
L'éducation à la sexualité adolescente entre cristallisation et politisation. Vers un nouveau régime normatif

*Education at sexual adolescence between crystallization and politicization.
Towards a new normative regime*

Anne Fernandes and Thomas Pierre

 <https://www.ouvroir.fr/strathese/index.php?id=628>

DOI : 10.57086/strathese.628

Electronic reference

Anne Fernandes and Thomas Pierre, « L'éducation à la sexualité adolescente entre cristallisation et politisation. Vers un nouveau régime normatif », *Strathèse* [Online], 7 | 2018, Online since 01 janvier 2018, connection on 09 novembre 2023. URL : <https://www.ouvroir.fr/strathese/index.php?id=628>

Copyright

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

L'éducation à la sexualité adolescente entre cristallisation et politisation. Vers un nouveau régime normatif

*Education at sexual adolescence between crystallization and politicization.
Towards a new normative regime*

Anne Fernandes and Thomas Pierre

OUTLINE

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire
Un nouveau régime normatif
Conclusion

TEXT

- 1 Cette contribution entend proposer l'analyse d'une tension dans les processus de normalisation et de disciplinarisation des corps et des esprits en prenant pour exemple empirique les processus de déploiement des normes dans l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Cette tension s'exprime par le couple « politisation » – « cristallisation ». Il a été formalisé par Jean-Yves Trépos dans le cadre de « l'équipement politique des passions » (2004), nous le lui empruntons pour l'appliquer plus largement aux processus de normalisation et de construction du sujet. Nous supposons que cette tension exprime les contours d'un nouveau régime normatif qui dépasse le cadre de l'éducation à la sexualité.
- 2 Nous pouvons effectivement repérer deux grands processus par lesquels les normes sont produites, véhiculées et transmises. D'une part, la « politisation » constitue le processus qui vise à « stabiliser les passions en leur permettant de s'exprimer dans un cadre socialement recevable » (Trepos, 2004 : 1) tandis que la « cristallisation » constitue le processus par lequel « les individus travaillent à se construire eux-mêmes en construisant des cadres de formulation de leurs émotions » (Trepos, 2004 : 1). Si la politisation constitue plutôt un « mouvement descendant de construction de nouvelles formes politiques » (Trepos, 1996 : 37) par lequel les institutions construisent des cadres

d'expression et d'action à destination des acteurs, la cristallisation est un mouvement plutôt montant des individus vers les institutions par lequel ils vont construire et négocier entre eux des cadres d'expression et d'action.

- 3 Dans un premier temps, l'article vise à illustrer ces deux modalités de production et de diffusion des normes en s'appuyant sur une enquête menée dans des établissements scolaires¹ mobilisant des entretiens auprès des différents éducateurs de santé intervenant en séance d'éducation à la sexualité – principalement des infirmières scolaires – et des observations de ces mêmes séances.
- 4 Dans un second temps, l'article aborde l'hypothèse que l'éducation à la sexualité en milieu scolaire s'inscrit dans un processus plus large, celui d'un nouveau régime normatif s'exprimant autant dans la famille, le champ de l'action sociale à destination des jeunes, voire au-delà, et qui opère moins par les disciplines extériorisées que par les disciplines intériorisées et la responsabilisation du sujet.

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire

- 5 L'éducation sexuelle au sein des institutions scolaires intervient en réponse à la montée d'une inquiétude et d'une « panique morale » (Bozon, 2012) relative à la sexualité des jeunes. C'est avec la loi Fontanet de 1973 que l'information et l'éducation à la sexualité sont devenues obligatoires en milieu scolaire. Avec l'apparition du Sida dans les années 1980, ce programme gagne en importance et s'intègre dans des enjeux de santé publique ainsi que dans des « politiques nationales de prévention et de réduction des risques tels que les grossesses précoces non désirées, les infections sexuellement transmissibles » (Circulaire n° 2003-027 du 17-02-2003). Il est « également légitimé par l'ambition de protéger les jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelle, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes » (Circulaire n° 2003-027 du 17-02-2003).
- 6 L'éducation à la sexualité à l'école s'inscrit dans le cadre plus global d'éducation à la santé qui a pour but « de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé » (Charte D'Ottawa du 21 no-

vembre 1986). Cette ambition instaure un nouvel « ordre moral » (Halpern, 2010 : 23) dans lequel il est mal de mettre en péril sa santé. Cette éducation a pour objectif de transmettre des connaissances en matière de santé, d'infections sexuellement transmissibles et de développer chez les jeunes les bons comportements de protection. Il s'agit de responsabiliser en informant. Ses objectifs sont d'une part, d'apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine, biologique affective, psychologique, juridique, sociale, culturelle et éthique ; d'autre part, de favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre (Circulaire n° 2003-027 du 17-02-2003). Selon des termes formulés lors des entretiens, il s'agit de développer l'autonomie des jeunes par « une prise de conscience » afin « qu'ils soient en mesure de poser des questions [...] et de savoir ou y trouver les réponses » et ainsi de « faire des choix qui soient les mieux pour eux et pour leur entourage ». L'objectif est donc « d'apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement » (Circulaire n° 2003-027 du 17-02-2003). Il s'agit de faire de ces jeunes des individus réflexifs capables de prendre de la distance avec les médias² et les valeurs qui circulent dans le groupe des pairs.

- 7 Par ailleurs, l'éducation à la sexualité s'inscrit dans la promotion de la citoyenneté, de la lutte contre les violences sexistes, l'homophobie et les stéréotypes. Dans ce cadre, il est question « d'analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits », de « comprendre l'importance du respect mutuel », de « se situer dans la différence des sexes et des générations » et de « transmettre une culture de l'égalité entre les sexes, de renforcer l'éducation au respect mutuel ».
- 8 Au niveau local, dans les établissements, l'éducation à la sexualité est organisée par le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (C.E.S.C.) où se déclinent les programmes nationaux et les orientations académiques (circulaire n° 2011-216 du 02-12-2011). C'est une instance qui planifie des projets éducatifs en matière d'éducation à la citoyenneté, à la santé, de prévention de la violence et des comportements à risques (art. R 421-47). Elle se compose des membres de l'équipe éducative et est présidée par le chef d'établissement. Le C.E.S.C. développe un programme répondant souvent à des événe-

ments considérés comme déviants (Trépos, 1996 : 97) et perturbateurs pour l'ordre social et scolaire.

Chacun propose quelque chose qui part normalement d'une problématique. [...] On a des demandes de *norvelo*. Donc c'est quand même qu'il y a un problème au niveau de la contraception. [...] Tu ne ramènes pas une action juste pour la ramener. Faut que ça parte soit d'une demande, soit d'un problème (Entretien).

- 9 Les infirmières scolaires sont les coordinatrices de ces actions d'éducation à la santé et à la citoyenneté au niveau local, bien qu'elles restent sous l'autorité du chef d'établissement. Elles les organisent de manière pratique avec les moyens mis à disposition par le C.E.S.C. Toutefois, pour les mener à bien, elles peuvent solliciter des intervenants extérieurs comme des sages-femmes, des éducateurs spécialisés et des intervenants internes à l'établissement, comme le professeur de biologie et l'assistante sociale.
- 10 Cette présentation du cadre national et local laisse apparaître que l'éducation à la sexualité en milieu scolaire constitue un programme de politisation visant à la normalisation des sujets et à la construction des subjectivités. Il s'agit effectivement d'une « composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen » (Circulaire n° 2003-027 du 17-02-2003). Il s'agit de développer des comportements responsables chez le citoyen (Jutant, 2001), de l'amener à l'autonomie, de corriger les représentations des relations entre les sexes et de diffuser une culture du respect et de l'égalité. Pour cela, il faut transmettre les connaissances à la fois médicale et pratique permettant d'adopter les bons comportements et les conduites responsables.
- 11 La réalisation des séances d'éducation à la sexualité s'effectue en classe. Les infirmières sont prises dans une tension entre faire passer un message, transmettre des connaissances et la volonté de laisser place au débat. L'idéal étant que les élèves, à travers leurs échanges, se corrigent. Elles ne se placent pas en position d'expert qui sait et qui dispense un savoir venant d'en haut mais en médiateur effectuant un travail maïeutique. Cette tension se remarque notamment par les efforts de production d'un cadre d'expression à partir de la disposition de la salle, des manières d'engager le corps et de parler. Il s'agit à

la fois de libérer la parole tout en maintenant un contrôle sur la séance mais aussi de faire de l'éducation. Ainsi, certaines choisiront de disposer les chaises en demi-cercle afin de rompre avec l'espace habituel de cours et de créer ainsi une connivence entre les adolescents. Mais pour d'autres, cet aménagement peut aussi conduire à « augmenter l'agitation » des élèves (entretien). Les séances commencent souvent ainsi :

L'intervenante donne quelques consignes comme : « personne ne doit juger son camarade », « les avis des uns et des autres doivent être respectés » [...]. Elle leur indique aussi que, « si quelqu'un souhaite participer ou intervenir, il doit lever la main, ne pas être vulgaire » et que « personne ne doit insulter son camarade. » (Observation, classe de 4^{ème})

- 12 De fait, les intervenants établissent en début de séance les règles de prise de parole qui relèvent de technologies politiques du corps produisant de l'ordre, permettant d'« inculquer des manières de tenir le corps » (Bourdieu, 1990 : 20). Cela renvoie à une disciplinarisation des corps (Foucault, 1993) par une incorporation de règles formalisées. Autrement dit, à travers ce cadrage, il est question d'imposer des usages légitimes du corps, qui débutent dès les premières recommandations de discipline et qui constituent un travail de construction symbolique, permettant pour les éducateurs de santé de maintenir l'ordre, mais aussi de « libérer la parole » dans un contexte de respect des uns et des autres, ce qui se réalise également par un travail sur le langage. En effet, la vulgarité et les insultes sont prohibées. Lors de cette séance, l'une des intervenantes revient sur le terme « gonzesse » :

Non excusez-moi, mais ce n'est pas une gonzesse c'est une fille. Éventuellement une nénette, une nana. Mais une gonzesse c'est franchement péjoratif quoi. Alors du coup, on part sur le respect de l'autre. Mais c'est recadré quoi (Observation, classe de 4^{ème}).

- 13 Par ce cadrage, elles se placent en position d'autorité et se présentent comme celles qui régulent les interactions pendant la séance et évitent les débordements : « Je pense que c'est quand même un sujet où on pourrait vite partir en *live* et il faut tenir sa classe » (Entretien).

- 14 L'objectif est de ne pas basculer dans des « dérives », dans « l'irrespect » et de maintenir ainsi le contrôle, tout laissant une place aux échanges entre les élèves : « Le but c'est [...] que ce soit détendu » (Entretien). Il s'agit pour les éducateurs de santé de trouver un ajustement qui leur permette de maintenir l'ordre dans une classe de façon modérée pour laisser place à la parole, « pour que l'échange soit facile » et que les élèves « puissent nous poser le maximum de question », afin « qu'ils repartent complètement sur leur questionnement » (Entretien).
- 15 De la même manière, le cadrage s'effectue par l'énonciation d'une thématique et le choix des outils dont elles disposent afin de lancer un débat entre les élèves.

L'outil Virage présente des saynètes qui sont dans un premier temps jouées par deux éducateurs qui animent la séance et qui portent sur une dispute dans un couple : Charlotte attend Denis chez elle à la maison. Lorsque Denis arrive et qu'il la voit en jupe, il n'est pas content et souhaite qu'elle se change. C'est la condition pour qu'il sorte avec elle ce soir.

Il y a un thème mais pas de texte, le thème doit être joué. Les éducateurs exagèrent certains comportements pour mettre en avant certains stéréotypes sexistes (Observation).

- 16 Cet outil, comme d'autres, propose une pluralité de thèmes qui viennent lancer des débats : le respect du partenaire, la contraception, les maladies sexuellement transmissibles, etc. C'est sur cette trame que les éducateurs cherchent à « libérer la parole » (Entretien) afin de développer un dialogue et un débat à partir des réactions des élèves : « Je pense que d'avoir un échange, enfin voilà de le faire sur un mode de discussion, de débat euh... C'est quand même plus facile que d'avoir un... un cours » (Entretien). Il s'agit de rompre avec une symbolique de l'expert dictant des normes :
- 17 La formation par les pairs, pour moi, me semble indispensable. Ça me semble plus important de faire un jeu de société où on pose des questions et où tout le monde dit : « Non c'est pas comme ça, c'est comme ça ! » et où à un moment donné, moi je vais être l'expert entre guillemets qui va euh... définir la vraie bonne réponse (Entretien).

- 18 La dernière phrase est symptomatique de la tension de ce mode éducatif. L'infirmière se définit experte « entre guillemets » malgré sa volonté que la correction se fasse de manière horizontale, entre les pairs. Ce serait en effet les élèves qui, en échangeant, seraient censés se corriger. Les adultes se pensent comme des médiateurs d'une révélation, sous le modèle de la maïeutique, à un âge où tout est encore possible et où les jeunes sont représentés comme des êtres malléables : « Alors que tout au début et ben c'est facile d'essayer de les guider vers un truc satisfaisant pour tout le monde quoi » (entretien).
- 19 La séance sur la saynète se poursuit ainsi :
- 20 Après la première interprétation de la scène par les éducateurs, ils s'adressent à la classe et souhaitent recueillir la première impression des élèves. Ce moment est toujours difficile, les élèves prennent rarement la parole spontanément. Les éducateurs posent alors des questions :
- Éducateur : Qui veut contrôler l'autre ?
Élèves : C'est Denis.
Éducateur : Et alors, qu'est-ce qu'elle ressent Charlotte, qu'est-ce qu'elle peut faire ?
- 21 Les élèves s'expriment. De fait, l'éducateur reprend et précise les sentiments des personnages : Charlotte est séduisante en jupe et Denis « a peur de la perdre ». L'éducateur dirige alors l'interprétation vers le thème de la jalousie et réinterroge immédiatement les élèves en demandant « qu'est-ce qui rend une fille plus attirante : est-ce la jupe ou le pantalon ? ». La classe répond que c'est la jupe. Il pose alors une autre question : « Pourquoi les filles se mettent en jupe ? ». Un garçon lui répond qu'il s'agit certainement de séduire. Cette même question est posée aux filles : « Pourquoi vous mettez-vous en jupe ? ». Elles répondent que la jupe leur permet de se « sentir belles ». Ça leur fait plaisir et elles ont ainsi plus « confiance » en elles.
- 22 Les éducateurs se saisissent alors de ces réponses pour amener à réfléchir sur cette divergence entre les garçons qui pensent que les filles s'habillent pour le regard de l'autre, et les filles qui évoquent leur estime de soi et la confiance en elles. Ils questionnent les garçons sur leurs manières de s'habiller :

Éducateur : Choisissez-vous les vêtements n'importe comment ?

Garçons : On ne met pas n'importe quoi.

23 Après plusieurs réactions, l'éducateur résume le propos des garçons : « chacun s'habille pour soi ». Ce faisant, il corrige ainsi le stéréotype selon lequel la fille qui s'habille en jupe veut avant tout séduire, ce que les garçons interprètent comme une volonté de tromper son compagnon.

24 Comme on peut le remarquer le débat n'est pas facile à lancer, les éducateurs sont obligés de relancer, de réinterpréter des réponses souvent courtes. La dynamique n'est pas continue. Pour impliquer davantage les élèves, les éducateurs invitent des volontaires à rejouer la saynète. L'objectif est que l'interprétation du scénario change et qu'ainsi les élèves soient amenés à une réflexivité et une expérimentation. Les élèves ont quelques difficultés à improviser.

Denis : Je trouve que ça ne te va pas du tout ! Je préfère que tu sortes en jeans pour que les autres ne te regardent pas.

Charlotte : Je n'aime pas que tu t'inquiètes.

Denis : Ouais, mais ça ne me plaît pas quand même.

Denis (intervention de l'éducateur de santé dans le rôle de Denis) :

Ne t'inquiète pas, cela veut dire quoi ?

Charlotte : Que tu peux me faire confiance.

25 L'interaction permet à l'éducateur de mettre en avant l'importance de la confiance dans un couple. La jalousie peut être surpassée si les partenaires ont confiance l'un en l'autre. Les éducateurs poursuivent en demandant ce qu'aurait fait Charlotte si elle avait accepté de mettre un jean. Les élèves lui répondent qu'elle aurait été « soumise ». Les éducateurs vont alors déplacer le débat sur les rapports de genre : « Est-ce courant de demander à un garçon de se changer ? ». Les élèves lui répondent que cela peut effectivement se produire mais c'est avant tout pour que le « garçon soit beau ».

26 L'inversion des genres permet d'attirer l'attention sur la différence d'attitude face à l'habillement des garçons et des filles. Toutefois il reste difficile de développer sur ce sujet et les éducateurs s'enquière des raisons pour lesquelles « les filles ne viennent pas en jupe au collège ». Certainement parce que cela fait appel à leur expé-

rience, les réponses sont plus nombreuses. La « réputation » et le risque d'être « traitées de putes » expliquent ce phénomène. Encore une fois, les éducateurs montrent que les garçons ne sont pas soumis aux mêmes réactions.

- 27 Cette séance est représentative de l'ensemble des observations menées. Les élèves prennent difficilement la parole. Les éducateurs viennent avec un objectif, une thématique et un équipement servant de support pour l'aborder, la séance reste soumise au jeu de l'interaction. Ils n'ont pas de discours préconstruit pour chaque réplique des élèves ou face à l'absence de répondant de ces derniers, ils viennent avec une idée-force qu'ils veulent aborder sans savoir ce qui va émerger. Face au peu de réactions, ils sont souvent obligés de relancer, d'initier de nouveaux thèmes. De fait, les séances peuvent paraître décousues au lecteur si l'on ne prend pas en compte ce caractère interactionnel par lequel les discussions ne vont pas jusqu'au bout et où les représentations ne font pas l'objet d'une déconstruction achevée. Cela tient également à la volonté de laisser place à la parole des élèves. Toutefois, la séance a permis d'amorcer une discussion sur la jalousie et les rapports de domination entre les genres, à travers le contrôle vestimentaire.
- 28 Ainsi, les éducateurs dirigent la séance à travers des questions, et les séances opèrent par des cadrages, des distanciations avec le sujet initial, et par des recadrages afin de tenter de transmettre des attitudes de tolérance et de confiance dans le couple.
- 29 Dans ce cadre, les éducateurs de santé ne souhaitent pas donner un savoir qui s'impose d'en haut mais tentent de transmettre un savoir qui émerge d'une dynamique de groupe. En effet « l'éducation ne peut avoir de sens valable que si elle n'est pas autoritaire » (Bessin, 2007 : 18). Toutefois ces séances restent cadrées et la dimension normalisatrice est toujours présente même si les intervenants s'en défendent.
- 30 À travers cet exemple de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, on peut repérer les formes d'un « nouveau régime normatif » (Bozon, 2009 : 38) qui s'exerce au-delà de l'éducation à la sexualité.

Un nouveau régime normatif

- 31 Dans ce nouveau régime, il ne s'agit pas d'opposer la politisation et la cristallisation, mais de les concevoir comme deux modalités complémentaires de la production et de la transmission des normes. Ainsi, ce régime normatif mobilise moins la contrainte, la surveillance (Foucault, 1993) et les disciplines extériorisées, que des disciplines intériorisées à travers lesquelles les normes sont construites et portées par les acteurs. Il participe de ces nouveaux modes de gouvernements des corps et des esprits qui s'appuient sur la responsabilisation des acteurs – particulièrement présente dans l'éducation à la sexualité – leur *empowerment*, leur *agency*, leur réflexivité, leur capacité d'auto-contrôle permettant ainsi de concilier libéralisme et contrôle (Foucault, 2004). Les dispositifs d'éducation sont normatifs, dans la mesure où ils produisent leur propre sujet (Agamben, 2007 : 27) afin d'assurer leur gouvernement : « le dispositif est donc, avant tout, une machine qui produit des subjectivations et c'est par quoi il est aussi une machine de gouvernement » (Agamben, 2007 : 42). Ce nouveau régime s'appuie donc moins sur les processus de politisation tout en souhaitant garder le contrôle.
- 32 On peut repérer l'émergence de ce régime dans d'autres sphères de l'activité éducative et notamment au sein de la famille. De nouvelles valeurs sont apparues et mettent sur le devant de la scène l'individu, sa subjectivité, son épanouissement, ce qui impose de nouveaux repères notamment concernant la place de l'enfant au sein de la famille et la façon d'appréhender son devenir. Le fondement de l'éducation familiale implique alors une réflexivité plus grande (Pourtois *et al.*, 2008) qui traduit le passage d'une société moderne à une société post-moderne.
- 33 Pour Philippe Brenot, « le maintien constant d'un dialogue » entre les parents et les enfants est « le garant du lien éducatif » (Brenot, 2007 : 73). Pour François de Singly, les parents « sont des individus chargés de décrypter, d'interpréter les besoins des enfants afin d'aider ces derniers à devenir eux-mêmes » (De Singly, 2004 : 20) et non plus des individus ayant autorité sur eux. On s'intéresse désormais plus à l'épanouissement de l'enfant et les parents encouragent de plus en

- plus les « compétences relationnelles », comme la tolérance et le respect des autres.
- 34 L'asymétrie entre parent et enfant a donc diminué. Le rapport parents-enfant se rapproche d'un partenariat ou de négociations. On est ici sur un rapport plus égalitaire qu'autoritaire et l'éducation est alors avant tout relationnelle et émotionnelle. La construction et le grandir de l'enfant se fondent sur une plus grande autonomie de ce dernier, sur son initiative permettant sa responsabilisation. À ce titre, « les parents, deviennent des accompagnateurs plutôt que des guides » (Déchaux, 2009 : 51). Ils acceptent qu'une certaine déprise familiale puisse opérer de façon à ce que l'enfant puisse se construire dans l'alternance de la famille et des groupes de pairs.
- 35 À titre d'exemple, l'action des parents, lorsqu'ils sont confrontés à des changements du corps des adolescents (et les manifestations du corps de la fille), ainsi qu'à ceux qui affectent le tissu relationnel des adolescents, comme l'apparition de petit(e)s ami(e)s, s'inscrit en premier lieu dans un cadre normatif qui est celui du dialogue plutôt que de l'interdit. S'engagent alors des négociations sur les relations des enfants, les changements de comportements, comme le fait de sortir plus tard le soir et les volontés de dormir chez le copain.
- 36 Ce nouveau régime normatif s'observe également par le devoir d'information qui pèse sur les individus. En effet, les informations étant disponibles, le sujet doit « savoir » (Akrich, Méadel, 2009 : 90) et être actif dans sa recherche d'informations (Wyatt *et al.*, 2004 : 63). Cela a un effet culpabilisateur (Pitts, 2004) qui tend à rendre les individus responsables de la prise en charge de leur maladie, relevant ainsi d'un travail sur soi (Macquet, Vrancken, 2006).
- 37 Enfin, ce nouveau régime normatif s'observe également dans des programmes relevant de l'éducation spécialisée ou de l'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle. On a pu observer (Ottersbach, Pierre, 2014 ; Pierre, 2017), dans les programmes de l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse, et les usages qui en sont faits par les éducateurs de mission locale, de centres sociaux, l'intérêt pour le développement de l'autonomie des jeunes. Ces programmes proposent des échanges entre groupes de jeunes de France et d'Allemagne et constituent donc un voyage, un échange culturel qui ne perd pas pourtant de vue les objectifs d'insertion par certaines actions de visite d'entre-

prises, de rencontre avec des professionnels. Le programme de ces voyages laisse plus de place à l'autonomie des jeunes ainsi qu'à la négociation du contenu avec eux. Par ailleurs, la relation entre les éducateurs et les jeunes est modifiée : il ne s'agit plus d'un face-à-face entre une institution et son sujet. L'éducateur et le jeune passent une semaine ensemble et apprennent à se découvrir autrement : ils découvrent leurs goûts, leurs habitudes.

Conclusion

- 38 À travers l'exemple de l'éducation à la sexualité, on a voulu mettre en exergue la tension propre à un nouveau régime normatif entre la volonté de transmettre certaines normes de comportements et la volonté d'obtenir l'adhésion active du sujet. Cette tension entre ce qu'on a appelé la politisation et la cristallisation permet de repérer les contours de ce nouveau normatif pour lequel l'enjeu se situe entre distance et proximité, entre autorité et dialogue, entre contrôle externe et discipline intériorisée. Au centre de ce régime normatif, on trouve l'individu responsable de lui-même et des autres, acteur. Pour cela, les dispositifs de subjectivation, c'est-à-dire de production du sujet, opèrent moins pas une autorité directe que par des processus maïeutiques où le sujet trouve par lui-même la bonne solution, adopte les bons comportements.
- 39 Ce déplacement de l'autorité à la maïeutique n'est pas seulement propre à l'éducation à la sexualité. Le nouveau régime normatif se déploie au sein de la famille, de l'école et d'une manière générale, c'est désormais le rapport des institutions aux sujets qui s'est modifié :

Désormais l'institution s'ouvre [...] à une coopération usager-professionnel [...] L'utilisateur, d'objet de l'action, irresponsable et impuissant, devient un sujet auquel l'institution doit se référer, elle doit engager ses capacités d'action (son *agency*) et entrer dans un rapport de co-responsabilité. L'institution passe ainsi de la relation de service qui effectuait un travail sur l'utilisateur à une relation qui travaille avec l'utilisateur. (Hirlet, Pierre, 2017 : 5)

BIBLIOGRAPHY

- Agamben, G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif*, Paris, Payot & Rivages.
- Akrich, M., Méadel, C., 2009, « Internet : intrus ou médiateur dans la relation patient/médecin ? », *La place des usagers dans le système de santé. Santé, société et solidarité*, n° 2, p. 87-92.
- Bessin, M., 2007, « L'enfance : un panoptique, une tour de contrôle. Entretien avec René Schérer », *Le gouvernement des enfants, Mouvement*, n° 49, p. 16-26.
- Bourdieu, P., 1990, « La domination masculine », *Masculin / féminin, Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 84, p. 2-31.
- Bozon, M., 2009, *La sociologie de la sexualité*, Paris, Armand Colin.
- Bozon, M., 2012, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Jeunesse & sexualité : expériences, espaces, représentations, Agora, Débats / jeunesses*, n° 60, p. 121-134.
- Brenot, P., 2007. *L'éducation à la sexualité*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- Dechaux, J.-H., 2009, *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, Repères.
- De Singly F. (dir.), 2004, *Enfants, adultes. Vers une égalité des statuts ?*, Paris, Universalis.
- Foucault, M., 1993, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M., 2004, *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France 1978-1979*, Paris, Seuil, « Hautes Études ».
- Halpern, C., 2010, « La santé en quête de sens », in : Halpern, C. (dir.) *La santé, un enjeu de société*, Paris, Édition Sciences Humaines, p. 22-30.
- Hirlet P., Pierre T., 2017, « Ce que la désinstitutionnalisation de l'intervention sociale fait au travail (du) social ! », *Jeunesse et marginalités, Sciences et Actions Sociales*, n° 7, <http://www.sas-revue.org/index.php/41-n-7/dossiers-n-7/actes-n7/113-ce-que-la-desinstitutionnalisation-de-l-intervention-sociale-fait-au-travail-du-social> [consulté le 09 juin 2017].
- Jutant, J.-M., 2001, « Histoire de l'éducation sexuelle à l'école », in : Huerre, P., Lauru, D., *Les professionnels face à la sexualité des adolescents : les institutions à l'épreuve*, Toulouse, Erès, p. 137-140.
- Macquet, C., Vrancken, D., 2006, *Le travail sur soi*, Paris, Belin.
- Ottersbach, M., Pierre T., 2014, *Le réseau franco-allemand « Intégration et égalité des chances » – Rapport final de l'évaluation*, *Textes de Travail*, n° 26, OFAJ/DFJW, Paris/Berlin.
- Pierre, T., 2017, « Le travail social de développement des capacités d'action. Des projets franco-allemands de mobilité interculturelle », *Le Sociographe*, Hors-série n° 9, p. 157-181.
- Pitts, V., 2004, « Illness and Internet Empowerment : Writing and Reading

Breast Cancer in Cyberspace », *Health*, p. 33-59.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., 2008, « L'implicite des relations, base de l'éducation familiale », *Éducation et sociétés*, n° 22, p. 87-96.

Trepos, J. Y., 1996, *La sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».

Trepos, J. Y., 2004, « L'équipement politique des passions », *Le Portique, Fou-*

cault : usages et actualités, n° 13-14, <http://leportique.revues.org/954> [consulté le 01 octobre 2016].

Wyatt, S., Henwood F., Hart, A., Platzer, H., 2004, « L'extension des territoires du patient : internet et santé au quotidien », *Les technologies de l'information à l'épreuve des pratiques*, *Sciences sociales et santé*, vol. 22, n° 1, p. 45-68.

NOTES

1 Ce travail, mené par A. Fernandes, est en cours de soutenance.

2 Pour la circulaire n°2003-027 du 17-02-2003, il convient de « développer l'exercice de l'esprit critique [...] par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité ».

ABSTRACTS

Français

Dans cette contribution nous proposons l'analyse d'une tension dans les processus de transmission des normes et de construction du sujet en prenant l'exemple de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. L'éducation à la sexualité à l'école se présente sous la forme d'un dispositif de politisation visant à transmettre des normes de comportements mais qui compte l'adhésion du sujet, sa responsabilisation, relevant ainsi de forme de cristallisation. Cette tension entre des normes édictées par les institutions et leur appropriation par le sujet relève plus largement d'une tension d'un nouveau régime de normalisation articulant les disciplines extériorisées aux disciplines intériorisées, dans lequel la responsabilité individuelle est centrale et qui dépasse le cadre de l'éducation à la sexualité.

English

An analysis of the tension within the standardizing and constructive transmission of the subject is offered within this contribution, using sexual education within the educational system as an example. Sexual education at school is laid out as a politization system, aiming at the transmission of standard behaviours, thereby quantifying the subject's adhesion, their capacity to deal with responsibilities, hence appearing as a sort of cristallization. this tension between the two norms laid out by institutions as well as their

appropriation by the subject are a wider result of a new standardizational regime linking the more externalized disciplines with the internalized disciplines, in regards to which individual responsibility is key and transcends the realm of sexual education.

INDEX

Mots-clés

norme, éducation, responsabilité individuelle, sexualité, jeune

Keywords

standards, education, individual responsibility, sexuality, young

AUTHORS

Anne Fernandes

Université de Lorraine, 2LS2 EA3478

IDREF : <https://www.idref.fr/183075056>

Thomas Pierre

Université de Lorraine, 2L2S EA3478

IDREF : <https://www.idref.fr/157226662>