyrannie de l'authenticité*, Ed; Seuil, 1979.

Simmel G., *Philosophie de l'amour*, Ed. Rivages, 1988.

Théry I., "Couple, filiation et parenté aujourd'hui", in *La Documentation française*, Paris, Ed. Odile Jacob, 1998.

Tin L-G., *Dictionnaire de l'homophobie*, Paris, Ed. PUF, 2003.

Villeneuve-Gokalp C., "Vivre en couple, chacun chez soi", in *Population* n°5, 1997.

Visweswaran K., Histories of feminist ethnography, in *Revue nouvelle d'Anthropologie*, 1997.

Welzer-Lang D., *Les hommes Violents*, Editeur Lierre et Coudrier, Les éditions Côté femmes, Paris, réédition 1996.

Welzer-Lang D., *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Toulouse, Ed. PUM, 2000.

Welzer-Lang D., Dutey P., Dorais M., *La peur de l'autre en soi; du sexisme à l'homophobie*, Montréal, Ed.vlb, 1994.

Sites internet

Santé Canada, <http://www.rrsss09.gouv.qc.ca/calacs/jeux/mythe.php>

SOS femmes, <http://www.sosfemmes.com/>

ULB-PROMES/SPERE-ASR la santé, le bien-être et les droits en matière de reproduction et de sexualité <http://www.ulb.ac.be/esp/sphere-asr/index.html>

Saharas, Service d'aide aux hommes agresseurs, « La violence dans les relations amoureuses chez les adolescents », Québec – Canada. : <http://www3.sympatico.ca/saharas/intervenants/adoles.html#intro>

Films

Renders Pierre Paul., *Thomas est amoureux*, distributeur Cinéart, 2000, 97 min.

Outils

William, brochure éditée par Ex æquo.

Tom et Pedro, brochure éditée par l'asbl 1/10

Brochure "féminin/masculin" a été réalisée par le SIPS (Liège).

Jeunes hommes entre eux, brochure éditée par Ex-Aequo.

Jouette, Fédération des ressources d'hébergement pour femmes violentées et en difficulté du Québec, jeu «Stop la violence ! Vers des rapports égalitaires»