HAL
open science

# Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède

Elise Devieilhe

## To cite this version:

Elise Devieilhe. Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède. Sociologie. Université de Caen, 2013. Français. NNT : 2013CAEN1706 . tel-00974344

**HAL Id: tel-00974344**

**https://theses.hal.science/tel-00974344**

Submitted on 6 Apr 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ DE CAEN BASSE-NORMANDIE**
**U.F.R des Sciences de l'Homme**
**École Doctorale 556 : Homme, Sociétés, Risques, Territoire**

THÈSE
présentée et soutenue par
**Élise DEVIEILHE**

le 17 décembre 2013

en vue de l'obtention du
**DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE CAEN**
Spécialité : Sociologie, démographie (TH 650)
Arrêté du 7 août 2006

# REPRÉSENTATIONS DU GENRE ET DES SEXUALITÉS DANS LES MÉTHODES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ÉLABORÉES EN FRANCE ET EN SUÈDE

***Rapporteuses :***

**Virginie DE LUCA BARRUSSE**, Professeure.
**Catherine DESCHAMPS**, Maître-Assistante (HDR).

***Membres du jury :***

**Virginie DE LUCA BARRUSSE**, Professeure de Démographie à l'Université de Picardie Jules Verne.
**Catherine DESCHAMPS**, Maître-Assistante (HDR) de Sociologie à l'École Supérieure d'Architecture de Paris Val-de-Seine.
**Elisabeth ELGAN**, Maîtresse de Conférences (HDR) d'Histoire à l'Université de Stockholm (Suède).
**Didier LE GALL**, Professeur de Sociologie à l'Université de Caen Basse-Normandie (*Directeur de thèse*).
**Dominique BEYNIER**, Professeur de Sociologie à l'Université de Caen Basse-Normandie (*Président du jury*).

# REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus sincères et profonds remerciements :

- à mon cher Directeur, le Professeur Didier LE GALL, pour sa confiance renouvelée, ses précieux conseils, et surtout sa patience ;

- à la Professeure Elisabeth ELGAN, dont les encouragements personnels et les travaux m'ont incitée à viser plus haut ;

- à Camille FREMONT, mon amie et collègue, pour sa relecture attentive et éclairée, et nos discussions passionnantes qui m'ont maintes fois remotivée ;

- à mes trois sœurs, si géniales et présentes, pour leur soutien moral et matériel sans faille ; à Maude LE CORRE, ma sœur de cœur depuis 20 ans, pour avoir continué de croire en moi ;

- à mon neveu, qui a le même âge que cette thèse et a tenu bon jusqu'à la fin ;

- à mes grands-mères, qui avant de perdre la santé m'ont fait don de leurs récits d'éducation à la sexualité de la France d'après-guerre ;

- à mes collègues du lycée Victor Hugo pour l'accueil chaleureux dans leur équipe ; à Hugues BROUSTAIL et Florence ROUZIERE dont l'engagement nous a permis d'être plus exigent·e·s ; aux élèves du lycée Victor Hugo, qui testent nos nouvelles méthodes ;

- à tou-te-s les interviewé·e·s, pour le temps qu'ils m'ont consacré, et parce qu'elles et ils ont enrichi des leurs mes réflexions et connaissances ;

- à Annelie JARL IREMAN et Doris NILSSON, mes deux professeures de suédois préférées ; à Pentti RANTA pour m'avoir hébergée de longs mois dans le plus extraordinaire appartement de Stockholm ;

- et *last but not least*, à la personne qui partage ma vie (mes doutes, mes élans, mon impatience, mes lunettes du genre que je ne pose jamais...), pour son infinie confiance, et pour avoir continué de croire qu'il y aurait un après.

# SOMMAIRE

**REMERCIEMENTS** ..... **3**

**SOMMAIRE** ..... **5**

**INTRODUCTION** ..... **9**

**CHAPITRE PREMIER :**
**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**
**ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE**

**1.1. Contexte et références théoriques** ..... **22**
1.1.1. Qu'est-ce que le genre ? ..... 22
1.1.2. Qu'est-ce que l'éducation à la sexualité ? ..... 28
1.1.2.1. Plusieurs éléments de définition ..... 28
1.1.2.2. Les expressions utilisées en français et en suédois, porteuses de sens ..... 36
1.1.3. L'entrée dans la sexualité adulte ..... 40
1.1.4. L'hétéronormativité ..... 43
**1.2. Parcours de notre recherche** ..... **48**
**1.3. Méthode de travail** ..... **49**
1.3.1. Lectures : l'écrit comme terrain ..... 49
1.3.2. Vocabulaire suédois : de l'intérêt de maîtriser la langue ..... 50
1.3.3. Description de notre terrain de recherche en France et en Suède ..... 54
1.3.3.1. Présentation des interviewé·e·s suédois·es et français·es ..... 55
1.3.3.2. Le collège Vallentuna Friskola ..... 59
1.3.3.3. Le lycée Victor Hugo de Caen ..... 61
1.3.3.4. Les formations et séminaires ..... 63
1.3.3.5. La visite de l'exposition « Zizi sexuel » à la Cité des Sciences ..... 66
**1.4. Thèse** ..... **69**
**1.5. Hypothèses** ..... **69**

**CHAPITRE 2 :**
**L'IMPLANTATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ**
**EN SUÈDE ET EN FRANCE**

**2.1. Histoire de l'éducation à la sexualité en Suède et état des lieux des structures** ..... **73**
2.1.1. Un contexte favorable ..... 73
2.1.1.1. Des facteurs socio-culturels ..... 73
2.1.1.2. Des militants de divers horizons ..... 79
2.1.1.2.1. Les folkskolor : écoles populaires ..... 79
2.1.1.2.2. La médecine engagée. ..... 79
2.1.1.2.3. Le Folkhem dans la sociale-démocratie suédoise : un projet à double face. 81
2.1.1.2.4. Des agitateurs plus ou moins bien inspirés ..... 83
2.1.2. RFSU et l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité ..... 89
2.1.2.1. Ottar, une figure révolutionnaire ..... 91
2.1.2.2. Les grands combats de RFSU (1930-1975) ..... 94
2.1.2.2.1. Un accès légal et gratuit aux moyens de contraception et de protection 96
2.1.2.2.2. L'avortement ..... 98
2.1.2.2.3. L'éducation à la sexualité à l'école ..... 101

2.1.2.2.4. L'indépendance des femmes ..... 104
2.1.2.2.5. La dépénalisation de l'homosexualité ..... 107
2.1.2.2.6. Le péché suédois ..... 109
2.1.2.3. D'autres urgences apparaissent (1975-...) ..... 110
2.1.2.3.1. L'arrivée du VIH/Sida ..... 110
2.1.2.3.2. Le combat pour la reconnaissance des minorités sexuelles ..... 113
2.1.2.3.3. La question du genre ..... 118
2.1.2.3.4. Le travail international ..... 120
2.1.2.4. RFSU : une organisation indépendante ..... 122
2.1.2.5. RFSU et ses liens avec l'université ..... 124
2.1.3. Histoire de l'éducation à la sexualité à l'école en Suède ..... 125
2.1.4. Les autres actrices de l'éducation suédoise à la sexualité, des institutions reconnues. ..... 136
2.1.4.1. RFSL, l'association LGBT suédoise ..... 136
2.1.4.2. Lafa, l'organisme de lutte contre le VIH/sida de la région de Stockholm . 137
2.1.4.3. Les centres de consultation ..... 138
2.1.4.4. Les MJC et centres de loisirs ..... 144
2.1.4.5. Les médias ..... 146

**2.2. Histoire de l'éducation à la sexualité en France et état des lieux des structures .. 153**
2.2.1. Un contexte peu favorable ..... 153
2.2.2. Histoire de l'éducation à la sexualité à l'école française ..... 167
2.2.3. Des actrices floues et éclatées ..... 175
2.2.3.1. Une confusion fréquente : MFPF / Centres de Planification ..... 175
2.2.3.2. Histoire du Mouvement Français pour le Planning Familial ..... 176
2.2.3.3. L'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) ... 188
2.2.3.4. Les instances parapluie ..... 192
2.2.3.4.1. Le Conseil Supérieur d'Information Sexuelle (CSIS) ..... 192
2.2.3.4.2. Le Groupe national d'information et éducation sexuelle (GNIES) ..... 193
2.2.3.5. Les organisations de lutte contre le Sida ..... 194
2.2.3.6. Les centres de consultation conjugale et les associations familiales ..... 195
2.2.3.7. Les associations LGBTQ ..... 196
2.2.3.8. Organisations locales ..... 197
2.2.4. Les médias ..... 199
2.2.4.1. Télévision, radio et sites Internet ..... 199
2.2.4.2. La multiplication des témoignages individuels sur Internet ..... 200

**CHAPITRE 3 :**
**QUOI, COMMENT, À QUI ET POURQUOI ?**
**QUESTIONS PRATIQUES POUR L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ CONTEMPORAINE**

**3.1. Que dire ? Sur les contours du contenu de l'éducation à la sexualité ..... 206**
3.1.1. L'intitulé révèle en partie le contenu ..... 206
3.1.1.1. En France : l'éducation ..... 206
3.1.1.2. En Suède : les lumières ..... 208
3.1.1.3. Dans le monde : de la « planification familiale » à la « santé sexuelle et reproductive » ..... 214
3.1.2. La notion suédoise d'égalité ..... 214
3.1.3. Agence Nationale de l'Éducation (Skolverket) contre Éducation Nationale : analyse de contenu des programmes scolaires ..... 219

3.1.4. Évolution des thématiques abordées et des tabous....226
3.1.4.1. Les infections sexuellement transmissibles....226
3.1.4.2. La pornographie : la menace du siècle....229
3.1.4.3. Bonne et mauvaise sexualité : tabous et polémiques dans l'éducation suédoise à la sexualité....236

**3.2. Organisation pratique : qui et dans quelles conditions ? ....240**
3.2.1. Familles et école : concurrence ou coopération ?....240
3.2.2. Les intervenant·e·s....247
3.2.2.1. Des enseignant·e·s ou des intervenant·e·s extérieur·e·s ?....247
3.2.2.2. La formation des intervenant·e·s....249
3.2.2.2.1. Pourquoi former les intervenant·e·s ?....250
3.2.2.2.2. Qui former ?....252
3.2.2.2.3. Qui forme les intervenant·e·s ?....258
3.2.2.3. La mise en scène des intervenant·e·s....267
3.2.3. Une question de lieu ?....277
3.2.4. Les moyens matériels, reflets du statut de l'éducation à la sexualité....280
3.2.4.1. L'évaluation des élèves....281
3.2.4.2. Les emplois du temps....282
3.2.4.3. Les crédits....284

**3.3. A qui ? Destinataires et motivations....286**
3.3.1. Jeunesse en danger / jeunesse dangereuse....286
3.3.2. Les filles sages et les garçons menaçants....288
3.3.3. De la mixité....292
3.3.4. A partir de quel âge ?....295

**3.4. Pourquoi ? Objectifs et enjeux de l'éducation à la sexualité....298**
3.4.1. Enjeu pour l'État....298
3.4.2. Enjeu pour les familles....305
3.4.3. Enjeu pour les jeunes....308
3.4.4. Enjeu politique : gauche / droite....313

**CHAPITRE 4 :**
**REPRÉSENTATIONS DU GENRE ET DE LA SEXUALITÉ**
**DANS L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ**

**4.1. Quels supports, quelles méthodes ? ....325**
4.1.1. La méthode, oui, mais intégrée à une perspective réfléchie !....326
4.1.2. Supports : le problème des manuels scolaires....327
4.1.3. Autres supports : bibliographie....336
4.1.4. Des chiffres....340
4.1.5. Matériel : des godes dans les classes....341
4.1.6. Différentes méthodes de travail....341
4.1.6.1. Discussion vs. Conversation....346
4.1.6.2. Mener une conversation : des problèmes d'équilibre du temps de parole....347
4.1.6.3. Enseigner la conversation comme mode de prévention....348
4.1.6.4. La tyrannie de la conversation....350

**4.2. Quelles valeurs, quelles idéologies ?.....351**
4.2.1. La prédominance de la perspective biologique.....352
4.2.1.1. Une focalisation sur la reproduction.....352
4.2.1.2. Sexualité basique vs. Sexualités avancées, dangereuses ou sales.....359
4.2.1.3. Des inexactitudes anatomiques.....365
4.2.1.4. La norme du couple et de l'amour.....372
4.2.1.5. Une vision technique de la sexualité et pas de mise en perspective.....380
4.2.2. Une vision négative de la sexualité.....380
4.2.2.1. Éradiquer les risques.....383
4.2.2.2. Le risque zéro n'existe pas.....385
4.2.2.3. Le corps sale.....388
4.2.3. Un différentialisme exacerbé.....389
4.2.3.1. Le genre débattu et critiqué en Suède.....394
4.2.3.2. Le genre méconnu et reproduit en France.....399
4.2.4. L'hétéronormativité.....404
4.2.4.1. Attitude 1 : l'exclusion.....406
4.2.4.2. Attitude 2 : la tolérance.....413
4.2.4.3. Attitude 3 : l'inclusion.....425
4.2.4.4. Attitude 4 : la pédagogie critique de la norme.....431

**CONCLUSION.....446**

**BIBLIOGRAPHIE.....453**

**INDEX DES SIGLES.....477**

**ANNEXES.....480**

suivi de : **RÉSUMÉ EN ANGLAIS, RÉSUMÉ EN FRANÇAIS**

# INTRODUCTION

La sexualité est une construction sociale. C'est dans cette optique que s'inscrit cette thèse en sociologie. Par cela, nous entendons que la sexualité n'est pas une activité « naturelle », mais qu'elle est organisée socialement, que cette organisation diffère selon les époques et les sociétés. Un des reflets de cette organisation sociale de la sexualité est l'éducation à la sexualité, puisqu'elle indique l'expression socialement acceptable de la sexualité. Mais la sexualité en tant qu'objet d'étude est également une construction sociale, et les recherches sur la sexualité révèlent la conception que se font les chercheurs-euses et leurs pays du genre et des sexualités. En retour, les discours sur la sexualité, qu'il s'agisse des études sur la sexualité, des politiques publiques ou de l'éducation à la sexualité, contribuent à former les interprétations que font les individus de leurs propres désirs, pratiques sexuelles, et choix de vie. Car comme l'a observé Judith BUTLER, les identités sexuées et sexuelles sont construites dans un dialogue avec ce qui est socialement considéré comme possible, souhaitable, et compréhensible[1], mais également en fonction de ce qu'une société définit comme « vrai ». Or, puisque ce sont ceux qui ont du pouvoir qui définissent la « réalité », ou dont on considère l'interprétation comme légitime, alors leurs discours sur le sexe et la sexualité ont des implications politiques reproduisant un ordre de répartition du pouvoir, favorisant certains groupes et en défavorisant d'autres. Au XIX^e^ siècle, la vie de la population, en particulier la santé et la sexualité des citoyen·ne·s, deviennent des objets d'étude scientifique[2] : la sexualité fait alors l'objet d'une approche médicale (opposée à une approche érotique), puis d'une

[1] BUTLER Judith, *Défaire le genre* (*Undoing gender,* 2004), traduit de l'anglais Maxime CERVULLE. Paris : Amsterdam, 2006, 311 pages.
[2] FOUCAULT Michel, « Scientia sexualis », *Histoire de la sexualité*, pp. 71 et s.

politique d'administration de la vie sexuelle, selon Michel FOUCAULT. Cette science n'est pas dénuée de considérations morales, bien au contraire, et si elle se manifeste par une « volonté de savoir », c'est surtout pour contrôler. Ainsi, connaissance et pouvoir apparaissent comme deux phénomènes liés : ce contrôle des pratiques sexuelles se fait par des normes, établies, cristallisées puis protégées par des institutions dépositaires de pouvoir, comme l'Église, la famille, la médecine et l'État, par l'intermédiaire de la loi, de l'armée, puis de l'École à partir de la fin du XX^e^ siècle.

**La sexualité comme objet de recherche**

Les recherches en matière de sexualité ont longtemps été rares, en particulier quand elles touchaient de larges échantillons de population, et donc marquantes. Comme l'indiquent Michel BOZON et Henri LERIDON, « Paradoxalement, nous manquerions donc de connaissances bien établies sur les comportements sexuels dans nos sociétés. Dans ce domaine, il existe un très gros décalage entre la force des représentations, des idées et des pré-constructions issues du monde social et la modestie des connaissances issues des sciences sociales »[3]. Les différentes perspectives empruntées par les études portant sur la sexualité dévoilent leur conception de la sexualité : « la différence des contextes et des demandes sociales […] produisent des définitions différentes du comportement sexuel »[4]. Voici quelques exemples d'enquêtes sur la sexualité, historiquement marquantes ou intéressantes dans le cadre de notre recherche.

En 1948 et 1953 sont publiés les Rapports KINSEY, deux ouvrages scientifiques tirés des recherches du Dr. Alfred C. KINSEY (zoologue), portant sur *Le comportement sexuel de l'homme* et *Le comportement sexuel de la femme*[5]. Les études s'appuient sur des entretiens avec 5 300 hommes blancs et 5 490 femmes blanches (un échantillonnage qui sera fortement critiqué), dans un contexte social se caractérisant par « un contraste entre une atmosphère de rigidité morale officielle, et une grande diversité "souterraine" des pratiques sexuelles, que l'enquête

[3] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité » in *Population*, n°5, 1993, p. 1180.
[4] Ibid., p. 1180.
[5] KINSEY Alfred, POMEROY Wardell, MARTIN Clyde, GEBHARD Paul, *Sexual behavior in the human male*, Philadelphia : Saunders, 1948, 804 pages (parution française : *Le Comportement sexuel de l'homme*, Paris : Éditions du Pavois, 1948). KINSEY Alfred, POMEROY Wardell, MARTIN Clyde, GEBHARD Paul, *Sexual behavior in the human female,* Philadelphia : Saunders, 1953, 842 pages (parution française : *Le Comportement sexuel de la femme,* Paris : Le Livre contemporain Amiot-Dumont, 1954).

veut mettre au jour »[6]. KINSEY se focalise sur le plaisir, et non pas sur la sexualité procréative, la dimension relationnelle et affective de la sexualité, ou encore la contraception qui sont toutes laissées de côté – l'équipe de chercheurs utilise l'orgasme comme élément de mesure. Cette vision de la sexualité par le plaisir est la première originalité de ce rapport : « Les analyses de KINSEY sont strictement centrées sur les actes et la satisfaction ressentie. La masturbation est envisagée à l'égal du coït hétérosexuel »[7]. Une deuxième caractéristique de ces recherches est qu'elles remettent en question l'hétérocentrisme des recherches menées jusqu'alors : non seulement KINSEY et ses collègues affirment que les pratiques homosexuelles sont beaucoup plus courantes[8] qu'on ne le pense dans la société étasunienne des années 1940-50, mais ils considèrent que les orientations de la sexualité humaine sont constituées en continuum plutôt qu'en polarisation (hétéro/homo). « L'échelle Kinsey » présente six degrés d'orientation sexuelle, entre « exclusivement hétérosexuel·le » et « exclusivement homosexuel·le », des catégories qui ne sont pas étanches et accréditent l'idée selon laquelle chaque individu posséderait des désirs hétérosexuels et homosexuels en lui, dont seuls les dosages changent. Cette interprétation s'oppose radicalement à la bicatégorisation des orientations sexuelles

En 1966, le Dr. William MASTERS (gynécologue) et Virginia JOHNSON (sexologue) publient *Les réactions sexuelles*[9], une analyse physiologique des mécanismes de l'excitation sexuelle chez l'être humain. Pour cette étude qui a duré huit ans, 382 femmes et 312 hommes ont été mis à contribution pour l'observation directe de leurs réactions sexuelles. Là encore, les recherches se focalisent sur l'excitation sexuelle et le plaisir, l'étude portant un regard médical sur la sexualité. MASTERS et JOHNSON mettent en évidence quatre phases constituant le « cycle sexuel » (la phase d'excitation, le plateau, l'orgasme, et la résolution), insistant sur la similitude des mécanismes du plaisir entre hommes et femmes, ce qui pour les années 1960, était assez révolutionnaire. L'une des conclusions de l'enquête est que les réactions physiologiques de l'orgasme féminin sont les mêmes que la stimulation soit vaginale ou clitoridienne (battant en retraite l'idée selon laquelle il existerait deux orgasmes distincts).

---

[6] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité », op. cit., p. 1180.
[7] Ibid., p. 1180.
[8] Les rapports KINSEY avaient établi que 37 % des hommes et 13 % des femmes avaient connu au moins une expérience homosexuelle amenant à l'orgasme. Pour plus de détails sur la question de la prévalence des pratiques homosexuelles, voir le site du Kinsey Institute : http://www.kinseyinstitute.org/resources/bib-homoprev.html (dernière consultation le 26/07/2013).
[9] MASTERS William, JOHNSON Virginia, *Human sexual response,* Boston : Little, Brown & Co, 1966, 366 pages. Parution française : MASTERS William, JOHNSON Virginia, *Les réactions sexuelles*, Paris : Laffont, 1970, 384 pages.

En 1969, Hans ZETTERBERG réalisent avec l'Institut suédois de l'opinion publique (SIFO, *Svenska institutet för opinionsundersökningar*) et pour l'État suédois, une enquête intitulée *La sexualité en Suède. Interprétation sociologique des valeurs, normes et comportements*[10]. Cette enquête porte sur 2 266 personnes, un échantillon représentatif de la Suède sélectionné par SIFO, interrogé par entretien et par questionnaire. La présentation de l'enquête laisse entendre une vision de la sexualité plus contextualisée que celle des enquêtes étasuniennes précédentes : « S'agit-il d'une enquête KINSEY suédoise ? Non, KINSEY était zoologue et étudiait uniquement le comportement sexuel biologique. Notre étude adopte une perspective bien plus large. Elle aborde les questions des normes sociales du comportement sexuel, de l'amour, de l'éthique de la vie commune, des moyens de protection. Il ne s'agit pas d'une enquête purement "sexologique" comme celle de KINSEY »[11]. En effet, *La sexualité en Suède* passe en revue les conditions sociales de la sexualité, y compris par exemple le rapport à la conjugalité (hétérosexuelle uniquement), l'entrée dans la sexualité et le contrôle parental, les pratiques sexuelles (norme de la fidélité, norme de l'amour, etc.), la contraception, la connaissance en matière de sexualité (l'éducation à la sexualité est abordée), l'égalité des sexes (le double standard hommes-femmes sur l'activité sexuelle socialement acceptable). La vision de la sexualité est donc plus large, mais cela ne signifie pas pour autant que les valeurs diffusées par le rapport sont progressistes à tous points de vue – l'homosexualité est par exemple toujours classée parmi les « déviances sexuelles ».

En 1970 paraît l'étude française du Dr. Pierre SIMON, *Rapport sur le comportement sexuel des Français*[12], en collaboration avec l'Institut Français de l'Opinion Publique. L'enquête porte sur 1 150 hommes et 1 375 femmes, interrogés par questionnaire écrit et par entretien oral. L'enquête française, qui dit s'inspirer de l'enquête suédoise de 1969, se différencie des enquêtes étasuniennes, car elle « s'inscrit au contraire dans un mouvement de libération des mœurs, [et] porte son regard sur la "sexualité contraceptée" ; l'intérêt de SIMON est focalisé sur le coït hétérosexuel, effectué dans un cadre conjugal. La sexualité n'est pas limitée aux

[10] ZETTERBERG Hans & SIFO, *Om sexuallivet i Sverige. Värderingar, normer, beteenden i sociologisk tolkning* (« *La sexualité en Suède. Interprétation sociologique des valeurs, normes et comportements* »), Stockholm : SOU (Svenska Offentliga Utredningar), 1969, 179 pages (non traduit en français). Le rapport, réalisé dans le cadre de l'Enquête sur les questions de sexualité et de vie commune dans le travail d'enseignement et d'éducation (« *Utredningen rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet* », USSU), est disponible en ligne [en suédois] sur le site de Hans ZETTERBERG : http://www.zetterberg.org/Books/b69_Sex/b1969_dir/bok_003.htm (dernière consultation le 26/07/2013).

[11] Ibid., p. 14.

[12] SIMON Pierre, GONDONNEAU Jean, MIRONER Lucien, DOURLEN-ROLLIER Anne-Marie, *Rapport sur le comportement sexuel des Français*, Paris : Éditions René JULLIARD & Pierre CHARRON, 1972, 922 pages.

actes et la comptabilité des orgasmes passe au second plan, mais les partenaires autres que le conjoint (de sexe opposé) ne sont pratiquement pas envisagés »[13]. Cette enquête française reste donc, comme la suédoise, empreinte des valeurs du début de la « révolution sexuelle » encore timide, et apparaît même comme plus restreinte que l'enquête suédoise menée par un sociologue.

En 1976, Shere HITE (sexologue féministe) publie *Le rapport Hite*[14], s'appuyant sur les résultats des études étasuniennes précédentes (KINSEY et MASTER & JOHNSON) ainsi que sur des questionnaires remplis anonymement par plus de 3 000 femmes (un échantillon également remis en question, non représentatif car sur la base du volontariat, les questionnaires étant transmis par le biais de magazines féminins), enrichis par des entretiens. La vision de la sexualité diffusée dans ce rapport est moins strictement médicale qu'intéressée au contexte social et relationnel, Shere HITE s'attachant notamment à l'analyse critique et féministe des freins sociaux posés sur le plaisir féminin. Selon ses conclusions, 70 % des femmes n'ont pas d'orgasmes par la seule pénétration, alors qu'elles y parviennent facilement par la masturbation externe du clitoris. HITE fait tomber le mythe du « point G », en insistant sur le « point C » comme clitoris, siège du plaisir féminin, qu'il soit stimulé de façon externe ou interne[15]. Les nombreux témoignages des femmes étasuniennes interrogées par l'équipe de Shere HITE permettent de former un panorama beaucoup plus précis et qualitatif de la sexualité féminine dans les États-Unis des années 70 : on y aborde les pratiques qui leur procurent ou non du plaisir mais également une satisfaction émotionnelle, les fantasmes, le contexte de la sexualité comme les différents aspects de la « révolution sexuelle » et de l'évolution des droits des femmes (questions de la contraception, de l'estime de soi, des pressions sociales), etc. La recherche a été poursuivie et augmentée de données sur la sexualité des femmes de Grande-Bretagne, d'Australie et de Nouvelle-Zélande.

---

[13] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité », op. cit., p. 1180.

[14] HITE Shere, *The Hite Report on female sexuality*, London : Pandora Press, 1976, 664 pages. Parution française : HITE Shere, *Le rapport Hite. Une nouvelle interprétation de la sexualité féminine,* Paris : Robert Laffont, 1979, 557 pages. (Un second rapport, sur la sexualité masculine, a été publié en 1981, et par Robert Laffont en 1983).

[15] Le schéma de l'anatomie du clitoris, publié dans le rapport, révèle au grand public que le clitoris est comme un iceberg, dont le gland visible à la jointure des petites lèvres de la vulve (côté pubis) n'est que la partie émergée. Le « système clitoridien » comporte en effet deux piliers d'environ 8 cm qui s'enracinent de chaque côté du vagin (racines qui, une fois gorgées de sang, contribuent à l'érection du clitoris), ainsi que deux bulbes vestibulaires dont les corps caverneux se gorgent de sang tout comme ceux du pénis. (cf. dans une réédition française : Shere HITE, *Le nouveau rapport Hite. L'enquête la plus révolutionnaire jamais menée sur la sexualité féminine*. Paris : J'ai lu, coll. « Bien être », 2004, p. 220).

Au début des années 1990 ont été menées plusieurs enquêtes quantitatives sur la sexualité, en Finlande, aux USA, en Grande-Bretagne et en France. Une analyse minutieuse des contenus et des structures de questionnaires d'enquêtes quantitatives sur la sexualité réalisées en France, au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Finlande, permet à Didier LE GALL, outre de saisir la perspective du risque à travers laquelle toutes ces enquêtes appréhendent la sexualité, de comparer les constructions sociales de la sexualité véhiculées par ces questionnaires[16].

> « Si l'enquête finlandaise s'intéresse à la sexualité comme élément constitutif du bien-être, l'enquête américaine s'attache surtout à reconstituer la biographie sexuelle des enquêtés en procédant à un inventaire quasi systématique des différents partenaires, et appréhende, plus que les autres, le premier rapport sur le mode de la "victimisation" [et insiste en général sur les abus et agressions sexuelles, ce qui ne renvoie guère à une conception "paisible" de la sexualité], ce qui traduit le maintien dans ce pays d'une forte préoccupation sociale sur les conditions du passage des adolescents à la sexualité adulte ; en revanche, si elle a en commun avec l'enquête britannique d'"imposer" des définitions préalables de certaines pratiques, la recherche américaine s'éloigne de la conception épidémiologique de la première, dont l'objet ne semble pas être tant la sexualité que la santé sexuelle ; perspective que l'on retrouve moins dans l'enquête française, qui s'efforce d'élargir son investigation au-delà des pratiques sexuelles à risque, même si la préoccupation de santé publique y est bien présente »[17].

L'étude du questionnaire de l'enquête finlandaise, pays nordique voisin de la Suède dont on peut considérer qu'il est culturellement proche, semble révéler une conception de la sexualité plus large que les enquêtes française, étasunienne et britannique : seules trois questions se focalisent sur la question du sida (ce que LE GALL explique par la faible prévalence du sida en Finlande et la bonne implantation de l'usage du préservatif), et le questionnaire se distingue également « par son ouverture à des dimensions de l'activité érotique rarement explorées dans les enquêtes (par exemple l'utilisation d'accessoires sexuels) »[18]. La seconde caractéristique de l'enquête finlandaise notée par Didier LE GALL, est la présentation de la sexualité comme « une composante normale et attendue de la vie sociale », voire comme un

---

[16] Ces quatre enquêtes réalisées dans une période de 29 mois (1990 à 1992) sont :
- France : ACSF – *Analyse des Comportements Sexuels en France* (SPIRA Alfred, BAJOS Nathalie et le groupe ACSF, Paris : La documentation française, 1993, 352 pages).
- Grande-Bretagne : NATSAL – *National Survey of Sexual Attitudes and Lifestyles* (JOHNSON Anne, WADSWORTH Jane, WELLINGS Kaye, FIELD Julia, Oxford : Blackwell Scientific Publication, 1994).
- États-Unis : NHSLS – *National Health and Social Life Survey* (LAUMANN Edward, GAGNON John, MICHAEL Robert, MICHAELS Stuart, *The Social Organization of Sexuality. Sexual Practices in the United States*, Chicago : University of Chicago Press, 1994).
- Finlande : FINSEX – *The National Study of Human Relations, Sexual Attitudes and Lifestyles in Finland* (HAAVIO-MANNILA Elina, KONTULA Osmo, *Sexual pleasures : Enhancement of Sex Life in Finland, 1971-1992*, Dartmouth : Aldershot, 1995).

[17] LE GALL Didier, « Pré-constructions sociales et constructions scientifiques de la sexualité. Les questionnaires des enquêtes quantitatives », *Sociétés contemporaines*, n° 41-42, janvier 2001, § 26.

[18] Ibid., § 16.

« élément constitutif de la santé et du bien-être » [19]. L'enquête française ACSF est quant à elle « marquée par l'apparition de l'épidémie de sida ; dans ce contexte de sexualité à risque, les facteurs qui entravent ou favorisent la prévention sont au centre de l'investigation […] »[20], conclut le sociologue.

En 2001, le Guttmacher Institute entreprend de comparer les États-Unis et plusieurs autres pays occidentaux (Suède, Canada, Grande-Bretagne et France) en matière de sexualité adolescente (quelle vision la société a-t-elle de la sexualité des adolescents, quels sont les taux de grossesses à l'adolescence, etc.). Le Guttmacher Institute utilise pour cela des enquêtes menées localement par différents organismes, dont pour la France l'enquête ACSF dirigée par Alfred SPIRA et Nathalie BAJOS en 1993 ; et pour la Suède, l'enquête *Sex in Sweden* de 1996, menée par Bo LEWIN[21]. Il apparaît que la Suède et la France auraient des situations assez proches, en opposition à la Grande-Bretagne ou aux États-Unis[22], notamment sur les taux de grossesses à l'adolescence[23]. Contrairement aux États-Unis, l'État-providence fort qui caractérise la Suède comme la France serait un facteur de baisse des contaminations par IST et des grossesses non-désirées, homogénéisant l'accès à l'information et aux soins, et décomplexant l'utilisation de ces services publics. Cette proximité franco-suédoise en termes de comportements sexuels laisse penser que malgré les disparités entre les visions française et finlandaise de la sexualité (cf. comparaison des enquêtes ACSF et FINSEX), les résultats en termes de pratiques peuvent se rejoindre en partie. Ce n'est cependant pas le cas pour tous les indicateurs : le Guttmacher Institute souligne par exemple que les jeunes Suédois·es ont en moyenne plus de partenaires sexuel·le·s que les jeunes Français·es. Les partenaires sont à peu près du même âge en Suède, tandis que les filles françaises ont tendance à être plus jeunes que leurs partenaires masculins. D'un point de vue anglo-saxon, France et Suède ont une vision assez libérale de la nudité, mais ne réagissent pas de la même manière face à la sexualisation des contenus médiatiques : « En France comme en Suède, la nudité partielle est

---

[19] Ibid., § 21.

[20] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité » op. cit., pp. 1179-1180.

[21] Cf. le rapport de cette enquête paru en anglais : LEWIN Bo, *Sex in Sweden. On the swedish sexual life 1996*, Stockholm : Folkhälsoinstitut (« National Institute of Public Health »), 2000, 372 pages.

[22] DARROCH Jacqueline E., FROST Jennifer J., SINGH Susheela, The Study Team, *Teenage Sexual and Reproductive Behavior in Developed Countries. Can more progress be made ?*, New York & Washington : The Alan Guttmacher Institute, novembre 2001, 120 pages. La « Study Team » était composée de chercheurs et chercheuses de chacun des pays étudiés, dont pour la France, Nathalie BAJOS et Sandrine DURAND (INSERM), et pour la Suède, Maria DANIELSSON et Kajsa SUNDSTRÖM du Karolinska Institut, et Christina ROGALA (RFSU).

[23] Ibid., tableau 6-1, p. 58 : au milieu des années 1990, seules 2 % des naissances en Suède et en France étaient le fait d'adolescentes, contre 14 % aux États-Unis.

courante dans la publicité et les médias. En France, la nudité à l'écran et les scènes érotiques sont relativement répandues, et le problème du sexe dans les médias ne préoccupe pas beaucoup le public. En Suède, il existe actuellement une préoccupation concernant l'augmentation des contenus à caractère sexuel dans les médias, et la plus grande accessibilité de la pornographie par le câble et sur Internet »[24]. Enfin, le Guttmacher Institute observe d'importantes disparités entre les pratiques d'éducation à la sexualité en France et en Suède, tant en termes de contenu (plus approfondi et large en Suède) que de moyens déployés (les engagements écrits sont peu appliqués en France, malgré l'inscription de l'obligation dans les programmes scolaires)[25].

En 2008 est publiée l'*Enquête sur la sexualité en France*, la plus récente étude française sur la sexualité, réalisée sous la direction de Michel BOZON et Nathalie BAJOS[26], à l'initiative de l'Agence nationale de recherche sur le sida et les hépatites virales (ANRS). Il s'agit de la troisième enquête Contexte de la sexualité en France (CSF)[27]. Treize chercheurs-euses (sociologues, démographes, épidémiologistes, psycho-sociologues, économistes) ont collaboré à cette recherche, et élaboré un questionnaire soumis entre septembre 2005 et mars 2006 par l'Ipsos, à plus de 12 000 personnes de 18 à 69 ans, interrogées par téléphone. L'hypothèse de la recherche est que les contextes de prévention doivent se diversifier en fonction de l'individualisation des normes sexuelles, des conditions de vie matérielle et des rapports de pouvoir entre hommes et femmes, l'enquête adoptant donc une réflexion intersectionnelle sur les normes, la classe et le genre.

L'analyse croisée de ces différentes enquêtes permet d'une part d'observer la relative lenteur des changements observés en matière de comportements sexuels : « en 20 ans, le nombre de partenaires sexuels des hommes n'[a] pas changé. L'âge au premier rapport ou la fréquence des rapports ne se sont guère modifiés non plus. Les changements de comportement sont plus lents ici qu'en matière familiale. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la prévention s'implante aussi lentement dans les comportements »[28]. D'autre part, ces enquêtes révèlent différentes conceptions du genre et des sexualités, certaines d'entre elles élaborant même une

---

[24] Ibid., p. 57.
[25] Ibid., comparaison détaillée p. 62, et tableau 6-2, p. 63.
[26] BAJOS Nathalie et BOZON Michel (dir.), Enquête *sur la sexualité en France: pratiques, genre et santé*. La Découverte, Paris, 2008, 609 pages.
[27] Réalisée en 2006 par l'INSERM et l'INED, l'enquête CSF a reçu le soutien financier de l'ANRS, avec le concours de la Fondation de France, de la Direction des Recherches et Etudes Statistiques (DREES) du ministère de la Santé, et de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES).
[28] BOZON Michel et LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité », op. cit., pp. 1192-1193.

réflexion sur ces conceptions. Nous notons au passage que la construction de « la sexualité » en tant qu'objet de recherche, amène les chercheuses-eurs à utiliser le pluriel, « les sexualités », tandis que l'on est au contraire passé « des genres » au singulier, « le genre ».

**Représentations du genre et des sexualités dans l'éducation à la sexualité**

La démarche entreprise dans cette thèse est comparable : il s'agit d'analyser les méthodes et théories d'éducation à la sexualité pour y décerner les représentations du genre et des sexualités qu'elles véhiculent. L'étude des différents discours et méthodes d'éducation à la sexualité révèle selon nous les idéologies et valeurs véhiculées par la société, autrement dit, les choix d'organisation sociale de la sexualité. Deux perspectives comparatives seront utilisées pour mettre en lumière les évolutions et potentielles différences de ces représentations dans le temps et l'espace : une perspective socio-historique (du début du XX^e^ siècle à aujourd'hui), et une perspective comparative socio-culturelle franco-suédoise.

À première vue, la France et la Suède se ressemblent du point de vue socio-économique, comme le décrit l'historienne Elisabeth ELGAN : « deux pays riches, industrialisés, urbanisés, dont les populations ont un niveau d'éducation élevé et un État-providence développé. Ce sont également des démocraties stables, des pays de droit, des États centralisés avec des administrations performantes et sans conflits ethniques ou religieux prédominants. Ce sont des pays où le travail des femmes à l'extérieur du foyer était pratiqué et reconnu bien avant que ne débutent les politiques pour l'égalité femmes-hommes. De plus, la religion chrétienne, avec ses normes sexuées strictes, qui dominait aussi bien la Suède que la France a perdu beaucoup d'influence dans les deux pays »[29]. Il nous est apparu cependant que ces ressemblances masquaient un intérêt distinct pour les questions de l'égalité des sexes et des sexualités, qui nous semble être deux éléments clés de la conception sociale d'une éducation à la sexualité. Elisabeth ELGAN, qui a analysé la réception de la politique d'égalité des sexes dans les deux pays, constate qu'elle est moins enthousiaste dans l'opinion publique, la presse et les partis en France qu'en Suède, où les questions d'égalité des sexes se sont institutionnalisées plus tôt au cours du XX^e^ siècle et sont devenues des valeurs positives, au même titre que les droits de l'Homme. Elisabeth ELGAN avance alors l'idée que c'est la culture politique qui peut différencier les deux pays : la France a une faiblesse pour la révolution, tandis que la Suède est

[29] ELGAN Elisabeth, « Regards croisés sur les politiques d'égalité femmes-hommes et leur réception en France et en Suède », in DAUPHIN Sandrine et SENAC Réjane (dir.), *Femmes-hommes : penser l'égalité*. Paris : La Documentation française, 2012, p. 196.

plus réformiste. Or, l'égalité des sexes est une « politique de petits pas », ajoute-t-elle, qui ne peut avoir lieu que sur le long terme, et ne suscite donc pas un grand intérêt en France, en tous cas jusqu'au début des années 2000 où l'on peut observer un regain d'attention pour ces questions.

Il faut noter que la perspective que nous adoptons ici est que la liberté d'exprimer son identité et sa sexualité, et l'égalité des sexes et des sexualités, sont des valeurs que nous considérons comme positives et souhaitables. Une éducation à la sexualité qui contournerait les questionnements autour de l'égalité entre les sexes, et l'égalité entre les sexualités, contribuerait à diffuser et à reproduire un ordre normatif et inégalitaire des choses. En effet, seule une démarche active de déconstruction critique des stéréotypes et des normes permet de faire avancer l'égalité, dont on ne peut attendre qu'elle tombe du ciel. Et il s'agit d'un enjeu central, car comme l'explique Elisabeth ELGAN, l'« égalité des sexes, si elle était appliquée à tous les niveaux, changerait radicalement les rapports sociaux non seulement dans la vie privée et dans la vie quotidienne, mais aussi dans le monde du travail, la société civile et la vie politique »[30]. L'égalité des sexualités nous semble remettre en cause encore plus radicalement que l'égalité des sexes, le genre et l'hétéronormativité (voir définitions dans notre premier chapitre) ; c'est la raison pour laquelle nous accordons une grande importance à cette double analyse des représentations du genre et des sexualités.

Cette thèse se structure en quatre grands chapitres. Le premier, intitulé « Éléments de problématique et présentation de la recherche », pose le cadre théorique et conceptuel sur lequel s'appuie ce travail (Partie 1.1.), contextualise la thèse dans notre parcours de recherche (Partie 1.2.), et expose le protocole d'enquête mis en place (Partie 1.3.). Le deuxième chapitre, intitulé « L'implantation de l'éducation à la sexualité en Suède et en France », propose un cadre socio-historique pour les deux pays, ainsi qu'un état des lieux des structures de l'éducation suédoise à la sexualité (Partie 2.1.) et française (Partie 2.2.). Le troisième chapitre propose un passage en revue des questions pratiques de l'éducation à la sexualité contemporaine : quels sont les contenus aujourd'hui abordés dans les deux pays (Parties 3.1.), comment s'organise l'éducation à la sexualité (Partie 3.2.) et le public auquel elle s'adresse (Partie 3.3.), et termine sur les objectifs et enjeux d'une telle entreprise (Partie 3.4.). Le quatrième chapitre, enfin, intitulé « Représentations du genre et de la sexualité dans l'éducation à la sexualité », a pour ambition de présenter, d'une part, les supports et

[30]Ibid., p. 191.

méthodes utilisés par les différent·e·s intervenant·e·s en France et en Suède, leurs raisons de les utiliser et ce qu'ils impliquent en termes de représentations (Partie 4.1.), et d'autre part, d'analyser les représentations du genre et de la sexualité, les valeurs, les normes et les idéologies véhiculées par l'éducation à la sexualité (Partie 4.2.) dans ces deux pays. Nous terminerons par un exemple concret, en dressant une typologie des attitudes face à l'hétéronormativité, et de leurs pendants pédagogiques dans l'éducation à la sexualité.

# CHAPITRE PREMIER :

# ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

# ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

## 1.1. Contexte et références théoriques

Ce travail s'appuie sur les études critiques sur le genre, au prisme desquelles l'éducation à la sexualité sera définie et analysée. Au centre de cette recherche seront donc abordés les concepts de genre, d'hétéronormativité, de tolérance et de pédagogie critique de la norme.

### 1.1.1. Qu'est-ce que le genre ?

Les « *gender studies* » en anglais, « *genusvetenskap* » en suédois (« science du genre »), ou « études sur le genre » en français, constituent une perspective fondatrice de ce travail. Le terme étant peu connu et reconnu en France, il convient de préciser l'acception qui sera utilisée dans les pages à venir, en retraçant l'histoire de ce concept. La définition du dictionnaire de sociologie de 1999 n'est plus actuelle après treize ans d'évolutions de la recherche sur le genre : « *catégorie d'analyse qui permet de décrire le masculin et le féminin comme constructions sociales. Employé au singulier, il désigne l'organisation sociale des rapports entre hommes et femmes, rapport social lui même considéré comme une institution* »[31]. Bien qu'elle différencie bien LES genres (masculin et féminin) DU genre (en tant que système), cette définition a pour principal inconvénient l'absence de référence aux rapports de pouvoir : si la première vague d'études sur le genre s'est appliquée à déconstruire la prétendue naturalité des différences entre les sexes[32], la deuxième vague a insisté sur le fait que les sexes étaient socialement construits comme différents dans une relation d'opposition de l'un par rapport à l'autre[33], et la troisième vague a ajouté à l'approche de cette différence socialement construite dans l'opposition, un rapport de domination, une hiérarchie[34].

Cette relation de pouvoir caractérise aujourd'hui le genre : « dans la quasi-totalité des sociétés connues, la distribution des ressources (économiques, politiques) et des valorisations symboliques tend à être inégale, avec des modalités et une intensité variables »[35]. Il ne s'agit donc pas simplement d'une relation de pouvoir entre les sexes, mais également entre les

---

[31] Extrait de l'article « genre » du *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Seuil, 1999, p. 240.

[32] Perspective anti-essentialiste, symbolisée par la phrase célèbre de Simone DE BEAUVOIR, dans *Le deuxième sexe* : « On ne naît pas femme, on le devient ». (Simone DE BEAUVOIR, *Le deuxième sexe. Tome II : L'expérience vécue.* Paris : Gallimard, 1976 (1949), p. 13).

[33] Approche relationnelle des sexes, qui a amené les chercheuses et chercheurs à étudier à la fois les femmes et les hommes, le féminin et le masculin, articulés l'un à l'autre.

[34] L'organisation sociale de ce rapport hiérarchique est appelée « patriarcat » (Christine DELPHY), « valence différentielle des sexes » (Françoise HERITIER), ou encore « domination masculine » (Pierre BOURDIEU).

[35] BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2008, p. 6.

valeurs et les caractéristiques attribuées à l'un et à l'autre, sous forme d'oppositions distinctives qui nous permettent de penser l'humanité et la nature, bref, le monde qui nous entoure. Cette grille de lecture et d'interprétation du monde, qualifiée de « schèmes de pensée » par Pierre BOURDIEU, et de « catégories cognitives » par Françoise HERITIER, forment des catégories de classement « extrêmement durables, puisqu'elles sont transmissibles, inculquées très tôt par l'éducation et l'environnement culturel, et relayées par tous les messages et signaux explicites et implicites du quotidien »[36]. HERITIER parle de « langage dualiste » : femelle/mâle, gauche/droite, bas/haut, dessous/dessus, derrière/devant, dedans/dehors, intérieur/extérieur, fermé/ouvert, privé/public, courbe/droit, froid/chaud, humide/sec, mou/dur, petit/grand, léger/lourd, faible/fort, obscur/clair, nuit/jour, reproductif/productif, continu/discontinu, répétitif/innovateur, ordinaire/extraordinaire, don/calcul, concret/abstrait, invisible/visible, sensible/rationnel, passif/actif, altruiste/individualiste, etc. Pour Françoise HERITIER, il faut considérer ces oppositions binaires comme des signes culturels (elles ne sont pas porteuses d'un sens universel) : « Le sens réside dans l'existence même de ces oppositions et non dans leur contenu »[37]. L'ensemble des oppositions binaires (leurs associations, leurs correspondances, leurs connotations, les métaphores et les transferts pratiques), constitue un système d'explication global apparemment cohérent et rationnel – la signification du « rationnel » variant selon les critères définis par ce système – qui met en branle toute la conception du monde, la sociologie, la cosmologie et la biologie d'une société. « Toute notre éthique, sans parler de notre esthétique, tient dans le système des adjectifs cardinaux »[38].

Les femmes perdent donc collectivement dans ce rapport de pouvoir avec les hommes, de même que les valeurs socialement construites comme féminines sont moins bien considérées[39]. Les femmes sont sous-représentées dans les instances de pouvoir[40]. Elles sont

---

[36] HERITIER Françoise, *Masculin / Féminin I. La pensée de la différence.* Paris : Odile Jacob, 1996, p. 28.

[37] Ibid., p. 222. L'élément valorisé n'est pas forcément l'aspect considéré moralement comme positif : « Ce qui est moralement le meilleur peut être socialement décrié ou de peu de statut » (p. 207). Exemple : il est mieux vu pour un homme d'être valeureux au combat alors que la paix est une valeur socialement reconnue comme positive.

[38] Pierre BOURDIEU, *La domination masculine*. Paris : Seuil, 1998, p. 33.

[39] L'ensemble des faits et chiffres auxquels je fais référence dans les paragraphes suivants ont fait l'objet de rapports, tant en France qu'en Suède. On retiendra particulièrement, pour la France : DGCS [DIRECTION GENERALE DE LA COHESION SOCIALE], *Chiffres-clés 2011 de l'égalité entre les femmes et les hommes.* Paris : Édition Dicom, n° S 12-065, présenté par le Ministère des droits des femmes en juin 2012, 64 pages. Et pour la Suède : SCB (STATISTISKA CENTRALBYRÅN, Bureau Central des Statistiques), *På tal om kvinnor och män - Lathund om jämställdhet 2012* (« *À propos des femmes et des hommes – Rapport 2012 sur l'égalité des sexes* »), SCB, 105 pages.

majoritaires dans les secteurs appelant des qualités traditionnellement considérées comme féminines[41], où elles sont globalement moins bien rémunérées que les hommes et plus nombreuses à subir le temps partiel[42]. Au sein de la famille, elles ont la charge principale du travail non rémunéré (soins aux enfants et aux adultes dépendants, entretien du foyer, cuisine, etc.)[43] Les femmes continuent de subir des violences graves liées à leur sexe[44]. Elles sont sous et mal représentées dans les médias[45].

---

[40] En France, en 2012, les femmes sont 26,6 % des député-e-s à l'Assemblée Nationale, 21,8 % des sénatrices/eurs, 13,8 % des maires et des conseiller-e-s générales/aux, et 48 % des conseiller-e-s régionales/aux. (Source : Observatoire de la parité, Ministère de l'Intérieur, 2012). 39,2 % des cadres de direction et dirigeant·e·s d'entreprises privées sont des femmes, chiffre excluant les directeurs et P.-D.G. pour lesquels les données ne sont pas disponibles. (Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail, citée par la DGCS [DIRECTION GENERALE DE LA COHESION SOCIALE], in *Chiffres-clés 2011 de l'égalité entre les femmes et les hommes.* Paris : Édition Dicom, n° S 12-065, présenté par le Ministère des droits des femmes en juin 2012, p. 12).

[41] Les femmes sont surreprésentées dans les professions incarnant les aptitudes traditionnellement considérées comme féminines (comme l'altruisme, la communication, le soin aux enfants) : elles sont 74,9 % dans le secteur de l'éducation-santé-action sociale, 90% dans les services à la personne (garde d'enfants, assistance aux personnes âgées ou dépendantes, entretien ménager, soutien scolaire, etc. : source Insee, « Les services à la personne », *Première,* n° 1461, juillet 2013. La profession d'assistance maternelle, en particulier, est exercée à 99,4 % par des femmes, selon l'Insee, enquête Emploi, 2006 ; traitement Dares, France métropolitaine). Dans ces secteurs, elles occupent des emplois de niveau hiérarchique souvent limité : employées, professions intermédiaires de la santé et du travail social, institutrices. Elles sont en revanche toujours peu nombreuses dans les professions aptitudes traditionnellement considérées comme masculines (force, autorité et technicité) : ouvriers, chauffeurs, policiers, militaires, ou dans celles hiérarchiquement élevées : chefs d'entreprise, ingénieurs et cadres techniques d'entreprise.

[42] En France, le salaire moyen des femmes est de 16 430 €, contre 21 870 € pour le salaire moyen des hommes. « En se centrant sur les 25-55 ans pour éviter les situations complexes de début et fin de carrière, l'écart de revenu salarial entre hommes et femmes est de 16,4 % au bénéfice des hommes en 2009 dans l'ensemble du secteur privé et de la fonction publique d'État. Il a diminué de 2,7 points depuis 2002. Cet indicateur intègre les différences de temps de travail. Sur les seuls temps complets, l'écart de salaire moyen entre hommes et femmes est de 18,3 % en 2009 pour les salariés du secteur privé et semi-public et de 14,1 % dans la fonction publique d'État » (Source : Insee, DADS 2009 définitif et fichiers de paie des agents de l'État. Champ : ensemble des salariés des secteurs public et privé hors salariés agricoles et apprentis-stagiaires). 30 % des femmes sont à temps partiel contre seulement 7 % des hommes (Source : Eurostat 2010). 8 % des femmes subissent ce temps partiel, contre 2 % des hommes (Source : Insee, enquête *Emploi métropole,* 2008).

[43] Les femmes continuaient d'effectuer 3h03 par jour de travaux ménagers (ménage, cuisine, linge, courses), contre 1h23 pour les hommes. (Champ : personnes de 15 ans et plus en France métropolitaine. Source : Insee, enquête *Emploi du temps* 2009-2010).

[44] Les violences conjugales (menaces, chantage, séquestration, rapports sexuels non consentis, coups et blessures, tentatives de meurtre) concerneraient une population de 2 millions de femmes en France (soit une femme de 18 à 59 ans sur 10). En 2008, 184 personnes sont décédées victimes de leur partenaire ou ex-partenaire : 157 femmes (dont une dans un couple lesbien) et 27 hommes (dont onze étaient eux-mêmes violents). Selon l'enquête nationale sur les violences envers les femmes en France (Enveff), 50 000 viols sont commis chaque année en France, 90 % des victimes sont des femmes ou jeunes filles (10 108 viols ont été enregistrés en 2010 par les services de police et de gendarmerie, une grande partie reste donc non déclarée). Il y aurait en France entre 15 000 et 30 000 prostituées dont

Mais les hommes perdent aussi dans ce système de genre, la construction sociale de la virilité passant par exemple par des conduites à risque : les hommes sont les plus nombreux en prison[46]. Les hommes sont plus nombreux à mourir dans des accidents de la route[47]. Les hommes ont souvent des relations moins étroites avec leurs parents et leurs enfants[48]. Les hommes ont plus souvent une consommation excessive d'alcool, de tabac et de drogues que les femmes[49], ils mangent moins sainement, et ont une espérance de vie plus courte de plusieurs années que celle des femmes[50]. Il ne s'agit pas cependant de s'apitoyer sur « le lourd fardeau d'être un homme », pour reprendre l'expression de Nicole-Claude MATHIEU (au sujet des nombreux sociologues et anthropologues hommes qui insistent dans leur recherche sur la complicité des femmes dans la domination masculine en oubliant les privilèges dont bénéficient collectivement les hommes pour asseoir cette dernière). En dressant une liste

---

95 % ont un proxénète : le travail du sexe génère un chiffre d'affaire de 3,5 milliards d'euros, dont 20 % uniquement pour les prostituées (Chiffres de l'Observatoire National de la Délinquance, 2008).

[45] Cf. le rapport « Les expertes : bilan d'une année d'autorégulation », présenté par la Commission sur l'image des femmes dans les médias, en décembre 2011. Dans cette enquête ont été examinés cinq journaux télévisés du soir, quatre matinales et trois émissions interactives à la radio, ainsi que six magazines hebdomadaires d'information entre le 19 et le 25 septembre 2011. Résultat : les spécialistes consulté-e-s dans les médias restent à 82 % des hommes ; les « expertes » sont 15 % dans la presse, 23 % à la radio et 18 % à la télé. Les femmes sont 5 fois plus que les hommes citées sans leur nom ou uniquement désignées par leur prénom, y compris lorsqu'il s'agit de femmes politiques. Les femmes sont représentées 3 fois plus souvent que les hommes dans leurs relations familiales. Elles interviennent le plus souvent en tant que témoins ou victimes.

[46] Au 1er juin 2013, 96,7 % des détenu·e·s français·es étaient des hommes : il y avait 65 751 hommes dans les prisons françaises, et 2 226 femmes (chiffres du Ministère de la Justice et des Libertés, *Statistique mensuelle de la population écrouée et détenue en France*, 01/06/2013).

[47] En voiture, 72 % des morts sont des hommes, 28 % des femmes et, parmi elles, près de la moitié sont des passagères (chiffres Sécurité Routière, mars 2012).

[48] Selon l'INSEE (enquête *Emploi du temps*, 2010), les pères français consacrent en moyenne 21 minutes par jour aux soins des enfants de plus de 3 ans (contre 47 minutes pour les mères), et 1h12 quand les enfants ont moins de 3 ans (contre 3h pour les mères). Le congé paternité français dure 11 jours. En 2007, 7,9 % des enfants impliqués dans un divorce ont été confiés en garde principale à leur père, et 14,8 % en résidence en alternance (Ministère de la Justice). Plus le divorce est contentieux et plus la résidence en alternance diminue. Malgré les droits de visite et les dispositions prévues, le père peine à trouver sa place et, très souvent, la perd totalement auprès de ses enfants : après une séparation, un enfant sur quatre perd de vue son père ou ne le voit que très exceptionnellement (« À quelle fréquence voit-on ses parents ? », Arnaud REGNIER-LOILIER, *Population & Sociétés*, n° 427, INED, octobre 2006).

[49] En 2010, chez les 18-64 ans, le tabagisme quotidien concernait 31,8 % des hommes (contre 25,7 % des femmes). Les hommes fument en moyenne quotidiennement 15,1 cigarettes par jour (contre 12,6 cigarettes par jour pour les femmes). En ce qui concerne l'alcool, 64 % des hommes déclarent une consommation hebdomadaire, contre 35 % des femmes, et les hommes sont trois fois plus nombreux à consommer quotidiennement de l'alcool (18 % contre 6 % des femmes). 11 % des hommes ont un usage actuel du cannabis (dans les 12 derniers mois), contre 5 % des femmes. L'usage actuel de la cocaïne, comme l'expérimentation, concernent environ trois fois plus les hommes que les femmes. Chiffres : Baromètre santé de l'INPES, 2010).

[50] On estime à 78,2 ans l'espérance de vie moyenne des hommes nés en France en 2011, contre 84,8 ans pour les femmes. Les hommes se suicident trois fois plus que les femmes (chiffres INSEE).

(non-exhaustive) des conséquences négatives du genre sur les deux groupes de sexe, nous entendons mettre en lumière les intérêts qu'aurait chacun·e à subvertir ce système.

Une définition plus complète du genre est donnée par les auteurs d'*Introduction aux gender studies*, et se décline en trois temps : « 1- le genre n'exprime pas la part sociale de la division mais il *est* cette division, 2- le genre précède et détermine les sexes, qui en font partie, 3- le genre n'est pas simplement un système de différenciation, mais aussi un système de domination »[51].

**Genre et sexe**

Le genre n'est donc pas à entendre comme une sorte de « sexe social », qui s'opposerait à un « sexe biologique » et s'appuierait sur lui comme sur une base « naturelle ». Nous considérons que la différence des sexes est également une construction sociale, car, comme l'ont montré des biologistes (comme Anne FAUSTO-STERLING) et des historiens (comme Thomas LAQUEUR[52]), aucun critère scientifique ne suffit à lui seul pour déterminer avec certitude deux sexes, pour construire deux catégories d'êtres humains différentes et exclusives.

| | MÂLE | FEMELLE |
|---|---|---|
| -Sexe anatomique (forme des organes génitaux externes) : | pénis | vagin |
| -Sexe gonadique : | testicules | ovaires |
| -Sexe chromosomique (ADN) : | XY | XX |
| -Sexe hormonal (hormone majoritaire) : | testostérone | œstrogène |
| -Caractéristiques physiques secondaires : pilosité, forme des hanches, forme de la poitrine… | | |
| -Capacités particulières : | pénétrer un orifice avec son organe génital, | porter un enfant |

Il existe certes plusieurs données, dont la matérialité biologique est incontestable, mais qui ne suffisent pas à déterminer le sexe en tant que tel, ni à conclure qu'il y a bien deux sexes opposés : chacun de ces critères pris séparément laisse des individus non déterminés entre les cases « mâle » et « femelle », et tous les critères pris ensemble mettent plus encore en péril la bicatégorisation de sexe. « Le sexe d'un corps est simplement trop complexe. Il n'y a pas de ou

[51] BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. op.cit., p. 22.
[52] Thomas LAQUEUR, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard, 1992 (1990).

l'un / ou l'autre », comme l'écrit la biologiste Anne FAUSTO-STERLING[53]. Ce qu'on appelle le « sexe », c'est la réduction de tous ces critères à un seul, pour former deux catégories exclusives. Si chacune de ces données est d'ordre biologique, le travail par lequel elles sont liées ensemble et unifiées est en revanche social, ce qu'explique Christine DELPHY : « On ne trouve pas ce marqueur [le sexe] à l'état pur, prêt à l'emploi. Pour se servir du sexe, qui est composé selon les biologistes, de plusieurs indicateurs, plus ou moins corrélés entre eux, et dont la plupart sont des variables continues – susceptibles de degrés – il faut réduire ces indicateurs à un seul, pour obtenir une classification dichotomique. Cette réduction est un acte social »[54]. Selon Christine DELPHY, les traits physiques « de sexe » ne sont pas plus importants que d'autres traits physiques (comme la couleur de la peau) qui distinguent chaque individu de tous les autres. Mais comme ceux-là marquent – et justifient dans l'idéologie – une différence sociale fondamentale, ils prennent une importance démesurée dans les cultures patriarcales.

La chercheuse étasunienne Judith BUTLER remet également en cause la pensée binaire, qui divise le monde en doubles catégories exclusives : homme/femme, hétéro/homo, mais aussi nature/culture, et sexe/genre. En distinguant les concepts de sexe et de genre, on construit le genre comme une sorte de « sexe social » associé à la culture, tandis que le « sexe biologique » est associé à la nature et est exclu de la réflexion. Or, pour BUTLER, le sexe (ou le genre) n'est pas quelque chose que l'on est (« naturellement »), mais quelque chose qu'on fait : le sexe est considéré comme un construit « performatif », c'est-à-dire qui s'accomplit en l'énonçant et en le faisant[55]. Les expressions du genre ne seraient donc pas des signes d'une « identité » (masculine ou féminine) naturelle, mais la source même de l'identité : « […] il n'y a pas d'identité de genre cachée derrière les expressions du genre ; cette identité est constituée sur un mode performatif par ces expressions, celles-là mêmes qui sont censées résulter de cette identité »[56]. Il s'agit donc d'une entreprise de dénaturalisation du sexe, fondamentalement subversive.

---

[53] Anne FAUSTO-STERLING, *Sexing the body. Gender politics and the construction of gender sexuality*. New York : Basic Books, 2000, p. 3.

[54] Christine DELPHY, *L'ennemi principal 2. Penser le genre*. Paris : Syllepse, 2001, p. 252.

[55] C'est le cas, par exemple, de l'énoncé « Je vous déclare mari et femme », qui pendant qu'il est prononcé par le/la maire produit en même temps des époux.

[56] BUTLER Judith, « Sujets de sexe/genre/désir », in *Trouble dans le genre*, *Le féminisme et la subversion de l'identité*. (Traduit de l'étasunien par Cynthia KRAUS). Paris : La Découverte/Poche, 2006 (1ère édition en 1990), p. 96.

**Genre et sexualité**

La sexualité a longtemps été décrite par la médecine, l'histoire, puis la psychanalyse, en dehors des considérations du genre. L'anthropologie, l'ethnologie et les théories féministes ont été les premières à envisager l'aspect social de la sexualité : contre le discours médical et psychanalytique, des chercheuses et chercheurs commencent alors à analyser la sexualité comme une « *construction sociale* »[57].

La sociologie a tendance à appréhender la sexualité comme, si ce n'est une conséquence, au moins un reflet du genre : la sexualité, en tant qu'ensemble de pratiques et de représentations, reflèterait la valence différentielle des sexes et les normes du genre que doivent suivre chaque individu pour être reconnu comme homme/garçon, ou comme femme/fille. Quand certaines recherches envisagent la sexualité humaine comme façonnée par la domination masculine, d'autres considèrent plutôt que « la sexualité contribue à *fabriquer* le genre : parce qu'elle est à l'origine de l'identification des individu·e·s à un sexe, et un seul, dans un rapport antagonique et complémentaire avec un autre sexe, et un seul autre » [58]. C'est en effet dans la sexualité reproductive que se forme l'identification des individus à l'une des deux classes de sexe, catégories socialement construites comme fondamentalement différentes, opposées, complémentaires et inégales. Cette hétérosexualité érigée en norme est appelée *hétéronormativité* (voir partie 1.1.4.) : « ce terme désigne le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tous cas désirable et convenable »[59]. Nous nous associons donc au postulat selon lequel l'hétéronormativité précède le genre, et contribue à le construire.

### 1.1.2. Qu'est-ce que l'éducation à la sexualité ?

#### *1.1.2.1. Plusieurs éléments de définition*

L'éducation à la sexualité est définie par l'anthropologue et psychiatre Philippe BRENOT comme il suit : « accompagnement de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte jeune, vers

[57] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité », op. cit, pp. 1173-1196.
[58] CLAIR Isabelle, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 60, 2012, p. 67.
[59] Définition donnée par Cynthia KRAUS, en introduction à sa traduction de l'ouvrage de Judith BUTLER *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La Découverte, 2006 (1ère édition en 1990), p. 24.

l'épanouissement sexuel, tant physique, affectif que psychologique. Cette éducation n'a alors pas de domaine réservé et tous y participent – parents, éducateurs, enseignant·e·s – selon leur degré d'investissement et d'implication »[60]. Cette définition laisse entendre que la cible de l'éducation à la sexualité est la jeunesse, ce qui traduit l'évolution historique qui a eu lieu au cours du XX$^{e}$ siècle : d'abord destinée aux couples hétérosexuels adultes (les seuls individus dont la sexualité, tournée vers la reproduction, était socialement acceptée), l'éducation à la sexualité s'est peu à peu tournée vers les jeunes adultes, puis vers les adolescents et les enfants[61].

Une définition de l'éducation à la sexualité doit prendre plusieurs éléments en considération : la question de la nature, l'alternative information / éducation, la question de la prévention, et le caractère polémique de la question.

L'éducation à la sexualité suppose en premier lieu que l'on envisage la sexualité comme pouvant faire l'objet d'apprentissages et de réflexion, et que sa dimension biologique n'impose pas qu'on la laisse évoluer « naturellement », en dehors du champ de l'éducation et de la connaissance. Penser que l'on peut *éduquer* à la sexualité, c'est d'une part, considérer comme importante, nécessaire et souhaitable l'étude des bases biomédicales de la sexualité (anatomie, fonction de reproduction, symptômes et modes de transmission des différentes infections sexuellement transmissibles, diverses dysfonctions sexuelles, détermination des sexes et intersexuation, etc.), et d'autre part, appréhender la sexualité au-delà de cette dimension biologique, par ses aspects psycho-affectifs et sociaux. Dès lors, cette éducation peut être confiée également à des personnes qui sont en dehors de la sphère scientifique, et qui pourront aborder la sexualité par la littérature, le dessin, l'anthropologie, l'histoire, la philosophie, ou encore la sociologie. C'est l'idée que défendent les auteurs du livre *Éduquer à la sexualité*, qui s'intéresse à cette difficile tâche au sein de l'École française : « contrairement aux idées reçues, l'entrée privilégiée de l'institution scolaire pour ce qui constitue les séquences d'éducation à la sexualité n'est pas du côté de la biologie ou de la reproduction, de la contraception et des IST/VIH sida laissés au cours de SVT, mais se situe résolument du côté du champ social. [Mais] si ce parti pris du champ social est développé dans les textes et les formations, il reste au demeurant très flou, voire obscur pour la majorité des adultes en

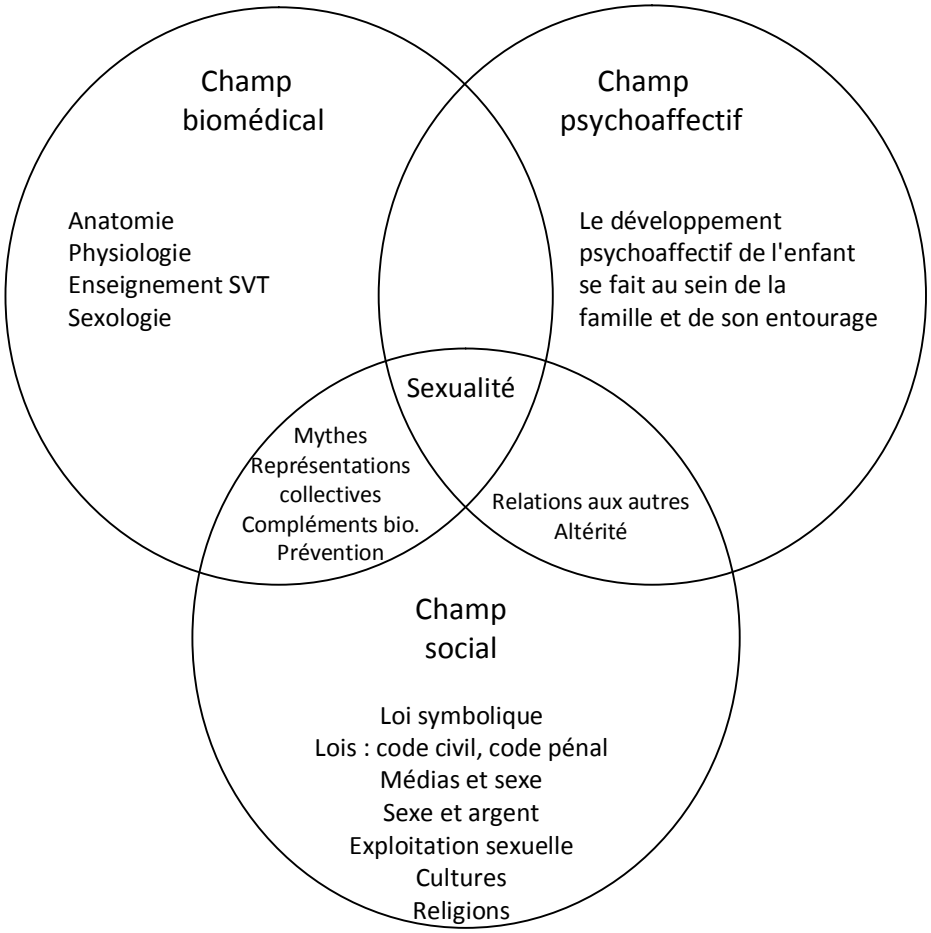
[60] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité.* Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? » n°3079, 2007 (1996), p. 8.
[61] BOZON Michel, « Préface », *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX$^{e}$ – XXI$^{e}$ siècle)*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2010, p. 8.

position d'éducation auprès des jeunes, en particulier dans le champ de la prévention »[62]. La volonté affirmée des auteurs d'accentuer la réflexion sur la construction sociale de la sexualité illustre bien leur insatisfaction quant au manque de perspective sociologique existant actuellement dans le domaine de la prévention et de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Même le schéma explicatif « La sexualité se trouve à l'intersection des trois champs qui fondent notre humanité » (ci-dessous) publié dans *Éduquer à la sexualité*, reste très flou sur ce « champ social » : le genre n'est même pas cité, ni bien sûr l'hétéronormativité qui reste globalement un impensé de l'éducation française à la sexualité.

[62] PELEGE Patrick, PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité.* Lyon : Chronique Sociale, coll. « Savoir communiquer », 2ème édition revue et mise à jour en 2010 (1ère édition parue chez Dunod, 2006), p. 14.

**La sexualité se trouve à l'intersection**

**des trois champs qui fondent notre humanité**




À l'école, on travaille essentiellement sur le champ social de la sexualité humaine en complément avec les autres champs. Un message ne peut être entendu que s'il tient compte de ces trois champs.

PELEGE Patrick, PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité.*
Lyon : Chronique Sociale, coll. « Savoir communiquer », 2ème édition revue et mise à jour en 2010
(1ère édition parue chez Dunod, 2006), p. 17.

Le deuxième point de cette définition concerne l'alternative information / éducation. Pour Philippe BRENOT, « une dimension éducative à la sexualité ne se limite certainement pas à un corps de connaissance sur l'anatomie, la physiologie de la fécondité ou même le physique de l'amour, mais envisage la nature et la valeur de nos relations avec les autres, le sens de l'intimité de nos comportements et l'acceptation de la sexualité dans toutes ses implications

biologiques, psychologiques, sociologiques, ou encore morales »[63]. Pour beaucoup de professionnels (personnel scolaire, médical, ou d'encadrement de la jeunesse), l'éducation à la sexualité ne doit pas se contenter de messages d'information, mais doit amener les jeunes à s'épanouir, d'une part, et à réfléchir, d'autre part, sur les différentes dimensions de la sexualité : reproductrice, érotique, psychologique, affective[64], auxquelles il faut ajouter les dimensions historique, sociologique, politique et culturelle de la sexualité. La question se pose tout particulièrement en milieu scolaire, l'idée étant couramment répandue que l'enseignement devrait se contenter de transmettre une information, tandis que l'éducation relèverait du rôle de la famille. Une telle position suppose cependant que toutes les familles se chargent effectivement de cette éducation à la sexualité, ce qui est loin d'être le cas : « toutes les enquêtes sur l'éducation spontanée à la sexualité montrent sa faible réalité, la profonde inhibition de certains parents, la méconnaissance de certains autres, enfin, mais de façon minoritaire, le rôle très attentif de [quelques-uns]. Et il est certain que des enfants qui ont eu une réelle éducation à la sexualité seront […] mieux à même de la transmettre plus tard à leurs propres enfants. Il n'y a cependant encore que très peu de parents préparés et compétents »[65]. Dans ces conditions, l'École a pour rôle d'apporter à tou·te·s les élèves les mêmes connaissances et les mêmes outils, nivelant ainsi les inégalités des éducations parentales. L'intervention des enseignant·e·s et des autres éducateurs/trices dans l'éducation à la sexualité est donc tout à fait légitime, car elle peut pallier le silence et les manquements de l'éducation parentale, ou lui être complémentaire, la multiplication des points de vue étant, en ce domaine, porteuse d'enrichissement de la réflexion des jeunes.

Historiquement, l'éducation à la sexualité s'insère dans un dispositif de prévention : c'est face aux risques et aux vulnérabilités qu'ont été menées les campagnes d'information destinées à endiguer ce que l'on a considéré comme des dangers pour la santé et la société. Il faut cependant distinguer les trois sens du verbe « prévenir » : « venir avant, devancer », « avertir, alerter, informer », et « empêcher, agir contre ». Le travail de prévention est donc un mélange de ces trois composantes, mais Nicole ATHEA, médecin d'adolescents et référente pour les Centres régionaux d'information et de prévention du sida (Crips), préconise que l'on mette l'accent sur le premier sens : il s'agirait de préparer les jeunes à assimiler les messages d'éducation à la sexualité. Car « qu'est-ce qui se joue en priorité pour que ces informations

[63] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité,* op. cit., p. 3.
[64] Ibid., p. 41.
[65] Ibid., p. 20.

soient transformées en actes ? Partant de son expérience clinique, Nicole ATHEA a posé trois dimensions de la personne, qu'elle juge indispensables à une véritable protection : avoir une bonne estime de soi, donner un sens à son comportement et ne pas se trouver en situation d'exclusion sociale. Mais pour atteindre ces objectifs, encore faut-il comprendre ce qui se joue à son insu en termes de rapports de force entre garçons et filles […], mais aussi en termes psychologiques et sociaux, culturels ou religieux »[66]. Il n'est cependant pas évident de privilégier ce travail de fond de préparation, qui implique un engagement de l'ensemble des adultes référents (parents, enseignant·e·s, membres du personnel éducatif et d'encadrement des loisirs, etc.) : quand on sait qu'en France, les formations sur le genre, par exemple, sont quasi-inexistantes, et que par ailleurs les emplois du temps des jeunes sont surchargés, c'est bien souvent dans l'urgence que se fait cette prévention, qui se concentre donc plutôt sur les mises en garde et les actions contre (contre les IST, contre les grossesses à l'adolescence, contre les violences, etc.), sur des proscriptions et des prescriptions de comportement. Ce n'est pourtant pas l'objectif affiché de l'Éducation Nationale française, dont les référents indiquent : « d'un point de vue éthique, on est clairement du côté de l'engagement au questionnement et non de l'engagement à un comportement qui pourrait relever de techniques manipulatoires »[67].

Enfin, l'éducation à la sexualité reste une source de polémiques, dans tous les pays du monde. Car même dans les pays où cette éducation est envisagée, c'est le contenu qui pose problème, et pour cause : la question se pose de la neutralité de l'information et de l'éducation à la sexualité. Existe-t-il une éducation à la sexualité consensuelle, objective et neutre ? La neutralité, envisagée comme la solution aux polémiques, est pourtant bien illusoire, dans la mesure où « toute sélection des connaissances sur la sexualité imprimera une direction déterminée à l'information sexuelle. C'est pourquoi il ne peut y avoir de neutralité dans cette information. Par exemple, l'inclusion ou l'exclusion des notions de *"*désir" et de *"*plaisir" dans une information sur les rapports sexuels peuvent conduire, dans le premier cas, à l'intégration

---

[66] MALSAN Sylvie, « Éducation à la sexualité des jeunes. Une approche transversale », *Journal du sida*, n°188, septembre 2006, pp. 30-31, disponible en ligne : http://www.arcat-sante.org/articleJDS/649/Education_a_la_sexualite_des_jeunes_Une_approche_transversale (dernier consultation le 29/07/2013). Nicole ANTHEA est l'auteure du livre *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle*, Paris : Eyrolles/Crips, 2006, 311 pages. Elle s'exprimait à l'occasion des 64ème rencontres du Crips Île-de-France qui avaient pour thème « Quelles approches pour une éducation à la vie affective et sexuelle des adolescents ? », 9 juin 2006, amphithéâtre de la MGEN, Paris.

[67] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée.* Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, coll. « Vie scolaire », 2010, p. 18.

de ces notions dans la sexualité et, dans le second, à leur renvoi au domaine des interdits », expliquait en 1976 Maria-José GARCIA-WEREBE, ancienne professeure en sciences de l'éducation au Brésil, puis chercheuse au CNRS[68]. En plus de la sélection, les connaissances sur la sexualité elles-mêmes évoluent sans cesse et ne sont pas forcément cumulatives : elles sont des produits culturels souvent empreints de valeurs morales et doivent, à ce titre, également faire l'objet d'une analyse critique. L'éducation à la sexualité serait donc condamnée à être tantôt considérée comme trop libérale par les conservateurs, tantôt comme trop prude par les libéraux, et dans tous les cas comme promotrice de valeurs morales inappropriées. « L'idée peut paraître immorale dans une vision conservatrice où l'on considère que seule la famille a vocation à éduquer ses jeunes. Ou, variante de l'idée précédente, que l'école ne peut transmettre qu'une éducation à la famille et aux valeurs familiales, en aucun cas à la sexualité. Ou encore que recommander l'abstinence aux adolescents, qui est une recommandation morale, est faire de l'éducation à la sexualité »[69], résume Michel BOZON. D'autres critiquent le principe même d'une éducation à la sexualité taxée d'entreprise de contrôle social, voyant en elle une démarche « inutile, voire nuisible, car la sexualité serait une activité "naturelle", dans laquelle l'État ne doit pas intervenir »[70].

Pour pouvoir répondre à ces polémiques d'une manière assurée, il est important d'inscrire l'action d'éducation à la sexualité dans un projet éducatif (par exemple dans un projet d'établissement quand il s'agit d'intervenir en milieu scolaire), avec des objectifs précis et le soutien d'une équipe éducative. Les objectifs de l'éducation à la sexualité dépendent toujours de l'époque et de la culture : si les Suédois de 1970 insistaient par exemple sur « la nécessité d'atténuer les comportements négatifs empreints de préjugés face à la sexualité »[71], les Français de 2006 entendaient « accompagner la construction identitaire en cours chez les enfants et les adolescents pour permettre le développement d'un esprit critique, d'une responsabilité individuelle, d'un respect mutuel, afin de se situer dans la différence des sexes

[68] GARCIA-WEREBE Maria-José, *L'éducation sexuelle à l'école*. Paris : PUF, coll. « SUP », 1976, 192 pages. Citée par BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité.* op. cit., pp. 7-8.
[69] BOZON Michel, « L'éducation à la sexualité, une égalité à construire », contribution aux Assises de l'Institut Émilie du Châtelet intitulées « L'éducation à l'égalité entre les sexes », *Égalité-infos.fr*, 12 octobre 2011.
[70] Ibid.
[71] Maj-Briht BERGSTRÖM-WALAN « L'éducation sexuelle en Suède », in Maj-Briht BERGSTRÖM-WALAN, Ros-Marie ELIASSON, Ingrid FREDRIKSSON, Nils GUSTAVSSON, Preben HERTOFT, Joachim ISRAEL, Gudrun LINDBERG, Alvar NELSON, *L'expérience scandinave. La sexualité, l'État et l'individu*. Paris : Robert Laffont, 1971, (traduit de l'allemand par Elise Spivac), 289 pages.

et des générations »[72]. Deux époques, deux cultures, deux conceptions : la dernière, plus contemporaine, s'appuie notamment sur une centralité de la différence des sexes qui, même si elle est questionnée, n'est pas remise en cause. Cette différence des sexes est même posée comme fondamentale : « la construction identitaire suppose de s'inscrire comme être soit masculin, soit féminin, d'être socialement reconnu et de pouvoir exercer sa vie sexuelle en fonction de son orientation sexuelle »[73], expliquent les auteurs d'*Éduquer à la sexualité*, un des manuels de référence de l'Éducation Nationale française. Dans cette pensée binaire, chaque individu est prié de s'identifier au masculin OU au féminin (l'un excluant l'autre), et l'on peut se demander ce qu'il advient des individus qui se sentiraient les deux, ou ni l'un ni l'autre (n'ont-il pas d'identité ?). Une binarité est parfois justifiée par l'étymologie du terme *sexualité*, qui « fait référence à la différence des sexes par son origine latine : le mot *sexus* lui-même viendrait du verbe *secare* qui signifie *couper, diviser*. Cette dichotomie renvoie à la différence anatomo-physiologique fondamentale qui sépare les individus : la distinction des organes génitaux. Cette dualité totalement biologique organise le monde en deux catégories à la fois fondamentalement différentes et cependant absolument complémentaires si on considère la pérennité de l'espèce par la reproduction »[74]. Malgré les appels à s'intéresser à la dimension sociale de la sexualité, beaucoup d'auteur·e·s français·es ont du mal à se détacher d'un biologisme réducteur et forcément hétéronormatif, sur lequel ils calquent les rapports hommes-femmes qualifiés de complémentaires.

Dès lors, une éducation à la sexualité qui ne se préoccupe pas de la dimension du genre ni de l'hétéronormativité, contribue forcément à reproduire ces systèmes de classification et de domination, cristallisant les normes qu'elle ne remet pas en cause. « Ce qui est sûr, en tout cas, c'est que rien n'est moins innocent que le laisser-faire »[75], car laisser faire les normes sans les questionner équivaut à les renforcer. Il ne faut cependant pas confondre les tentatives, par exemple de l'Éducation nationale française, d'intégrer la *tolérance* à l'égard des pratiques et valeurs d'autrui en matière de sexualité (une première étape, après des années de jugements moralisateurs), avec une volonté de bousculer les normes établies. Car *tolérer*, ce n'est pas respecter. Or, s'« il n'appartient pas à l'Éducation nationale et aux intervenants qui y évoluent

---

[72] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité.* op. cit., p. 31. Il fait référence ici à l'ouvrage de PELEGE Patrick, PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité.* Paris : Dunod, 2006.
[73] PELEGE Patrick, PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité*, op. cit., p. 51.
[74] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée,* op. cit., p. 47.
[75] BOURDIEU Pierre, in BOURDIEU Pierre (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 944.

de “dire la norme” ou pire d'exprimer “leur norme” »[76], les intervenant·e·s se limitent souvent au rappel des textes de loi contre les discriminations et à un appel à la tolérance, généralement sans amener les élèves à examiner le concept même de norme.

#### *1.1.2.2. Les expressions utilisées en français et en suédois, porteuses de sens*

Plusieurs formules sont utilisées, en français et en suédois, pour désigner cette « éducation à la sexualité », cette dernière étant celle que nous avons retenu le plus souvent. Les termes employés sont bien sûr porteurs de sens, ce que nous verrons dans notre troisième chapitre (« 3.1.1. L'intitulé révèle en partie le contenu »). Il nous semble cependant utile de dresser la liste des expressions existantes en français et en suédois, et de préciser les contextes dans lesquels elles sont employées.

En suédois[77], l'expression la plus couramment utilisée est celle de « *sexuell upplysning* » (ou en un seul mot « *sexualupplysning* »), difficilement traduisible en français, puisque *upplysning* signifie à la fois « éclairage », « éclaircissement », et est parfois utilisé dans le sens d'« information » ou de « renseignement ». Ce terme renvoie en tous cas au siècle des Lumières (*Upplysningstiden*, « l'époque des Lumières », ou même *upplysningen*, « les Lumières »), et c'est l'expression qui a été choisie dès les années 30 par l'association suédoise RFSU (« *Riksförbundet för sexuell upplysning* »), traduite en français par « l'Association Suédoise pour l'Éducation à la Sexualité », et en anglais par « *the Swedish Association for Sexuality Education* ». L'association étant désormais une institution en Suède, l'expression *sexuell upplysning* est utilisée pour désigner l'information et l'éducation à la sexualité destinées à tou·te·s, quels que soient l'âge, la situation familiale, l'orientation sexuelle.

Plus précise, l'expression « *sexualundervisning* » se traduit par « instruction sexuelle » (*undervisning* signifie aussi « enseignement ») et désigne les cours d'éducation sexuelle délivrés à l'école par des enseignant·e·s. L'intitulé officiel de cet enseignement dans le programme scolaire tel que prévu par les textes de loi, est « *sex- och samlevnadsundervisning* » (*ssu*), c'est-à-dire « enseignement en “sexualité et vie en commun” ». En suédois, « *sex* » n'est plus utilisé pour désigner les organes sexuels (c'était le cas jusqu'au XVIII^e^ siècle, jusqu'à ce qu'on utilise le terme « *kön* », que l'on prononce comme l'allemand « *schön* »). Aujourd'hui, « *sex* » est l'abréviation de « *sexualitet* », et désigne la

[76] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée,* op. cit., p. 119.
[77] NORSTEDTS ORDBOK, *Svenska ordboken* (« *Dictionnaire de suédois* »). Stockholm : Språkdata et Norstedts Ordbok, 1999, version spéciale pour Åhléns, 2003, 1285 pages.

sexualité, voire les pratiques sexuelles, ou la vie sexuelle. Le mot « *samlevnad* » pourrait être traduit en français par « vie en commun » (on attend des élèves dans un établissement scolaire qu'ils aient un sens du « vivre ensemble »), mais aussi par « vie commune » (dans un sens plus conjugal). La traduction française de l'expression entière est un peu ardue, car il ne s'agit pas d'enseigner *la* sexualité, mais bien d'enseigner *sur* la sexualité : dans les pages qui suivent, l'intitulé « *ssu* » pourra être traduit également par « éducation à la sexualité et à la vie en commun », dans un contexte scolaire. L'existence même dans les programmes scolaires d'un intitulé clair, « ssu », contribue à l'institutionnalisation et à la reconnaissance sociale de ce domaine, parfois même considéré comme une matière, une discipline scolaire où l'on acquiert des connaissances, des outils de réflexion, et un esprit critique. On le verra cependant, cette matière ne fait qu'exceptionnellement l'objet d'une évaluation par des notes, ce qui suggère que la sexualité n'est pas non plus un sujet comme les autres à l'école.

En français, l'expression la plus couramment utilisée est « éducation sexuelle », et est très polysémique. L'éducation sexuelle française est plutôt associée à l'action sur la jeunesse (enfants et adolescents) : l'expression est utilisée à la fois pour désigner les messages diffusés par les parents et ceux diffusés par l'école, contrairement à la *sexuell upplysning* suédoise, qui semble plus s'adresser à l'ensemble de la population, en tant que forme d'éducation populaire.

Une autre expression qui commence à émerger est celle d'« éducation à la sexualité », qui suggère une prise de distance avec la connotation trop génitale de l'éducation « sexuelle », et une prise en compte de la sexualité entière. C'est cette expression que nous privilégierons dans ce travail, et c'est également la formulation choisie par les textes officiels concernant son intégration à l'école. Les expressions « instruction sexuelle » et « information sexuelle » ne sont quasiment plus utilisées, les autorités reconnaissant, pour la première, le danger des prescriptions unilatérales, et pour la deuxième, l'importance de la dimension éducative. Localement, d'autres appellations sont inventées pour désigner les séances scolaires, comme « éducation à la sexualité et à la vie affective » ou « éducation à la vie sexuelle et affective », qui intègrent la sexualité dans un contexte beaucoup plus large des relations humaines. L'accent n'est pas mis dans ce cas sur la vie « amoureuse » (même si, nous le verrons, la sexualité est souvent associée au sentiment amoureux en France, plus qu'en Suède), mais sur les relations affectives (amis compris), dans un sens plus large que l'éducation sentimentale

chère à FLAUBERT [78], mais moins large que « la vie en commun » (en société) considérée par les Suédois·e·s.

Dans les deux langues, enfin, on parle également de « santé sexuelle et reproductive » (« *sexuell och reproduktiv hälsa* »), une expression adoptée en 1994 par la Conférence internationale du Caire (Égypte) sur la population et le développement organisée par l'ONU. Ce lien entre la sexualité et la santé permet, dans un quasi-consensus international, d'aborder la sexualité par le biais de la prévention des risques, mais ouvre également une porte à la question des droits (beaucoup plus controversés selon les contextes). En effet, le fait de séparer la santé sexuelle de la santé reproductive permet d'aborder à la fois les questions de la fécondité (contraception, conditions sanitaires de la grossesse et de l'accouchement, avortement, connaissance du fonctionnement des organes reproducteurs, infertilité et divers dysfonctionnements, etc.), et les questions de la vie sexuelle (connaissance du fonctionnement du désir et du plaisir, prévention des infections sexuellement transmissibles et des violences sexuelles, pratiques sexuelles, etc.). Dans ce cadre, la santé sexuelle est considérée comme « un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social associé à la sexualité »[79] (et pas seulement une absence de problème), qui nécessite un respect et une défense des droits des individus, pour que leur sexualité puisse s'exprimer sans contrainte et sans discrimination. L'éducation à la santé sexuelle et reproductive concerne donc l'échelle internationale, mais les établissements scolaires peuvent également s'appuyer sur les recommandations de ces organisations de référence (l'ONU et l'OMS) pour justifier l'éducation à la sexualité réalisée dans les écoles.

Enfin, l'expression « éducation sexualisée » est défendue par plusieurs organismes, notamment par le Mouvement Français pour le Planning Familial : il s'agit de l'intégration des questions liées à la sexualité et à la vie affective, à l'ensemble des matières enseignées[80]. On retrouve cette volonté que l'éducation à la sexualité se fasse de manière transversale, aussi bien en littérature, en histoire, en instruction civique qu'en biologie, dans les revendications de l'association suédoise RFSU, lassée comme le MFPF d'avoir à assurer des séances coupées

[78] FLAUBERT Gustave, *L'éducation sentimentale*, Paris : Michel Lévy frères, 1869.
[79] Définition de la santé sexuelle adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 2002.
[80] « L'éducation sexualisée dépasse donc les seuls points de vue médicaux, hygiénistes et préventifs mais intègre l'ensemble des facteurs contextuels et sociaux et ce, de manière transversale », indique la secrétaire générale du MFPF Marie-Pierre MARTINET dans l'article « De l'éducation à la sexualité à l'éducation sexualisée », paru dans le mensuel de la Ligue de l'enseignement *Idées en mouvement*, n° 183, novembre 2010, p. 6.

de tout contexte dans des établissements qui préfèrent déléguer la tâche à des intervenant·e·s extérieur·e·s, ou aux seul·e·s enseignant·e·s de Sciences de la Vie et de la Terre.

En ce qui concerne le nom que l'on donne à celles et ceux qui s'occupent d'éducation à la sexualité, les mêmes questions se posent, tant sur le sens des termes employés par les différents acteurs/trices, que sur la traduction des termes suédois. La langue suédoise a au moins l'avantage de ne pas nécessiter de précautions typographiques pour inclure hommes et femmes dans une seule expression, puisque les substantifs suédois n'ont plus de genre grammatical masculin/féminin : les noms suédois sont du genre « commun » ou du genre « neutre », la plupart des noms de personnes étant du genre « commun ». En français[81], en revanche, *les* genres (grammaticaux) masculin/féminin obligent une chercheuse sur *le* genre à faire des choix pour ne pas invisibiliser les femmes (largement majoritaires dans le domaine de l'éducation à la sexualité) tout en n'écorchant pas les yeux de la personne qui lit. Malheureusement, si le point peut être facilement utilisé dans le cas d'*intervenant·e*, ce n'est pas le cas des termes d'*éducatrice/teur*, *informateur/trice*, qui nécessitent une double terminaison (la barre transversale, moins offensante que les parenthèses, a cependant le désavantage de figurer une séparation, voire une opposition des sexes), et contraignent à sélectionner celle que l'on mettra en premier (dans ce travail, cela sera aléatoire), ce qui rend la lecture plus fatigante. Quant au sens de ces termes : *sexualupplysare* pourrait se traduire par *éclaireur/euse sexuel·le*, mais la connotation suédoise des « Lumières » se transforme en français en une référence au scoutisme, référence peu pertinente, même si les Éclaireuses Éclaireurs De France (EEDF) défendent des valeurs pas si éloignées des mouvements d'éducation à la sexualité (« laïcité, coéducation, démocratie, ouverture et solidarité »). On préfèrera donc plutôt *éducatrice/teur à la sexualité*. Les Suédois·es de RFSU emploient couramment le terme d'*informatör* (qui vient du français et est synonyme d'*informateur*), pour désigner les membres de RFSU qui, une fois formé·e·s par l'organisation, vont animer des séances d'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. Le choix de ce terme par RFSU, qui défend pourtant une éducation à la sexualité qui va bien au-delà de l'information, suggère que l'organisation souhaite à la fois rassurer les éventuels détracteurs de ces séances en minimisant le contenu de leurs interventions, mais également appuyer sur les connaissances. Les *informatör* se distinguent des *sexualupplysare* par leur position sur l'échelle

[81] Sur le sexisme de la langue française, voir « Le langage », DEVIEILHE Élise, *Les théories féministes devant le défi global de l'ère technoscientifique. Le cas du premier parti politique féministe : Initiative Féministe, en Suède*. Mémoire de Master 2 recherche en sociologie, sous la direction de Didier LE GALL, Université de Caen, juin 2007, pp. 45-52.

des responsabilités et de la professionnalisation, et par l'écho de leur message : tandis que les *informatrices/teurs* travaillent ponctuellement et à l'échelle locale, les *éducateurs/trices sexuel·le·s* sont des professionnel·le·s de l'éducation à la sexualité, qui écrivent des articles et donnent des conférences sur la question dans divers contextes, et interviennent à la fois auprès du public (les jeunes, par exemple) et des autres professionnel·le·s (les enseignant·e·s, le personnel d'encadrement de la jeunesse, etc.). Concrètement, chez RFSU, on commence par être *informatör*, avant de devenir, pour les plus engagé·e·s et les plus habiles, *sexualupplysare* (comme Sandra DAHLEN et Olle WALLER, par exemple[82]). Les enseignant·e·s suédois·es ne se considèrent pas comme *informatör* ni comme *sexualupplysare* : ils et elles enseignent la matière SSU (« enseignement en "sexualité et vie en commun" ») et continuent d'être « profs », même dans cette mission. Pour désigner la pluralité de ces acteurs/trices, nous emploierons parfois l'expression *intervenant·e·s*, dans le sens d'individus intervenants auprès du public, en veillant à ne pas assimiler leurs *interventions* avec le faux-ami anglais[83].

### 1.1.3. L'entrée dans la sexualité adulte

L'éducation à la sexualité contemporaine, en France et en Suède, est destinée avant tout aux jeunes, à celles et ceux qui ne sont pas encore entré·e·s dans la sexualité adulte où viennent d'y faire leurs débuts. L'affaiblissement des normes dominantes (religieuses et laïques) qui marquaient l'entrée dans la sexualité adulte, a conduit les individus à considérer la sexualité comme une expérience personnelle : « dans les sociétés contemporaines, qui ont élaboré un domaine de l'intimité et des sentiments personnels, la sexualité, dont la procréation n'est plus qu'un aspect, est devenue une des expériences fondamentales de la construction de la subjectivité et du rapport à soi-même »[84]. Cette individualisation de l'expérience sexuelle ne signifie pas cependant que des normes n'aient pas toujours cours, ni que la sociologie puisse faire l'économie de les analyser. Dans les *scénarii* évoqués par les interviewé·e·s de Didier LE GALL et Charlotte LE VAN, l'amour réciproque semble un « prérequis nécessaire pour une

[82] Cf. le portrait des interviewé·e·s, en annexe II.

[83] En anglais, une *intervention* peut en effet désigner une séance lors de laquelle les proches d'un individu considéré comme en crise (addiction envahissante à l'alcool, à la drogue, au jeu, par exemple, mais également en cas de comportements non conformes aux attentes familiales et sociales, notamment l'homosexualité avérée ou suspectée) se réunissent et confrontent l'individu en question, afin de le remettre sur « le droit chemin » (l'abstinence, l'hétérosexualité). Cette technique a été développée par le pasteur (ancien alcoolique) Vernon JOHNSON dans les années 1960, et si son efficacité n'a jamais été scientifiquement démontrée, son application à la question de la sexualité est à l'opposé de ce que nous entendons par « éducation à la sexualité ».

[84] Michel BOZON, « Sexualité et genre » in *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, sous la direction de Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY et Margaret MARUANI, Paris : PUF, 2001, p. 185.

première fois réussie », et s'est imposé comme la norme dominante pour les garçons comme pour les filles[85]. Malgré ce point commun, garçons et filles continuent d'appréhender différemment le premier rapport sexuel : « le scénario idéal de la première fois requiert une relation amoureuse pleinement vécue, mais aussi que l'on se “sente prête” pour les filles ou que l'on “s'en sorte” pour les garçons »[86]. Si les garçons semblent apparemment prêts plus tôt, ils redoutent le fait de ne pas « être à la hauteur » : la norme du coït obligeant les garçons à tenir une érection suffisante pour pénétrer leur partenaire, l'angoisse peut se transformer en hantise qui accentue les dysfonctionnements éventuels. Les garçons ont donc plutôt tendance à envisager leur première fois comme un cap à franchir, une épreuve à surmonter pour devenir un « homme » (à la fois un adulte, et un humain de sexe masculin), rite de passage source de fierté.

L'entrée des jeunes dans la sexualité adulte se fait souvent malgré, voire contre l'avis des adultes : la sexualité des jeunes filles, en particulier, est encore aujourd'hui soumise à une surveillance parentale[87], mais également, comme le montre Isabelle CLAIR, à la surveillance des « grands frères », réels ou symboliques[88]. Ces adultes véhiculent des valeurs et des points du vue sur le genre et la sexualité, et jouent un rôle dans l'éducation des enfants à la sexualité. Si les mères expliquent les transformations pubertaires, accompagnent souvent leurs filles dans l'accès à la contraception[89], et font des recommandations de protection, les pères sont généralement peu loquaces. Les conversations ont d'ailleurs plus généralement trait au corps avec une vision partielle (essentiellement concentrée sur les mécanismes de la reproduction) qu'à la sexualité : qu'elle soit active ou fantasmée, la sexualité des jeunes reste bien souvent un sujet tabou dans la famille. Même quand il s'agit de jeunes adultes, « nombre d'étudiants, et tout particulièrement les étudiantes, n'abordent pas la question de leur vie sexuelle avec

---

[85] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois. Le passage à la sexualité adulte*. Paris : Payot, 2007, pp. 67-69.

[86] Ibid., p. 96.

[87] Dans les récits des premières fois recueillis par Didier LE GALL et Charlotte LE VAN, « aucun garçon ne fait en revanche référence à une quelconque surveillance parentale. Leurs faits et gestes ne semblent pas, de ce point de vue, soumis à un contrôle strict » (LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 111). Voir également l'article de Didier LE GALL et Charlotte LE VAN, « La ”première fois” : l'influence des parents », *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40, pp. 85-92.

[88] CLAIR Isabelle, *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris : Armand Colin, coll. « Individu & Société », 2008, pp. 57 et s.

[89] CLAIR Isabelle, « France. Des filles en liberté surveillée, dans les espaces ruraux et périurbains aujourd'hui », in BLANCHARD Véronique, REVENIN Régis et YVOREL Jean-Jacques (sous la direction de), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e – XXI^e siècle)*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2010, pp. 321-329.

leurs parents, de peur de s'exposer à leur réprobation, voire à leur condamnation »[90]. Mais ces silences, ces tabous et ces interdits de l'éducation parentale influencent aussi fortement l'entrée dans la sexualité adulte : « en transmettant une image de la sexualité teintée de honte et de culpabilité, [ce type d'éducation “sévère”, “rigide” ou “traditionnelle”] peut contribuer à rendre le premier rapport sexuel problématique »[91].

En France, l'âge médian au premier rapport sexuel, c'est-à-dire l'âge auquel la moitié des personnes ont eu leur premier rapport, se situe entre 17 et 18 ans. L'écart enregistré entre les deux sexes n'est plus aujourd'hui que de quelques mois : 17,6 ans pour les filles, et 17,2 ans pour les garçons (alors que cet écart était de près de deux ans dans les années 50). Cet âge médian, après avoir baissé dans les années 60 et 70, n'a quasiment pas évolué depuis 30 ans. L'âge médian au moment des premiers pas dans l'exploration physique de l'autre s'est en revanche abaissé de trois ans en un demi-siècle : l'âge médian au premier baiser est aujourd'hui de 14,1 ans pour les femmes et de 13,6 ans pour les hommes, ce qui indique la fin de la simultanéité entre l'exploration physique de l'autre et le premier rapport sexuel, et l'allongement de la phase pré-sexuelle[92]. L'âge médian au premier rapport sexuel se situe en Suède entre 16 et 17 ans (SCB, 2010), avec des écarts garçons-filles similaires à ceux observés en France. Dans les deux pays, « les travaux de vulgarisation et les médias à destination des jeunes ont contribué à promouvoir l'idée qu'il y aurait un âge, implicitement moyen [alors qu'il s'agit en réalité de l'âge médian], mais quasi idéal, auquel il conviendrait d'expérimenter ce premier rapport. Occultant ainsi toute idée de disparité, cet âge supposé au premier rapport sexuel tend à fonctionner comme une norme, donc de manière contraignante, ce qui n'est pas sans conséquences », indiquent Didier Le Gall et Charlotte Le Van[93]. Certains jeunes s'estiment en effet « trop jeunes » pour expérimenter la sexualité (a priori ou a posteriori), tandis que d'autres envisagent cet âge médian comme une sorte de date de péremption, au-delà de laquelle ils *doivent* avoir eu leur premier rapport sexuel (quitte à s'en débarrasser de manière expéditive), sous peine de se sentir « à la traîne ». Dans ce dernier cas, « le passage à l'acte ne résulte pas d'une décision personnelle, mûrement réfléchie, mais du fait de se soumettre, ou plus exactement de se “plier” à la pression du groupe de pairs »[94], et les témoignages des

[90] Le Gall Didier, Le Van Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 141.
[91] Ibid., p. 141.
[92] Bozon Michel, « Premier rapport sexuel, première relation : des passages attendus », in Bajos Nathalie, Bozon Michel (sous la direction de), Beltzer Nathalie (coord.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte, 2008, chapitre 7, pp. 118-147.
[93] Le Gall Didier, Le Van Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 198.
[94] Ibid., p. 203.

jeunes ayant cédé contre leur gré semblent attester que ces premiers rapports sont mal vécus sur le moment et par la suite par les victimes de « l'injonction “bruyante” ou silencieuse, “d'être comme les autres” »[95].

L'entrée dans la sexualité est marquée à la fois par la norme du genre (prescriptions et proscriptions en fonction du sexe), et par l'hétéronormativité (injonction à l'hétérosexualité).

### 1.1.4. L'hétéronormativité

L'hétéronormativité est un concept récent qu'il convient de distinguer de deux autres termes qui lui sont liés, celui d'homophobie, et celui d'hétérosexisme.

Selon Éric FASSIN, définir l'homophobie implique nécessairement qu'on la dénonce, car « nul n'ose aujourd'hui défendre l'homophobie. Autrement dit, l'enjeu théorique de la réflexion sur l'homophobie est inséparablement un enjeu politique »[96]. Un enjeu politique qui s'appuie sur deux définitions différentes de l'**homophobie** : « La première entend la phobie dans l'homophobie : il s'agit du rejet des homosexuels, et de l'homosexualité. Nous sommes dans le registre individuel d'une psychologie. La seconde voit dans l'homophobie un hétérosexisme : il s'agit cette fois de l'inégalité des sexualités. La hiérarchie entre hétérosexualité et homosexualité renvoie donc plutôt au registre collectif de l'idéologie. »[97] Éric FASSIN compare ces deux définitions à celles de la misogynie (pour la première) et du sexisme (pour la deuxième) : « L'exemple de la psychologie misogyne et de l'idéologie sexiste suggère ainsi qu'on pourrait séparer entièrement les deux définitions : après tout, le sexisme n'empêche pas d'aimer les femmes. »[98] Deuxième point de la définition, l'**hétérosexisme** est décrit par Louis-Georges TIN comme le « 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. Il repose sur l'illusion téléologique selon laquelle l'homme serait fait pour la femme, et surtout, la femme pour l'homme, intime conviction qui se voudrait le modèle nécessaire et l'horizon ultime de toute société humaine »[99].

---

[95] Ibid., p. 217.
[96] FASSIN Éric, *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Éditions Amsterdam, nouvelle édition augmentée en 2008 (première parution en 2005), p. 75.
[97] Ibid., p. 76.
[98] Ibid., p. 77.
[99] TIN Louis-Georges, « Hétérosexisme », *in* TIN Louis-Georges (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie.* Paris : PUF, 2003, p. 208.

Ces deux définitions sont évidemment liées, mais pourtant souvent distinguées dans le débat public : quand on taxe quelqu'un d'homophobie aujourd'hui, en France comme en Suède, on fait forcément face à un déni (plus ou moins énergique, mais un déni quand même) de l'intéressé·e, qui s'empresse de prouver que ce n'est pas le cas (« j'ai d'ailleurs des ami·e·s homosexuel·le·s »). Cette incompréhension est expliquée par Éric FASSIN : « Dans les débats récents, l'accusation d'homophobie s'appuie sur la deuxième définition (l'inégalité) ; mais en retour, la disculpation se fonde sur la première (la phobie). […] la contreattaque est une défense de la personne, qui se dit soupçonnée à tort d'aversion homophobe – comme si la dénonciation idéologique et la mise en cause psychologique ne faisaient qu'une. Ce "malentendu" autorise donc à se justifier de hiérarchiser les sexualités en plaidant que, personnellement, on aime beaucoup les homosexuels. C'est d'ailleurs la même ambigüité, entre idéologie et psychologie, qui permet, politiquement, de répondre à une demande de reconnaissance en tenant le langage de la compassion, de la tolérance, voire de l'affection. »[100] Ainsi conclut-il : « Bref, en France, aujourd'hui, parmi les gens éclairés, nul n'est homophobe (dans le premier sens), et tout le monde l'est (dans le second sens). »[101] Cette confusion entre les registres psychologique et idéologique, entre l'individu et la structure, est caractéristique du dialogue de sourds qui a souvent lieu dans le débat public. Il est donc nécessaire de bien s'entendre sur les définitions pour espérer arriver à une discussion constructive[102].

L'**hétéronormativité** représente les institutions, les structures, les relations et les actions qui (re)produisent et établissent l'hétérosexualité comme quelque chose de « normal », de naturel et de souhaitable. Dans un système hétéronormatif, on présuppose que tout le monde est hétérosexuel (il s'agit d'une sorte de « présomption d'hétérosexualité naturelle »[103]), ce qui implique une répartition des individus en deux sexes distincts et exclusifs. Toute personne n'entrant pas dans cette norme est taxée de déviance, et subit des rappels à l'ordre et des sanctions, du plus concret (emprisonnement, violence, homophobie) au plus diffus

[100] FASSIN Éric, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., p. 78.
[101] Ibid., p. 79.
[102] Éric FASSIN propose par exemple d'utiliser séparément les deux termes : « Peut-être dans ce cas, à l'instar de la distinction entre misogynie et sexisme, serait-il plus clair de distinguer entre "homophobie" et "hétérosexisme", pour éviter les confusions entre les acceptions psychologique et idéologique. On distingue alors clairement, d'un côté, aimer (ou pas) les homosexuels (au même titre que les femmes, avec la misogynie), et de l'autre, aimer (ou non) l'égalité entre les sexualités (de même qu'entre les sexes avec le sexisme) », p. 82. Bien sûr, on peut craindre que le néologisme *hétérosexisme*, assez technique, ne soit pas adopté dans le débat (grand) public, ce qui réduirait la réflexion au seul champ de la phobie.
[103] Ibid., p. 221.

(marginalisation, invisibilisation, stéréotypes, domination culturelle et hétérosexisme)[104]. C'est par ailleurs dans cette « matrice hétérosexuelle », pour reprendre le terme de Judith BUTLER, que se construisent les sexes (« homme » et « femme »), conçus comme opposés et complémentaires dans l'hétérosexualité[105]. Et c'est dans la « matrice hétérosexuelle » que se réalisent ces expressions du genre : les hommes sont censés se comporter de manière « masculine »[106], et désirer les femmes (et inversement). Ce que confirme Elsa DORLIN en considérant que « l'hétérosexualité reproductive […] définit le féminin et le masculin par la polarisation sexuelle socialement organisée des corps »[107]. On peut donc considérer que l'hétéronormativité précède le genre et contribue à le construire. Si les individus correspondent à ces attentes, la matrice hétérosexuelle fonctionnera bien, mais les individus qui s'écartent de cette matrice « ne peuvent, dans ce cadre normatif, qu'apparaître comme des anomalies du développement ou des impossibilités logiques »[108]. Ces dommages collatéraux de l'hétéronormativité sont soulignés par Judith BUTLER, et avec elle le mouvement *queer*.

**L'inversion de la question homosexuelle**

La réflexion en termes d'hétéronormativité déplace le focus de la « question homosexuelle » vers celle de la norme (en l'occurrence hétérosexuelle, *cis*[109], et même sexuelle tout court[110]).

---

[104] Cette définition de l'hétéronormativité est donnée par Tiina ROSENBERG en introduction au recueil de textes de Judith BUTLER : « Inledning » (« Introduction »), in *Könet brinner. Judith Butler – texter i urval av Tiina Rosenberg (« Le sexe brûle – sélection de textes par Tiina Rosenberg »)*. Stockholm : Natur och kultur, 2005, p. 11.

[105] « L'institution d'une hétérosexualité obligatoire et naturalisée a pour condition nécessaire le genre et le régule comme un rapport binaire dans lequel le terme masculin se différencie d'un terme féminin, et dans lequel cette différenciation est réalisée à travers le désir hétérosexuel », décrit Judith BUTLER, « Sujets de sexe/genre/désir », in *Trouble dans le genre,* op. cit., p. 93.

[106] C'est-à-dire faire (et donc « être ») tout ce que les femmes ne font pas (et donc ne « sont » pas).

[107] Elsa DORLIN, *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe.* Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Philosophies », 2008, p. 55.

[108] BUTLER Judith, « Sujets de sexe/genre/désir », in *Trouble dans le genre*, op. cit., p. 85.

[109] Les personnes *cis*, ou *cisgenres* (du latin « du même côté », « dans les limites de ») sont les personnes « dont le sexe, le corps et l'identité de genre sont concordants selon les normes historiques d'une société donnée », c'est-à-dire vivant un alignement entre le sexe qu'il leur a été attribué à la naissance, l'identité, l'expression de celle-ci. Il s'agit d'un terme antonyme de trans. (cf. BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux études sur le genre.* Bruxelles : De Boeck Université, 2ème édition revue et augmentée, 2012, p. 50), apparu dans les années 1990 pour visibiliser la norme faisant des personnes trans des personnes déviantes.

[110] L'asexualité est le fait de « ne jamais ressentir d'attirance sexuelle et/ou n'avoir un intérêt très faible voire inexistant pour la chose sexuelle (séduction, érotisme, sensualité) » (SASTRE Peggy, *No sex. Avoir envie de ne pas faire l'amour*. Paris, La Musardine, coll. « L'attrape-corps », 2010, p. 21). Cet état, temporaire ou définitif, qui ne doit pas être confondu avec l'abstinence ou le célibat (qui sont l'objet d'un choix), peut être considéré comme une forme d'orientation sexuelle, ou comme l'absence

D'une focalisation sur les comportements considérés comme déviants (homosexualité, bisexualité, hommes féminins, femmes masculines, personnes transgenres, travestissement, etc.), on passe peu à peu à une remise en question de la définition de la déviance et donc de la norme. Concernant l'homosexualité, par exemple, une réflexion est amorcée sur ce qui pousse la société à considérer une « simple manifestation du pluralisme sexuel »[111] comme une pratique déviante. Comme l'explique Daniel BORRILLO, « l'attention est désormais portée sur les raisons qui ont mené à considérer cette forme de sexualité comme déviante ; de sorte que le déplacement de l'objet d'analyse [de l'homosexualité] vers l'homophobie produit un changement aussi bien épistémologique que politique. Épistémologique, car il ne s'agit pas tant de connaître ou de comprendre l'origine et le fonctionnement de l'homosexualité que d'analyser l'hostilité déclenchée par cette forme spécifique d'orientation sexuelle. Politique, car ce n'est plus la *question homosexuelle* […] mais bien la *question homophobe* qui mérite dorénavant une problématisation particulière. »[112]

Ce même processus peut être observé, et nous le verrons, dans l'éducation à la sexualité : dans ce champ de recherche comme dans la pratique, on assiste à une progressive « inversion de la question homosexuelle », pour reprendre l'expression d'Éric FASSIN. Autrement dit, « On se demandait hier encore : comment peut-on être homosexuel ? Aujourd'hui, on se pose de plus en plus la question inverse : comment peut-on être homophobe ? De manière générale, ce n'est plus tant la société qui interroge l'homosexualité, que l'homosexualité qui soumet la société à la question. »[113]

L'étude de l'hétéronormativité permet en effet au débat de ne plus s'en tenir aux seules marges, pour s'intéresser désormais au système qui construit les marges en construisant la norme. « La question minoritaire ne touche pourtant pas les seules minorités. […] Ainsi, les questions posées à partir des marges interrogent l'ordre sexuel dans son ensemble. C'est qu'il en va des normes – non seulement de leur contenu, mais aussi de leur statut. »[114] Le débat (public, mais aussi scientifique – notamment psychanalytique, sociologique, etc.) se déplace

---

d'orientation sexuelle. L'asexualité est largement invisibilisée dans le débat public, mais également dans l'éducation à la sexualité, ce qui souligne en creux la norme selon laquelle chaque individu doit, si ce n'est avoir, au moins souhaiter avoir une sexualité active.

[111] BORILLO Daniel, *L'homophobie*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », n°3563, 2001 (2000), p. 4.

[112] Ibid., p. 4.

[113] FASSIN Éric, op. cit., pp. 16-17.

[114] Ibid., p. 14.

donc de l'homosexualité vers l'hétéronormativité : « l'évidence des normes a cédé la place à une interrogation sur le processus normatif »[115].

Cette perspective critique sur les normes est largement développée par Judith BUTLER, dont les travaux ont mis du temps à être traduits et entendus en France, mais connaissent aujourd'hui un écho certain. Comme l'explique Éric FASSIN, c'est parce qu'une politique de l'égalité a été menée que les travaux de BUTLER rencontrent un succès, car « la politique de l'égalité a des effets sur les normes – elle ébranle ce que certains ont appelé l'ordre symbolique, elle interroge les normes sexuelles. L'ordre des sexes et des sexualités va un peu moins de soi. »[116] Les travaux de Butler invitent à penser à « la subversion *à partir* des marges, et non pas seulement *dans* les marges : le trouble normatif ne se limite pas à une contreculture ; il touche la culture dans son entier »[117].

L'hétéronormativité, si elle est omniprésente dans la société, reste cependant largement méconnue. Pourtant, certains signes ne trompent pas[118], par exemple l'existence du *coming-out*. Dans une société présupposant l'hétérosexualité de chacun·e, les personnes qui ne correspondent pas à cette injonction se voient contraintes à une alternative : vivre « dans le placard », ou vivre « *out* ». Le processus du *outing* implique qu'un tiers rende publique l'homosexualité de la personne, tandis le *coming-out* renvoie aux situations où la personne décide elle-même de rendre publique son orientation sexuelle. En tous cas, il est nécessaire de rappeler que le *coming-out* n'est jamais fait « une fois pour toutes » : parce qu'il symbolise le rapport à la norme hétérosexuelle, le *coming-out* fait l'objet d'une constante répétition tout au long de la vie, chaque nouvelle personne rencontrée présupposant l'hétérosexualité. Individuellement, une personne homosexuelle ne peut donc jamais vraiment passer d'une logique de répression à celle d'une libre expression de sa sexualité, de la même manière qu'on ne peut pas historiquement considérer que la « révolution sexuelle » des années 60-70 auraient fait passer socialement et politiquement l'homosexualité du registre de la répression à celui de la libre expression[119]. Le *coming-out* représente une sorte de nouvelle norme, celle de l'expression obligatoire de ses « préférences » sexuelles, censées fonder notre identité.

---

[115] Ibid., p. 189.
[116] Ibid., p. 220.
[117] Ibid., p. 221.
[118] Pour une description précise [en suédois] de l'hétéronormativité ambiante, voir le très bon livre d'éducation populaire écrit par Sandra DAHLEN, *Hetero* (« *Hétéro* »). Stockholm : Tiden, 2006, 175 pages.
[119] « ”Out” : la métaphore paradoxale », in Éric FASSIN, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., pp. 89-103.

L'alternative binaire (hétéro ou homo) a par ailleurs pour conséquence de marginaliser, invisibiliser ou stigmatiser les personnes bisexuelles[120] et toutes celles qui ne se reconnaissent pas dans les catégories traditionnelles « homme » / « femme », contrairement à la vision d'un continuum sexuel proposée par Alfred KINSEY.

## 1.2. Parcours de notre recherche

Ce travail de doctorat s'inscrit dans le prolongement de nos recherches entamées en Master de sociologie, portant sur les théories féministes et leur application pratique, à travers l'exemple du parti politique suédois Initiative Féministe. C'est pendant ces années de recherche que nous avons découvert les études sur le genre. Les féministes développent une critique très argumentée du genre, et en appellent à sa subversion. L'une des premières revendications féministes porte sur l'éducation à la sexualité, censée contribuer à la remise en cause de l'ordre du genre[121], en rendant visible la domination du corps des femmes (par l'appropriation, la réduction aux fonctions reproductives, le viol, les mutilations sexuelles, la difficulté d'accès à la contraception et à l'IVG, etc.), et plus généralement en mettant en lumière la façon dont la domination masculine s'exerce dans le domaine de la sexualité. Pour les féministes, réfléchir avec les outils des études sur le genre permet de sortir les sexes et la sexualité de la « nature » pour les appréhender en tant que constructions sociales, que l'on peut donc modifier et réinventer si l'on n'en est pas satisfait. En tant que moyen de déconstruction du genre, l'éducation à la sexualité au sens large serait donc un formidable vecteur d'émancipation, mais aussi un outil efficace pour atteindre l'égalité femmes-hommes, voire l'égalité entre les sexualités.

---

[120] L'invisibilisation de la bisexualité est analysée par Catherine DESCHAMPS dans *Le miroir bisexuel*. Paris : Balland, coll. « Modernes », 2002, 299 pages. La bisexualité est à la fois invisibilisée dans la société hétérocentrée et dans les milieux LGBT (qui mettent parfois en doute l'existence même de la bisexualité), explique Catherine DESCHAMPS. La bisexualité est également difficile à rendre visible, puisque si l'orientation du désir est bisexuelle, les pratiques ne sont pas simultanément homo- et hétérosexuelles : les personnes bisexuelles sont donc soumises à une « injonction à la preuve » (p. 193) et se heurtent constamment au scepticisme de leur entourage, qui les assimile tantôt aux hétérosexuel·le·s, tantôt aux homosexuel·le·s.

[121] « L'École, la publicité et les médias sont des lieux centraux de création de normes et d'idéaux culturels pour le genre, la sexualité et l'identité. Les normes présentées par les éducateurs et les producteurs de médias influencent la relation des jeunes à la sexualité et au corps. Il est donc essentiel de mettre en lumière et de changer les normes diffusées. Initiative Féministe considère l'éducation à la sexualité et à la vie en commun à l'école comme importante, aussi bien du point de vue de la santé que du point de vue des droits. » « E.8 – Sexualité », extrait du programme politique d'Initiative Féministe, *Pour une politique féministe*, disponible en ligne, en suédois : http://www.feministisktinitiativ.se/for_en_feministisk_politik.php#e8 (dernière consultation le 20/07/2013).

Cette vision positive de l'éducation à la sexualité nous a rapidement posé question : l'éducation à la sexualité n'œuvre-t-elle pas plutôt au renforcement de la norme du genre et de l'hétéronormativité ? Tout discours sur les sexes et les sexualités est en effet porteur de représentations et de normes, il s'agissait donc d'analyser celles qui sont véhiculées dans l'éducation française à la sexualité et suédoise. À travers cette recherche apparaît donc un questionnement en fil rouge : **quelles conceptions du genre et des sexualités les éducations sexuelles suédoise et française véhiculent-elles ?**

## 1.3. Méthode de travail

Les méthodes de travail employées pour cet ouvrage sont en premier lieu des lectures analytiques, mais également de l'observation participante en immersion dans un lycée français, des entretiens avec des personnes ressources du champ de l'éducation à la sexualité, une visite critique d'exposition d'éducation à la sexualité, ainsi que plusieurs séminaires et formations suivies depuis 2007. Voici, en quelques points, un aperçu de mes six années de recherche sur l'éducation à la sexualité.

### 1.3.1. Lectures : l'écrit comme terrain

L'essentiel de ce travail repose sur l'analyse de textes *d'*éducation à la sexualité et *sur* l'éducation à la sexualité, destinés d'une part directement aux jeunes, et d'autre part aux éducateurs (parents, enseignant·e·s, informateurs/trices…) Ces ouvrages, brochures, manuels, textes de loi et articles de référence sur la question constituent à mon sens un terrain fiable permettant d'appréhender ces discours véhiculés sur les sexes et les sexualités, et d'en analyser les normes et représentations qui les traversent. Il ne s'agit pas bien sûr de confondre ces discours avec la pratique de l'éducation à la sexualité : l'existence d'une théorie de l'éducation à la sexualité ne suppose pas qu'elle soit mise en application partout – c'est d'ailleurs rarement le cas. L'extrême diversité des situations concrètes dans lesquelles une éducation à la sexualité est organisée (par exemple en établissement scolaire, où cela peut varier en contenu et en quantité d'heures du tout au rien), encourage fortement à se tourner vers la production écrite, qui reflète assez bien les différentes approches du genre et des sexualités.

Un tournant de notre recherche s'est opéré lorsque nous avons été confrontée à la « pédagogie critique de la norme » (*normkritisk pedagogik*), opposée à la « pédagogie de la

tolérance ». L'un des objectifs de ce travail est de présenter les différences entre ces deux méthodes de travail, et comment elles s'appliquent à l'éducation à la sexualité.

Notre bibliographie est franco-suédoise, avec un accent sur les théories et méthodes suédoises d'éducation à la sexualité, le parti pris étant de les faire connaître en français pour pouvoir les comparer avec les françaises. Les extraits de ces textes suédois sont traduits par moi-même, puisqu'aucun d'eux n'a été publié en français (pour le moment !). Il ne faut pas oublier les illustrations des brochures et manuels, souvent aussi significatives que les textes eux-mêmes.

### 1.3.2. Vocabulaire suédois : de l'intérêt de maîtriser la langue

En 2002, en parallèle de mon cursus de sociologie, j'ai commencé à apprendre le suédois au Département d'études nordiques de l'université de Caen. Intéressée par les langues vivantes, je souhaitais découvrir une langue scandinave qui me permettrait d'aller étudier ces sociétés nordiques dont la réputation en matière d'égalité des sexes est internationale… Avec une bonne dose d'idéalisme et quelques grammes de naïveté, je suis donc partie en Suède dès que j'ai pu, et ai séjourné dans ce pays tous les ans depuis 2005, sur des périodes de plusieurs semaines à plusieurs mois, pour un total de deux ans et demi environ. Si j'ai rapidement constaté que la situation était loin d'être parfaite en Suède, où le genre reste bien prégnant, j'ai observé différentes initiatives de subversion du genre, qu'elles soient théoriques, politiques, pratiques ou grammaticales. Il s'agit ici de présenter quelques éléments de vocabulaire suédois qu'il m'a fallu décrypter pour appréhender les représentations du genre et de la sexualité qu'ils sous-entendent.

**Att ha sex**

En suédois, l'expression la plus couramment utilisée pour désigner le fait d'avoir des relations sexuelles, est *att ha sex*, littéralement « avoir du sexe ». Cette expression est considérée comme neutre et employée par toutes les générations et les classes sociales, contrairement à *att ha samlag* (qui veut dire « avoir un rapport sexuel » ou « un coït », sous-entendant une pénétration vaginale, expression plutôt utilisée par le personnel médical), ou *att knulla* (qui signifie « baiser », beaucoup plus familier, utilisé par les jeunes générations). L'expression *att ligga* (*med*) est la même qu'en français « coucher (avec) », et apparaît comme un euphémisme plutôt sage. L'expression métaphorique française « faire l'amour » n'a quant à elle pas d'équivalent en suédois, mis à part le verbe « aimer » (*älska*) qui est parfois, mais rarement,

utilisé dans ce sens, ce qui pourrait laisser penser que la sexualité n'est pas aussi liée au sentiment amoureux en Suède qu'en France.

**Oskuld**

En suédois, le terme *oskuld* est employé pour désigner la virginité, mais il équivaut aussi au substantif « vierge ». Il signifie littéralement « non-culpabilité » ou « innocence » : il est composé de *skuld* qui signifie « culpabilité », « faute » ou encore « dette », le préfixe *o* indiquant le contraire. On comprend dès lors qu'avec une telle connotation, les acteurs/trices de l'éducation à la sexualité hésitent à utiliser ce mot : « *Nous avons aussi beaucoup travaillé à effacer cette notion de perte de la virginité, qu'on associe souvent à la première pénétration péno-vaginale… En suédois, le terme "vierge" est très connoté alors on voulait éviter de l'employer* » explique Cecilia BIRGERSON NORDLING, illustratrice du site UMO.se (le site internet des Centres de consultation jeunesse suédois). Si le terme français de « vierge » n'est pas aussi marqué par la culpabilité qu'en suédois, l'expression « perdre sa virginité » illustre la même idée : celle de la perte de l'innocence, un rite de passage positivement connoté chez les garçons et négativement chez les filles. Malgré les évolutions en la matière, la virginité des filles fait encore l'objet aujourd'hui d'une sorte de « protection sociale » comme c'était le cas au XVIII° siècle où « leur "défloration" était […] avant tout l'affaire du groupe social »[122], tandis qu'au début du XX^e^ siècle, pour les garçons, il s'agissait « de se faire *déniaiser* au plus vite. Avoir "couché", c'est avoir fait la preuve de sa virilité ; rituel sans doute redouté mais auréolé de prestige qui permettait au *puceau* de rejoindre le groupe des hommes »[123]. Dans les représentations communes, cette idée de la virginité comme quelque chose que les filles « perdent » s'exprime dans les formulations comme « se donner » ou « s'offrir », que les filles emploient pour décrire leur premier rapport sexuel : plus que leur virginité, les filles « se donnent » toutes entières, comme un cadeau ou un élément matériel. Les garçons, eux, reçoivent ce cadeau, ou plus rarement « donnent », mais pas leur personne entière[124].

---

[122] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 10.
[123] Ibid. p. 11.
[124] Ibid., note pp. 274-275 : « Notons juste au niveau du langage que les filles déclarent elles-mêmes "se donner" à leur partenaire, terme qui revient plus fréquemment que d'autres tels "s'offrir" ou "s'abandonner", alors que les garçons, eux, n'écrivent jamais "se donner" à leur partenaire, même si, cas unique en regard de notre corpus, l'un d'eux amorce justement une réflexion sur ce… supposé don : "On a souvent tendance à croire que lorsque la femme perd sa virginité, c'est un don qu'elle fait à l'homme, et pour celui-ci un signe de fierté. Pour moi, même si c'était un signe de fierté, c'était aussi un don de ma part, un ciment qui nous unissait pour on ne savait combien de temps, mais cela n'avait pas d'importance". En revanche, quelques garçons "offrent", mais, nuance d'importance, ne "s'offrent" pas : "je me suis mis sur elle, je voulais lui offrir mon amour" ; "j'avais envie de lui offrir quelque chose d'important" ».

**Mödomshinna**

En Suède, le terme *mödomshinna* a longtemps été le seul mot existant pour désigner l'hymen. Littéralement, il signifie « la membrane de la virginité » : il est construit à partir de *mödom*, la « virginité » d'une jeune fille (*en mö* signifiant « une jeune fille vierge, une pucelle »), et *en hinna* « une pellicule, une membrane ». On comprend que la construction même du mot prête à confusion et porte à croire que l'hymen serait une barrière protectrice de la virginité des filles. Ce lien sémantique de la sexualité avec la culpabilité est courant et est souvent imputable à la prégnance des religions monothéistes[125]. Source de malentendus aux conséquences parfois dramatiques (de la chirurgie réparatrice à la sodomie préservatrice, en passant par diverses techniques artisanales destinées à provoquer un saignement certain lors du premier rapport sexuel), le terme *mödomshinna* est peu à peu remplacé par « *slidkrans* », « couronne vaginale »[126], expression qui décrit plus justement l'hymen. Nous reviendrons sur le débat qui a eu lieu en Suède sur la question de l'hymen.

**Les sexes**

En suédois comme en français, les termes employés pour désigner les organes sexuels sont nombreux et signifiants. Ils appartiennent à plusieurs registres de langage et sont utilisés dans différents contextes. Michel BOZON, par exemple, rappelle la binarité de la langue française pour parler des pratiques sexuelles, un vocabulaire tantôt très familier, tantôt médical : « Les registres sémantiques possibles sont d'une part le registre argotique (“pipe”), évoquant une transgression, voire une spécialité de prostitution, d'autre part le langage technique de la sexologie (“fellation”) »[127]. Les termes français désignant les organes sexuels appartiennent à trois registres : tantôt cliniques (“pénis”), tantôt enfantins (“zizi”), tantôt crus (“bite”), ils contiennent des connotations souvent négatives pour le sexe des femmes (suffixe réducteur -ette, comparaisons animales peu flatteuses), et positives pour le sexe des hommes. En plus de

[125] Le terme de *blygd*, par exemple, signifiant « vulve », est apparu en 1541 dans la première traduction de la bible luthérienne en suédois, dans l'expression *blygdennes kött*, « la chair de la honte ». *Blygd* signifiait donc à la fois la nudité et la pudeur, teintées de culpabilité. Cette bible, aussi appelée *Bible de Gustav Vasa*, a été traduite de l'édition allemande (*Biblia, Thet är: All then Helgha Scrifft, På Swensko* : « Ceci est la Bible : toute la sainte écriture, en suédois »). Le terme *blygd* n'est aujourd'hui plus utilisé en suédois pour désigner la vulve, mais on l'utilise en revanche pour composer les termes désignant les lèvres : *inre blygdläppar* (« petites lèvres ») et *yttre blygdläppar* (« grandes lèvres »). L'adjectif *blyg* signifie aujourd'hui « timide ».

[126] *RFSU – Slidkransen. Frågor, svar och myter kring mödom och oskuld* (« *La couronne vaginale. Questions, réponses et mythes autour de l'hymen et de la virginité* »), Anna KNÖFEL-MAGNUSSON et Lena MARIONS, RFSU, 2009, 22 pages.

[127] BOZON Michel, « Les significations sociales des actes sexuels », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°128, 1999, p. 5.

ces trois catégories, on trouve en suédois un autre vocabulaire à mi-chemin, plus neutre, mais aussi une grande tolérance des acteurs/trices de l'éducation à la sexualité dans l'utilisation des mots avec lesquels les jeunes se sentent les plus à l'aise. Ces mots sont régulièrement remis en question, et la souplesse de langue suédoise permet la création fréquente de nouveaux termes, considérés comme plus adaptés[128]. En Suède, pour faciliter la conversation, on n'hésite pas à appeler une chatte une chatte (*fitta*), et on se met d'accord avec le public concerné pour sélectionner avec soin les termes qui seront collectivement employés.

### 1.3.3. Description de notre terrain de recherche en France et en Suède

Nous avons concentré l'essentiel de notre travail de terrain sur la Suède. Ce parti pris méthodologique ne permet certes pas une exacte mise en parallèle des situations française et suédoise, mais l'analyse de ce terrain privilégié qu'est la Suède en matière de théories et de méthodes d'éducation à la sexualité permet déjà de repérer des failles. En effet, les recherches universitaires et les travaux menés par les organisations pionnières dans l'éducation à la sexualité sont nombreux en Suède – bien plus qu'en France, et tous insistent sur les points forts mais aussi sur les points faibles et les dysfonctionnements des méthodes employées. Nous reviendrons par ailleurs sur la conscience plus ou moins grande des éducatrices/teurs sexuel·le·s suédois·es de leurs propres défauts, et sur leur propension à se considérer comme des pionniers en la matière, encourageant de ce fait les observateurs/trices extérieur·e·s à les traiter comme tels. Une grande attention sera portée, dans l'exposition des résultats de cette recherche, à ne pas adopter une posture évolutionniste qui consisterait à présenter unilatéralement la Suède comme au sommet des progrès de l'éducation à la sexualité, laissant la France loin derrière.

Notre terrain de recherche est donc principalement constitué de l'importante production écrite suédoise sur la question, ainsi que de mes rencontres avec les acteurs et actrices du mouvement suédois pour l'éducation à la sexualité, car ce dernier étant l'un des plus vieux[129]

---

[128] En plus du terme *slidkrans* (« couronne vaginale », pour remplacer *mödomshinna,* « membrane de virginité »), un autre exemple : le mot *snippa*. La langue suédoise se sentait orpheline d'un équivalent féminin au mot *snopp* (« zizi ») : après avoir été suggéré au début des années 2000, le néologisme *snippa* est entré en 2006 dans le dictionnaire de l'Académie suédoise pour désigner le sexe féminin – un terme plutôt enfantin qui est aujourd'hui utilisé sans réserve par les éducateurs, les parents et les enfants (« Könfest i ordboken » [« La fête du sexe dans le dictionnaire »], *Ottar*, n°2, 2013, p. 41).

[129] L'historienne Elisabeth ELGAN a mis en évidence que la Suède avait adopté dès les années 30 – soit trente ans plus tôt que la France – des mesures plus éducatives que coercitives en matière de sexualité. Cf. Elisabeth ELGÁN, *Genus och politik. En jämförelse mellan svensk och fransk abort- och preventivmedelspolitik från sekelskiftet till andra världskriget* (« *Genre et politique. Une comparaison*

et des plus actifs du monde occidental, l'analyse de ses failles permettra de mettre en lumière les écueils d'une éducation à la sexualité française moins expérimentée.

#### *1.3.3.1. Présentation des interviewé·e·s suédois·es et français·es*

Au cours d'un de nos séjours en Suède, nous avons pu rencontrer ce que l'un de nos interviewé·e·s a appelé « l'élite de l'éducation suédoise à la sexualité ». Voici un panorama de l'éducation suédoise à la sexualité, acteurs et actrices de l'éducation suédoise à la sexualité avec qui nous nous sommes entretenue entre septembre et décembre 2008, dans la région de Stockholm (des portraits plus complets se trouvent en annexe). **Maria AHLSDOTTER** est conférencière spécialisée dans la pédagogie critique de la norme, assistante sociale au Centre de consultation jeunesse Järva (*Järva ungdomsmottagning*) à Kista, banlieue nord de Stockholm, depuis 2008. **Victor BERNHARDTZ** est journaliste, éditorialiste, producteur de théâtre, de danse et de radio ; il a travaillé dans une perspective critique de la norme et est depuis mai 2013 membre du bureau de direction de RFSU. **Jenny BERNTSSON** est monitrice éducatrice dans une MJC de Lidingö (dans la région de Stockholm), et est confrontée au quotidien à l'éducation à la sexualité ; elle répond aux questions et organise des groupes de parole et des activités sur la question. **Sandra DAHLEN** est la consultante, auteure, conférencière et formatrice en éducation à la sexualité la plus demandée de Suède. Elle travaille avec une perspective critique du genre et de l'hétéronormativité, et est l'auteure d'un manuel d'éducation à la sexualité pour les jeunes filles, *Sex med mera* (« *Du sexe, entre autres* »), et d'un livre d'éducation populaire sur l'hétéronormativité, *Hetero*. **Jonas LEMON** et **Lisa LARSSON** sont assistant·e·s de projet pour l'antenne locale RFSU Stockholm, responsables de la branche École : ils s'occupent du recrutement des informateurs, de leur formation, ainsi que de l'organisation des séances dans les écoles de la région de Stockholm. **Lena LENNERHED** est historienne à l'École Supérieure de Södertörn, où elle enseigne l'histoire des idées ; elle est spécialisée dans l'histoire des politiques sexuelles et a publié une histoire de l'association RFSU, ainsi qu'une histoire des avortements illégaux en Suède. Elle a été porte-parole de RFSU entre 2005 et 2011, et membre du bureau de direction de RFSU (*RFSU:s förbundsstyrelse*) pendant 10 ans. **Katarina LINDAHL** a été secrétaire générale de RFSU pendant 15 ans, elle a participé à des délégations gouvernementales pour les conférences de l'ONU (notamment pour la conférence internationale du Caire sur la population et le développement, qui s'est

---

*entre les politiques d'avortement et de contraception suédoise et française de la Belle Époque à la Deuxième Guerre mondiale, avec un résumé en français* »). Thèse de doctorat, Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Historica Upsaliensia 176 (Département d'Histoire de l'Université d'Uppsala), 1994, 295 pages.

tenue en 1994), ainsi qu'à la direction du Guttmacher Institute, institut étasunien de recherche sur le contrôle des naissances et la santé sexuelle et reproductive dans le monde. Actrice de l'évolution de RFSU, elle est une des meilleures sources d'information concernant l'histoire de l'organisation. **Luis LINEO** est le directeur du projet des « Groupes de garçons » (*Killgruppsprojekt*), et membre actif de l'organisation « Des hommes pour l'égalité » (*Män för jämställdhet*). Il est co-auteur de la méthode de travail « La fabrique des machos » (*Machofabriken*), dont l'objectif est de discuter avec les jeunes des normes de la masculinité et de leurs conséquences. **Agneta NILSSON** est consultante en éducation à la sexualité (notamment auprès de Lafa), et travaille depuis plusieurs dizaines d'années à l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*), organisme d'État chargé notamment de superviser la formation des directeurs d'établissement et des enseignant·e·s, d'encadrer et d'améliorer le système scolaire suédois. **Lotta NORDH RUBULIS** et **Cecilia BIRGERSON NORDLING** travaillent pour le site internet des Centres de consultation jeunesse, UMO.se. Lotta est responsable de la communication du site, et Cecilia est rédactrice et illustratrice, responsable des images et vidéos du site UMO.se. **Cecilia NORDHOLM** et **Johan SWARTLING** sont professeur·e·s à l'École Libre de Vallentuna (un collège). Cecilia enseigne la physique-chimie, la biologie et les mathématiques, et Johan l'espagnol et le suédois, mais a également une formation en sciences humaines. Formé·e·s par Lafa et RFSU, les deux enseignant·e·s travaillent activement à l'éducation à la sexualité des élèves de leur collège, avec une perspective critique du genre. **Hans OLSSON** travaille pour RFSU depuis 2000, en tant que responsable des relations avec les écoles : il est l'interlocuteur privilégié des directeurs d'écoles et du personnel scolaire à qui il propose des séminaires, des formations, des méthodes d'éducation à la sexualité. Il est l'auteur de nombreuses brochures d'éducation à la sexualité, ainsi que de matériel pédagogique destiné aux enseignant·e·s, et de plusieurs romans jeunesse. Il est également responsable de la partie du site Internet de RFSU destinée au personnel scolaire. **Christina RALSGÅRD** est travailleuse sociale à l'unité pour enfants Astrid Lindgren du centre hospitalier universitaire Karolinska de Huddinge (Stockholm), et directrice du projet « L'école du VIH » (*Hivskolan*) depuis 1998, première organisation de Suède d'accueil, de dialogue, d'écoute et de prévention spécialement destinée aux enfants et aux jeunes séropositifs-ives. « L'école du VIH » offre notamment à ces enfants et adolescents, outre un espace de parole libéré du stigmate, une éducation à la sexualité et à la vie en commun. **Birgitta SANDSTRÖM** est maîtresse de conférences au Département de pédagogie de l'Université de Stockholm. Sa réflexion sur la construction des normes en matière de sexualité qui l'a amenée à écrire une thèse sur

l'évolution des directives publiques suédoises d'éducation à la sexualité au début des années 70 (*La sexualité bien planifiée*, 2001), analysant le passage à une norme de la sexualité bien planifiée. **Gudrun SCHYMAN** est politicienne, ancienne dirigeante du Parti de Gauche (1993-2003), et députée entre 1988 et 2006. Diplômée de l'École Supérieure des Sciences Sociales et ancienne travailleuse sociale, elle est connue pour son engagement féministe qui l'a amenée à cofonder en 2005 le parti politique Initiative Féministe. L'éducation à la sexualité est une des revendications de son nouveau parti. **Olle WALLER** est un éducateur sexuel autodidacte, figure médiatique de l'éducation suédoise à la sexualité. Depuis 1987, il travaille pour Lafa, où il anime des séminaires sur de nombreux sujets (pornographie, sexualité des immigrants et réfugiés, préservatifs, etc.) destinés à former des adultes, et répond aux questions des internautes sur le site kondom.nu.

Trois Français ont également fait l'objet d'entretiens – deux directement, et un par mail. Ils ne sont pas l'élite de l'éducation française à la sexualité, et défendent des positions très différentes, signe d'une diversité de points de vue, de méthodes et de pratiques marquée par un manque de centralisation des théories sur l'éducation à la sexualité. **Le Docteur Marc ZAFFRAN** est médecin généraliste, et effectue des vacations de planification familiale et d'IVG à l'hôpital du Mans jusqu'à son installation au Canada en 2008. Cette expérience marquante lui inspirera son premier roman *La Vacation*, qu'il publie en 1989 sous le pseudonyme de Martin WINCKLER, suivi de *La maladie de Sachs*, paru en 1998 et remportant un important succès public. WINCKLER/ZAFFRAN publie également des ouvrages sur la contraception et participe à la rédaction du site choisirsacontraception.fr de l'INPES. Le médecin est par ailleurs déjà intervenu en milieu scolaire pour parler de contraception et de sexualité. **Danielle HEUTTE** est présidente de l'association caennaise de lutte contre le sida « Point de départ », dont les missions sont la prévention, l'écoute et le soutien des personnes séropositives et/ou toxicomanes, ainsi que l'accompagnement social et juridique de ses personnes. Mme HEUTTE a suivi plusieurs formations pour pouvoir faire de l'éducation à la sexualité auprès des usager·e·s de l'association, et intervient régulièrement en milieu scolaire. Elle diffuse une vision de la sexualité empreinte de tolérance. **Maud GOUY** est commissaire d'exposition, muséographe, et cheffe de projet à la Cité des Sciences de Paris-La Villette. Elle est la conceptrice de l'exposition d'éducation à la sexualité « Zizi sexuel », exposition d'éducation à la sexualité destinée aux 9-14 ans.

**Déroulement des entretiens**

Nous avons procédé par entretiens semi-directifs avec des personnes ressources. L'accessibilité des Suédois·es que j'avais observée lors de mon travail de Master, s'est confirmée lorsqu'il s'est agi de rencontrer des actrices et acteurs de l'éducation suédoise à la sexualité. Leur gentillesse et leur enthousiasme à participer à mon travail d'enquête m'ont grandement facilité la tâche, et ont fait apparaître par contraste la relative inaccessibilité des Français et leur manque d'enthousiasme à faire avancer la recherche.

Plus généralement, il semble que les Suédois·es aient tendance à accepter de parler publiquement de sexe sans problème. Ils ne parlent pas de leur sexualité privée, mais ont la capacité de parler ouvertement et librement de sexualité sur un plan théorique, général, ce que confirme Hans OLSSON de RFSU : « *Nous sommes assez doués pour mener une discussion publique sur la sexualité, mais nous ne sommes pas si doués quand il s'agit de parler du privé. Nous sommes assez prudents quant au fait de faire part de nos expériences* », explique-t-il. Ce qui ne me dérangeait pas, puisque j'étais bien venue dans l'optique de parler des discours et non des pratiques… Sur le site suédois d'éducation à la sexualité UMO.se, on n'hésite pas à exprimer la sexualité, par les mots et en dessin, et ce choix véhicule une certaine vision de la sexualité : « *Quand on ose montrer certaines pratiques sexuelles, les représenter en image, on lance aussi un signal : les images un peu explicites véhiculent l'idée ce n'est pas forcément gênant d'en parler* », explique Cecilia BIRGERSON NORDLING, illustratrice du site UMO.se. « *Le fait de parler de sexualité d'une manière ouverte, par exemple sur le site UMO.se, contribue au fait que l'on ait plus d'outils pour en parler dans l'intimité : on est plus confiant pour parler de ses goûts, pour poser ses limites, etc.* », avance Cecilia BIRGERSON NORDLING. « *Et il s'agit d'une liberté de ton qui n'est pas la même que sur les communautés Internet, les forums de discussion, où l'on parle facilement de sexualité mais plutôt sur un mode pornographique* », ajoute sa collègue, Lotta NORDH RUBULIS. « *Quand on s'expose en photo sur Internet, dans des situations sexuelles, on laisse la possibilité aux autres de donner leur avis sur notre valeur – et ce n'est pas une ouverture très positive. Chez UMO.se, on voudrait que chacun s'estime lui-même* » conclut Lotta NORDH RUBULIS.

En France aussi, il est devenu plus facile de parler de sexualité, ce que souligne l'enquête ACSF (Analyse des comportements sexuels en France, 1992). Les chercheuses-eurs indiquent que leurs interviewé·e·s, surtout les femmes, se permettent d'évoquer leur sexualité entre ami·e·s, entre les parents et les enfants, voire devant un·e inconnu·e : l'enquête ACSF attribue une part

de ce changement à la généralisation de la contraception féminine sous contrôle médical, qui aurait « rendu plus normale cette parole »[130]. Les problématiques de santé publique (contraception, IVG, IST) semblent avoir légitimé l'intrusion des « professionnels » dans ce domaine privé. Nous nous permettrons de nuancer cette évolution vers une parole libre, en insistant sur la diversité des attitudes face à la sexualité : si certaines personnes semblent plus ouvertes à parler de sexualité (c'est le cas des actrices-eurs de l'éducation à la sexualité, bien sûr, mais de beaucoup d'autres aussi), certaines autres continuent d'être embarrassées de discuter de la sexualité et de l'éducation à la sexualité. Beaucoup, notamment, semblent ne pas faire la différence entre « la sexualité » en général et « leur sexualité » en particulier, à en croire les récits très intimes que j'ai involontairement recueillis ça et là, sitôt mon sujet de thèse évoqué. Beaucoup de collègues enseignant·e·s, notamment, auprès de qui je travaille au lycée, sont terriblement mal-à-l'aise face à l'éducation à la sexualité, présentant un éventail d'attitudes variées : rejet désapprobateur, indifférence, amusement gêné, etc. Des indices qui laissent à penser que malgré l'apparente omniprésence de discours sur la sexualité, il ne s'agit pas encore d'un « sujet comme un autre ».

#### *1.3.3.2. Le collège Vallentuna Friskola*

C'est par l'intermédiaire de RFSU que j'ai pris contact avec l'École Libre de Vallentuna [*Vallentuna Friskola*], un collège indépendant créé en 2002 dans la grande-banlieue nord de Stockholm. En suédois, on peut utiliser le terme « école » pour désigner tous les établissements scolaires, y compris les collèges et les lycées (même s'il existe d'autres termes pour les désigner plus spécifiquement), mais dans le cas de l'École Libre de Vallentuna, il s'agit bien d'un collège, qui accueille entre 140 et 150 élèves de la 6ème à la 3ème (classes 6, 7, 8 et 9 dans le système scolaire suédois). L'École Libre de Vallentuna est considérée comme indépendante car elle n'est pas la propriété de la commune. Elle est en revanche gratuite, financée par des subventions attribuées par la municipalité pour chaque élève à l'école qu'il/elle a choisie. Ce collège est fréquenté par des élèves issus de classes moyennes. Vallentuna est une commune de plus de 30 000 habitants, qui votent majoritairement à droite. Les habitants de Vallentuna ont un revenu moyen supérieur de 17,9 % à la moyenne nationale suédoise (chiffres SCB). Le collège n'est lié à aucun parti politique et à aucune religion, suit les programmes scolaires établis par l'Éducation nationale, est agréé par l'Agence Nationale pour l'Éducation [*Skolverket*], et placé sous la surveillance de la *Skolverket* et de la municipalité de

[130] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité » in *Population*, n°5, 1993, p. 1193.

Vallentuna. Le collège travaille en particulier sur plusieurs axes que sont l'écologie, l'égalité des sexes et l'éducation à la sexualité. Le projet portant sur l'égalité hommes-femmes est décrit en ces termes[131] :

> ÉGALITÉ DES SEXES
>
> Dans le cadre du projet "Objectif 3" de l'Union Européenne [*qui vise à soutenir l'adaptation et la modernisation des politiques et des systèmes d'éducation, de formation et d'emploi*, *NDT*], le personnel de l'école a été formé sur les questions d'égalité hommes-femmes et de genre. Notre but est d'établir des relations égalitaires au sein de l'école, c'est-à-dire de faire en sorte que l'appartenance de sexe ne soit pas un facteur déterminant dans l'accueil et la prise en considération des élèves. Les garçons et les filles doivent avoir les mêmes possibilités d'accéder à un traitement équitable en milieu scolaire. Nous portons un effort particulier au fait d'offrir la possibilité aux élèves de remettre en question et de discuter les modèles sexuels traditionnels. Nous espérons par là que les élèves seront en mesure de mieux développer leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt, indépendamment de leur sexe. Un autre aspect du travail de l'école pour l'égalité des sexes est la conscience du personnel scolaire de ces questions. Il est désormais connu que l'attitude adoptée par adultes face aux enfants et aux jeunes contribue bien souvent à cristalliser les rôles sexuels traditionnels. La formation continue, les observations et discussions autour de l'attitude du personnel scolaire constituent donc une part importante du travail mené pour l'égalité des sexes à l'école.

Le projet portant sur l'éducation à la sexualité est décrit comme il suit :

> L'ENSEIGNEMENT DE LA SEXUALITÉ ET DE LA VIE EN COMMUN
>
> Nous structurons notre travail d'après un programme d'éducation à la sexualité et à la vie en commun couvrant toutes les classes, ce qui signifie que cette matière est enseignée tout au long de la scolarité, constituant une trame de fond de la 6ème à la 3ème. Les sujets abordés sont entre autres : le développement pubertaire, l'égalité des sexes, la sexualité, la masturbation, l'anatomie, les questions et attitudes autour du thème « normalité-anormalité », l'estime de soi, les valeurs, les relations, les questions LGBT, le respect pour l'égale valeur de tou-te-s. Une grande place est accordée aux questions des élèves eux-mêmes, ainsi qu'au développement par les élèves de compétences leur permettant de chercher eux-mêmes l'information. Le personnel de l'école bénéficie d'une formation continue auprès notamment de RFSU et de la Région de Stockholm (Lafa).[132]

Cette attention particulière portée aux questions d'égalité des sexes et d'éducation à la sexualité n'est pas la règle générale en Suède. Un binôme d'enseignant·e·s, Cecilia NORDHOLM et Johan SWARTLING, m'a été recommandé chaleureusement par Hans OLSSON de RFSU, qui a bien précisé que leur travail était extrêmement sérieux et bien mené, et qu'ils n'étaient en ce sens pas représentatifs de l'ensemble des écoles suédoises. On peut considérer que ce sont de « bons élèves » de l'éducation à la sexualité, et c'est pour cette raison qu'il m'a semblé important de les rencontrer. Mon objectif était que les analyses des discours, des méthodes et

[131] Cf. site Internet du collège : http://www.vallentunafriskola.se/?page_id=65 (dernière consultation le 6 août 2013).
[132] Ibid.

du matériel utilisés par ces enseignant·e·s, soulignent en creux les écueils, dysfonctionnements et problèmes rencontrés dans les autres établissements, qu'ils soient suédois ou français. Tout en gardant un regard critique sur la vision de l'éducation à la sexualité prônée dans ce collège, il s'agissait également d'analyser le cheminement et la construction de cette vision au fur et à mesure des bonnes et mauvaises expériences de ces acteurs.

#### *1.3.3.3. Le lycée Victor Hugo de Caen*

Pénétrer un établissement scolaire français pour voir comment s'y passe l'éducation à la sexualité relève de la mission impossible, si l'on ne fait pas soi-même partie du personnel encadrant. L'Éducation nationale est une forteresse bien gardée, méfiante envers les éléments extérieurs, mais qui une fois le sésame obtenu laisse plus de liberté à ses membres. Pour régler à la fois la question de mes moyens de subsistance et celle de l'accès à mon terrain de recherche, j'ai donc intégré l'Éducation nationale en septembre 2010, en tant que professeure de suédois au lycée Victor Hugo de Caen. Situé dans le quartier populaire du Calvaire Saint-Pierre, le lycée est pourtant fréquenté en majorité par des jeunes issus des classes bourgeoises, domiciliées dans des communes situées entre Caen et la mer. Victor Hugo compte à la rentrée 2013, environ 770 lycéen·ne·s et 170 étudiant·e·s en classe préparatoire, dans 29 classes, de la 2$^{nde}$ à la 2$^{ème}$ année de CPGE (Classe préparatoire aux grandes écoles). J'y enseigne donc sept heures par semaine la langue et la civilisation suédoise, à des élèves de Seconde, Première et Terminale ayant choisi cette langue en tant que « discipline d'exploration », évaluée au baccalauréat comme « option facultative » et pour certain·e·s « enseignement de spécialité ». Le peu d'élèves inscrits (une cinquantaine, les trois niveaux confondus), mon statut de contractuelle (sans possibilité de passer de concours, puisque le CAPES de suédois n'existe pas), et la politique de l'Inspection Académique (qui cherche à faire des économies en cette période de crise), incitent à ne pas s'installer trop confortablement à ce poste dont on me rappelle chaque année la précarité. Il me permet cependant d'étudier de l'intérieur le fonctionnement d'un établissement scolaire du secondaire, et l'organisation de l'éducation à la sexualité à l'échelle d'un lycée.

Le statut d'observatrice étant plutôt inconfortable (et souvent mal vécu, et par les collègues qui se sentent scrutés et jugés, et par les élèves lors des séances, qui n'apprécient pas cette intrusion passive), j'ai opté pour la méthode de l'observation participante. Il s'agissait pour moi de m'immerger dans ce lycée pour en partager le quotidien, les difficultés et les enjeux, et de ne pas utiliser ma position d'étudiante pour échapper à la difficile question de l'action en

me réfugiant dans une posture critique. Faire accepter ma présence passait en effet par le fait d'énoncer clairement mes intentions : faire un état des lieux, et participer à l'amélioration des séances en collaboration avec mes collègues et les élèves. Mes collègues ont donc été mis au courant dès mon arrivée de ma double casquette, celle de chercheuse en sociologie et celle d'enseignante désirant s'engager dans le groupe de travail sur l'éducation à la sexualité. Pour leur compréhension envers ma démarche et le bon accueil qu'ils et elles m'ont réservé dans leur équipe, je les remercie chaleureusement, et en particulier pour son soutien le proviseur adjoint du lycée Victor Hugo, M. Hugues BROUSTAIL, lui-même investi et convaincu de l'importance de l'éducation à la sexualité, et dont l'aval m'a permis d'être plus exigeante.

Concrètement, j'ai donc intégré le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC, l'une des commissions du Conseil d'Administration du lycée), composé de parents d'élèves et de membres représentant l'ensemble de la communauté éducative, et chargé (entre autres) de la définition du programme d'éducation à la sexualité (cf. l'article 30-4 du décret 85-924 notifiant le fonctionnement des Établissements Publics Locaux d'Enseignement). J'ai également rejoint l'équipe de travail mettant en place les séances d'éducation à la sexualité, encadrée par le proviseur adjoint du lycée, et composée du personnel encadrant volontaire, c'est-à-dire pendant mes trois années de présence au lycée : l'assistante sociale, l'infirmière scolaire, et entre 5 et 7 enseignant·e·s (dont trois professeur·e·s de Sciences de la Vie et de la Terre, un professeur d'histoire-géographie, un professeur de mathématiques, un professeur de lettres, une professeure de suédois). Il est important de noter que le lycée Victor Hugo compte une centaine d'enseignant·e·s toutes matières confondues, et que seule une poignée s'engage dans l'éducation à la sexualité, pourtant obligatoire à raison de trois séances par an et par élève. La conséquence directe de ces effectifs est que seule une petite partie des élèves bénéficie de séances d'éducation à la sexualité : seules les classes de seconde sont concernées par le dispositif fixe comprenant à ce jour une séance d'1h30 de prévention avec un binôme d'infirmières scolaires (celle du lycée Victor Hugo et une collègue d'un autre établissement), et une séance d'1h30 d'éducation à la vie affective et sexuelle avec un binôme d'enseignant·e·s. Et parmi ces classes de seconde, seules 4 sur 7 ont pu profiter des 3h en 2010-2011, 2 sur 7 en 2011-2012, et 4 sur 7 en 2012-2013 (toutes les classes de seconde ont eu la séance de prévention, mais toutes n'ont pas eu de séance complémentaire portant sur – selon l'année – les relations amoureuses ou les stéréotypes sexistes et homophobes). Et la situation du lycée Victor Hugo est loin d'être la pire, certains établissements n'ayant (malgré la loi les y obligeant

sans les y contraindre, ce qui est bien une partie du problème) pas la volonté, les moyens ou les effectifs suffisants pour organiser quoi que ce soit.

#### *1.3.3.4. Les formations et séminaires*

Au cours de mes six années de recherche doctorale, j'ai participé à des séminaires et des formations sur l'éducation à la sexualité, dans la double optique d'approfondir mes connaissances sur l'éducation à la sexualité (méthodes et pratiques), et d'analyser les discours et représentations sur le genre et les sexualités véhiculées par les différents organismes organisant cette théorie de l'éducation à la sexualité.

En 2008, j'ai donc commencé par suivre les formations de Lafa (*Landstingen förebygger aids*, « la Région de Stockholm contre le sida ») : « Données et perspectives sur les jeunes, la sexualité et le VIH/sida »[133] ; « Parler de pornographie avec des jeunes »[134] ; « Normal et banal, ce n'est pas la même chose, n'est-ce pas ? »[135] ; « Féminin, masculin, humain – le genre, comment t'influence-t-il ? »[136] ; « Histoires d'un crime. Les avortements illégaux en Suède au XX^e^ siècle »[137]. Ces cours et séminaires sont organisés chaque année par Lafa (avec de menues améliorations et modifications d'une année sur l'autre), sont ouverts à toute personne (en priorité de la région de Stockholm) étant en contact avec le public cible de Lafa (« les adolescents et jeunes adultes, les personnes d'origine étrangère, les hommes ayant des relations sexuelles avec des hommes, ainsi que les patients des organismes de santé et de

---

[133] « Données et perspectives sur les jeunes, la sexualité et le VIH/sida » (« *Fakta och perspektiv på ungdom, sexualitet och hiv/aids* »), deux journées de cours organisées par Lafa les 1er et 2 octobre 2008. Contenu : « Le travail de prévention dans le domaine de la santé » (Thérèse JUVALL), « La sexualité des adolescents » (Gisela HELMIUS), « Jeune et LGBT » (Marie CARLSSON et Katarina STENKVIST), « VIH / sida » (Åsa THOUROT), « Genre, classe et sexualité chez les lycéennes » (Fanny AMBJÖRNSSON), « Grossesses non désirées » (Marta HANSSON BOCANGEL) ; « Parler de sexe avec des jeunes d'origine immigrée » (Magnus SILFVERSTOLPE) ; « Les infections sexuellement transmissibles » (Marta HANSSON BOCANGEL) ; « À la défense des garçons » (Olle WALLER).

[134] « Parler de pornographie avec des jeunes » (« *Att prata porr med ungdomar* »), cours d'approfondissement de 3h, animé par Olle WALLER, le 14 novembre 2008 (13-16h).

[135] « Normal et banal, ce n'est pas la même chose, n'est-ce pas ? Travailler pour un changement d'attitude sur les questions LGBT » (« *Normalt och vanligt är inte samma sak, eller ? Att jobba attitydförändrande med hbt-frågor* »), cours d'approfondissement de 3h sur la pédagogie critique de la norme, animé par Maria AHLSDOTTER, le 8 décembre 2008 (13-16h).

[136] « Féminin, masculin, humain – le genre, comment t'influence-t-il ? » (« *Kvinnligt, manligt, mänskligt – genus, hur påverkar det dig ?* »), séminaire de 2h animé par Helena JOSEFSSON, le 16 septembre 2008 (14-16h).

[137] « Histoires d'un crime. Les avortements illégaux en Suède au XX^e^ siècle » (« Historier om ett brott. Illegala aborter i Sverige på 1900-talet »), séminaire de 2h animé par Lena LENNERHED, le 9 octobre 2008 (14-16h).

soin »[138]), et sont payants (500 SEK soit environ 58 € pour une journée entière, et 250 SEK pour une demie journée).

En juillet 2010, j'ai également assisté à des séminaires de la *Pride House*, lieu de débats, d'ateliers et de conférences, prenant place dans la Maison de la Culture lors de la *Stockholm Pride*, festival des fiertés lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenre et queer organisé chaque été dans la capitale suédoise (le thème de l'année 2010 était « Le pouvoir »). Cet événement populaire est le plus large d'Europe du nord, rassemble plusieurs dizaines de milliers de personnes chaque année[139], LGBTQ ou sympathisants venus de nombreux pays d'Europe et du monde, et est soutenu par des personnalités politiques et du spectacle (en 2013, la « marraine » de la *Stockholm Pride* est Agnetha FÄLTSKOG, la chanteuse du groupe pop ABBA). J'ai suivi (entre autres) les interventions suivantes : « Le modèle Egalia »[140] ; « 60 ans de RFSL : un peu d'histoire »[141] ; « 60 ans de RFSL : faire bouger les normes »[142]. Le pass pour la semaine de la *Stockholm Pride* coûtait en 2008 environ 70 € (600 SEK, acheté à l'avance sur Internet).

À la rentrée 2010 avait lieu l'université d'été du Mouvement Français pour le Planning Familial, du 10 au 12 septembre, sur le thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ». Lors de ces trois journées, j'ai pu participer à différents ateliers et assister à plusieurs tables rondes : « La variation sociale de la surveillance de la sexualité des filles »[143] ; « Sexisme, homophobie et violences de genre au collège »[144] ; « Comment construire du politique à partir de notre

---

[138] Extrait de la description des cours et séminaires proposés par Lafa sur leur site : http://www.lafa.nu/Kurser/Om-kurser/ (dernière consultation le 23 juillet 2013).

[139] Les chiffres officiels de la parade 2013 étaient de 50 000 participant·e·s au défilé, et 500 000 spectateurs/trices.

[140] « Le modèle Egalia » (« *Egaliamodellen* »), conférence de RFSL (l'association LGBTQ suédoise), 26 juillet 2010, 45 minutes (14h-14h45), *Pride House* : présentation d'Egalia, lieu refuge et centre de loisirs de RFSL pour les jeunes LGBTQ de 13 à 19 ans, ouvert deux soirs par semaine depuis janvier 2007 à Stockholm.

[141] « 60 ans de RFSL : un peu d'histoire » (« *RFSL 60 år : Vad har hänt ?* »), séminaire de RFSL, 27 juillet 2010, 45 minutes (12h-12h45), *Pride House* : histoire du mouvement LGBTQ suédois. Participant·e·s : Sören JUVAS, Stig-Åke PETERSSON, Anders SELIN, Christine GILLJAM.

[142] « 60 ans de RFSL : faire bouger les normes » (« *RFSL 60 år : Arbetet med normförändring* »), séminaire de RFSL, 27 juillet 2010, 45 minutes (13h-13h45), *Pride House* : présentation de la pédagogie critique de la norme et de différents manuels et méthodes utilisant cette pédagogie. Participant·e·s : Viktoria TAUSON, Carlos DÍAZ, Anneli SVENSSON, Karol VIEKER, Eddie SUMMANEN.

[143] « La variation sociale de la surveillance de la sexualité des filles », Isabelle CLAIR et Virginie DESCOUTURES, table ronde *Relations filles-garçons, contextes et enjeux*, Université d'été du Planning familial, « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 10 septembre 2010.

[144] « Sexisme, homophobie et violences de genre au collège », communication de Vanessa WATREMEZ de l'association Artemisia, table ronde *Relations filles-garçons, contextes et enjeux*, Université d'été du Planning familial, « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 10 septembre 2010.

pratique ? »[145] ; « Le rôle de l'animateur-trice et objectifs politiques du Planning : questionner ou transmettre ? Informer ou éducation populaire ? »[146] ; « Comment aller vers une éducation sexualisée ? »[147].

En octobre 2010, j'ai contacté l'Inspection Académique de Caen au sujet de la formation en éducation à la sexualité, faisant normalement partie du plan académique de formation puisque la thématique est inscrite au programme depuis 2001. Je comptais suivre cette formation, toujours dans la double optique d'approfondir mes connaissances en la matière, et d'analyser le contenu et les représentations du genre et de la sexualité véhiculées dans cette formation. La conseillère technique infirmière à l'Inspection Académique de Caen m'a cependant répondu qu'il n'existait pas de formation annuelle sur l'éducation à la sexualité : une telle formation peut avoir lieu à la demande du chef d'établissement, uniquement si le nombre de personnels intéressés est « suffisant » (je n'ai jamais réussi à savoir quel était le « nombre suffisant » de participant·e·s). La demande doit être déposée à l'Inspection Académique en avril, pour un stage qui aura lieu pendant l'année scolaire suivante, et c'est la Division des Formations (DiFor) qui donne ou non son accord, en fonction de ses priorités affichées et du budget disponible.

La dernière formation avait été demandée par le Lycée Victor Hugo il y a huit ans, j'ai donc proposé au proviseur adjoint de déposer un dossier, afin de mettre à jour les connaissances et méthodes des personnels déjà formés, d'offrir la possibilité à de nouvelles personnes travaillant au lycée d'intégrer le groupe de travail sur l'éducation à la sexualité. Je pensais naïvement que si seuls 5 % des enseignant·e·s du lycée étaient engagés dans la question, c'était surtout par manque d'information et de formation, et non par manque d'intérêt. Quand malgré une campagne d'affichage en salle des profs et à la vie scolaire et de nombreux encouragements auprès de mes collègues, le nombre d'inscrits a stagné à 10 – moi comprise, et en comptant le proviseur adjoint, soucieux de se former lui-même – j'ai déchanté. Les cinq

---

[145] Table ronde *Comment construire du politique à partir de notre pratique ?*, avec Janine MOSSUZ-LAVAU (sociologue) et Claire RICCIARDI (Planning Familial 13), Université d'été du Planning familial, « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 11 septembre 2010.

[146] Atelier « Le rôle de l'animateur-trice et objectifs politiques du Planning : questionner ou transmettre ? Informer ou éducation populaire ? », Université d'été du Planning familial, « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 11 septembre 2010.

[147] Table ronde *Comment aller vers une éducation sexualisée ?*, avec Ingrid DARROMAN (Syndicat National des Enseignants du Second degré), Jean FALLER (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale), Béatrice GAULTIER (Syndicat National des Infirmièr·e·s Conseillèr·e·s de Santé), Gwenaëlle POMARES (Conseil Général des Bouches-du-Rhône), Université d'été du Planning familial, « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 11 septembre 2010.

enseignant·e·s déjà formé·e·s se sont pliés à la formation continue, la plupart contents de « se remettre dans le bain », même si l'un d'entre eux a ouvertement exprimé son désintérêt pour la formation en ne se présentant pas à la première demie journée. Seuls deux nouveaux enseignant·e·s ont donc participé, mais aucun membre de la Vie Scolaire, ni Conseillèr·e Principal·e d'Éducation (CPE), ni Assistant·e d'Éducation, par exemple. Les formatrices étaient Maryse GENARD, CPE, et Angéline BAILLEUL, assistante sociale – toutes deux habilitées par l'Inspection Académique de Caen pour animer cette formation de formateurs. Le stage de formation a eu lieu sur deux jours, le 26 janvier 2012 et le 9 mars 2012.

#### *1.3.3.5. La visite de l'exposition « Zizi sexuel » à la Cité des Sciences*

L'exposition d'éducation à la sexualité[148] « Zizi sexuel, L'expo ! L'amour et la sexualité expliqués aux pré-ados » a été présentée à la Cité des Sciences de Paris d'octobre 2007 à janvier 2009, et est par la suite devenue itinérante[149]. Après le *Guide du zizi sexuel*, bande dessinée ayant connu un franc succès en librairie jeunesse, le dessinateur Zep et sa scénariste Hélène BRULLER, se sont associés à la Cité des Sciences pour illustrer les réponses aux questions que se posent les enfants et pré-adolescents sur l'amour et la sexualité, « autour du personnage de Titeuf très connu et apprécié des enfants, qui a aidé toute une génération à se familiariser avec “les choses du sexe” »[150].

---

[148] « Zizi sexuel, l'expo ! L'amour et la sexualité expliqués aux pré-ados », à la Cité des Sciences de Paris (19° arr.), du 16 octobre 2007 à janvier 2009, exposition d'éducation à la sexualité destinée aux 9-14 ans (du CM1 à la 3ème), conçue et réalisée par la Cité des sciences et de l'industrie (Maud GOUY, commissaire de l'exposition et Dorothée VATINEL, commissaire adjointe), en collaboration avec Zep et Hélène BRULLER, auteurs du *Guide du zizi sexuel* paru en 2001 aux éditions Glénat. Avec le concours du bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention - DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), et le soutien de la DRASS Île-de-France (Direction régionale des affaires sanitaires et sociales d'Île-de-France). Le Comité Scientifique de l'exposition était composé de Philippe BRENOT (psychiatre et anthropologue, directeur d'enseignement au DIU de sexologie à l'université Paris-V) ; Jean-Yves CARIOU (didacticien des sciences, professeur de SVT à l'IUFM de Paris) ; Paul DURNING (professeur en sciences de l'éducation et directeur général du GIP Enfance en Danger – 119 Allô Enfance en Danger et Oned) ; Maurice GODELIER (anthropologue, directeur d'études à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, ancien directeur scientifique au CNRS) ; Didier LAURU (médecin, psychiatre et psychanalyste, directeur du CMPP Etienne Marcel à Paris) ; Sylvie OCTOBRE (chargée d'études au Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication) ; Pascal PICQ (paléoanthropologue, maître de conférences au Collège de France, Laboratoire de paléoanthropologie et de préhistoire) ; Emmanuelle PIET (médecin départemental de P.M.I, Conseil Général de Seine Saint Denis).

[149] Après deux ans à la Cité des Sciences de Paris, puis une tournée en Espagne, en Allemagne et en Belgique, l'exposition « Zizi sexuel » est présentée en province : au Forum départemental des sciences de Villeneuve d'Ascq (59) de juin 2012 à mars 2013, puis au Centre culturel Les Clévos d'Étoile-sur-Rhône (26) d'avril à juillet 2013. Le succès de l'exposition semble lui assurer une durée de vie encore longue.

[150] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., pp. 37-38.

Deux visites de l'exposition[151] m'ont permis de m'intéresser aux questions suivantes : que dit-on et que montre-t-on du sexe aux enfants, préadolescents et adolescents ? Que ne dit-on pas, et pourquoi ? Nous répondrons à ces questions dans notre quatrième chapitre (partie « 4.2. Quelles valeurs, quelles idéologies ? »).

Le lieu de l'exposition, la Cité des Sciences, est un endroit socialement reconnu, symbole de connaissance, d'éducation populaire et de neutralité scientifique. Dans un entretien qu'elle nous a accordé, Maud GOUY, commissaire de l'exposition, parle du public qui fréquente le lieu : « *Déjà, je pense que de faire une exposition dans un musée qui plaît aux enfants, ça leur montre que dans les institutions… Nous on draine beaucoup de gens du 93, et de savoir que dans les musées, comme ça, il y a une exposition pour eux, c'est bien. Qu'ils viennent avec leur classe, qu'ils se disent "Tiens, à la Cité des Sciences, il y a des choses comme ça", c'est un éveil à la culture générale… On a beaucoup de gens du 93, on n'est pas Beaubourg, on n'a pas une clientèle bobo… On a des vrais gens de terrain qui arrivent avec des classes difficiles où les enfants ne se respectent pas toujours, et de les voir passer autant de temps ensemble, pour moi c'est une des plus grandes satisfactions…* ». C'était en quelque sorte l'éducation « officielle » à la sexualité qui était présentée là. Il me semblait donc important de me pencher sur les représentations du genre et de la sexualité véhiculées par le discours officiel se revendiquant du crédit de la science.

Pour préparer et concevoir cette exposition, l'équipe de travail a rencontré des enfants d'une classe de CM2 de St Ouen (pour connaître les questions que se posent les 9-10 ans), et assisté à des cours d'éducation à la sexualité en classe de 3ème (autres questions que se posent les 14-15 ans), donnés par des professionnels du Planning Familial (MFPF) : « *Avec ces deux axes, on devait faire entrer des enfants jusqu'à des adolescents. Des 9 ans qui disent "Pourquoi la maman n'est pas enceinte alors que ça fait cinq ans qu'elle est avec le monsieur ?"… Des questions sur la filiation, sur le "D'où je viens ?", et puis des questions beaucoup plus concrètes sur "Comment on met un préservatif ?". C'est pas que c'était difficile, mais c'est pas du tout les mêmes univers* », explique Maud GOUY. Rapidement, il a été question de la vision de la sexualité qui serait véhiculée par l'exposition : la volonté affichée a donc été de « présenter une vision joyeuse et positive de la sexualité » (dossier de presse de l'exposition), en opposition à une vision jugée comme trop « crue » de la sexualité dans les médias. Maud GOUY

[151] Les visites ont eu lieu le 11/12/2007, et le 21/01/2009, soit au début et à la fin de la période d'exposition à la Cité des Sciences, à Paris.

enchérit : selon elle, l'exposition avait pour but de présenter une vision égalitaire de la sexualité : « *Un enfant de onze ans sur trois a vu un film pornographique. Donc ils ont une vision de la sexualité qui est très crue, où les femmes sont souvent traitées très mal, où les garçons bandent pendant des heures, où les femmes jouissent sans fin […] Il y a beaucoup de chansons très sexistes […] on traite encore de pédé les gens dans la cour de récréation… C'était d'aller contre tout ce contexte qui n'est pas forcément égalitaire entre pairs, de leur dire qu'un garçon égale une fille, et qu'on a droit de refuser, de dire non. Et ça, ils l'ont vraiment compris, ils ont compris que c'était les valeurs dominantes de l'exposition* » (entretien avec Maud GOUY). À cette aspiration paritaire s'ajoute une réflexion critique sur l'univers androcentré de la bande dessinée *Titeuf*, qui – comme la plupart des récits jeunesse – adopte le point de vue d'un garçon, avec des rôles féminins rares et stéréotypés (la mère, l'amoureuse, la vieille institutrice). « *L'important, c'est que comme on était beaucoup chez Titeuf, on tenait à ce que Nadia ait une place. Vous avez déjà lu du Titeuf ? C'est l'idée qu'il se fait des filles, et l'idée qu'il se fait de l'amour. On est vraiment dans un environnement très masculin. Donc nous on a essayé de rectifier tout ça, en faisant apparaître Nadia pour qu'elle soit présente. Mais ça n'empêche pas que l'univers de Titeuf est essentiellement celui d'un petit garçon. Donc on a essayé de contre argumenter comme ça* », justifie Maud GOUY. Le discours semble bien rôdé : l'exposition voulait défendre l'idée que l'égalité des sexes est importante dans la sexualité. Mais qu'entend la Cité des Sciences par « égalitarisme », comment l'exposition met-elle concrètement en scène cet égalitarisme, et les rôles sexuels présentés dans l'exposition sont-ils égalitaires ?

Le contenu de l'exposition fera également l'objet d'une analyse, au regard de cette déclaration de Maud GOUY **:** « *On a cadré les limites du contenu avec le Comité Scientifique : on ne parle pas de masturbation, pas de sodomie, pas d'avortement*. – Sur quels critères ? – *Eh bien des critères totalement subjectifs* ». Avec des critères de sélection du contenu ouvertement subjectifs, on peut alors se demander pourquoi s'encombrer d'un « Comité scientifique »… Que les critères soient subjectifs ou justifiés « scientifiquement », ils restent une matière passionnante à étudier pour la doctorante que je suis.

Le ton de l'exposition, enfin, était aussi sujet à discussion : le cahier des charges préconisait de « *respecter la pudeur des enfants, ne pas leur faire peur, ne pas les mettre en échec, et surtout faire en sorte que ça soit agréable pour eux d'être dans cette exposition. Mais vous savez, quand on fait des éléments d'expo, en fait, il faut ni être trop familier, ni être trop loin, parce*

*que sinon, on rate notre but* », explique Maud GOUY. Des critères encore une fois éminemment subjectifs, où les adultes concepteurs de l'exposition ont pu projeter leurs propres craintes et réserves, en arguant que la pudeur des enfants nécessitait tel ou tel choix.

### 1.4. Thèse

Notre problématique portant sur les conceptions du genre et de la sexualité véhiculées par les éducations sexuelles suédoise et française, nous amène à une série de questions préalables qui organiseront ce travail : il s'agit de se demander en quoi le contexte socio-historique, les évolutions du contenu, les moyens déployés, le public ciblé et les méthodes utilisées, reflètent les conceptions du genre et de la sexualité « officielle » de la Suède et de la France.

Nous avançons dans un premier temps la thèse suivante : **en France, et en Suède dans une moindre mesure, les valeurs morales transmises par l'éducation à la sexualité sont actuellement fortement normatives (et donc excluantes), et freinent l'accès concret à l'égalité des sexes et des sexualités, ainsi que l'accès à la liberté d'expression de l'identité en dehors / à côté / par rapport au genre et à l'hétéronormativité.** En considérant comme des horizons souhaitables l'égalité des sexes, l'égalité des sexualités, et la liberté d'expression ainsi décrite, nous analyserons les facteurs allant dans le sens d'une déconstruction des rapports de domination et d'oppression, et ceux allant à l'encontre d'un tel objectif.

### 1.5. Hypothèses

Considérant avec un regard critique le « modèle suédois », notre hypothèse générale est qu'en Suède, des progrès ont été réalisés dans le sens de l'égalité des sexes (la norme du genre s'étant quelque peu assouplie), mais que la question de l'égalité des sexualités reste entière, tandis que les deux questions restent globalement en friche en France. Quant à la liberté, celle d'exprimer son identité en dehors / à côté / par rapport au genre et à l'hétéronormativité, elle se trouve considérablement réduite quand la norme sexiste et hétérosexiste n'est ni problématisée ni remise en question.

Nous postulons qu'en l'absence d'une réflexion critique sur le genre et l'hétéronormativité, la conception de la sexualité diffusée par l'éducation à la sexualité est biologisante (centrée sur la reproduction), associant la sexualité au sentiment amoureux (norme du couple et de l'amour), négative (centrée sur les risques), différentialiste (hommes et femmes étant présentés comme complémentaires), et hétéronormative. L'éducation à la sexualité véhicule par ailleurs des

inexactitudes anatomiques, par erreur ou par omission (sur l'hymen, le clitoris et la prostate, par exemple) révélant une idéologie sexiste et hétérosexiste.

Nos sous-hypothèses s'articulent donc à ces différentes questions :

1. Comment une éducation à la sexualité « officielle » a-t-elle émergé en Suède et en France ? Une comparaison des contextes socio-historiques d'apparition d'une éducation à la sexualité « officielle » en Suède et en France, permettra de déterminer comment le contexte socio-culturel suédois se serait révélé favorable à l'émergence d'une éducation à la sexualité relativement centralisée et considérant rapidement la sexualité comme un élément du bien-être (enjeu d'abord collectif, puis individuel). Parallèlement, il s'agira de savoir comment le contexte socio-culturel français aurait entravé le développement d'une éducation à la sexualité autre que répressive.

2. Quelles évolutions a-t-on pu observer dans le contenu de ces éducations à la sexualité, et que reflètent ces évolutions ? Notre deuxième sous-hypothèse est que la réflexion critique sur le genre et l'hétéronormativité ne s'est pas encore diffusée à large échelle dans l'éducation française à la sexualité, tandis que la théorie est bien maîtrisée par la plupart des actrices et acteurs de l'éducation suédoise à la sexualité. Ce qui nous amène à supposer que l'éducation suédoise à la sexualité aborde des questions plus nombreuses, plus diverses, plus pointues et d'une manière plus critique qu'en France.

3. Comment l'éducation à la sexualité s'organise-t-elle en pratique, par exemple dans les établissements scolaires, et que révèlent les moyens humains et matériels mis en œuvre sur le statut accordé à l'éducation à la sexualité ? Notre troisième sous-hypothèse est que la Suède (c'est-à-dire l'État suédois, les collectivités territoriales, l'Université suédoise, et le tissu associatif et lobbyiste suédois) par la mobilisation importante de moyens (ressources humaines et financières, formations, théories et recherches sur la question), démontre un intérêt plus grand que la France pour l'éducation à la sexualité, cette dernière étant considérée comme un élément clé contribuant à une sexualité épanouie, composante du bien-être.

4. À qui s'adresse l'éducation à la sexualité contemporaine, et quels sont les enjeux du choix du public cible ? Notre quatrième sous-hypothèse porte sur l'existence d'une différenciation des messages portés par l'éducation à la sexualité selon qu'elle s'adresse aux garçons ou aux filles, ainsi que sur l'abaissement de l'âge du public ciblé par ces messages, en Suède comme

en France. Par extension, nous postulons que l'éducation à la sexualité est certes un enjeu politique pour l'État et pour les familles, mais également un enjeu pour les jeunes auxquel·le·s elle s'adresse, qui peuvent y trouver un outil d'émancipation et d'épanouissement si elle est suffisamment critique.

5. Quels sont les outils, méthodes et supports utilisés en pratique, pourquoi sont-ils choisis par les intervenant·e·s et à quelles visions des sexes et des sexualités correspondent-ils ? Notre cinquième et dernière sous-hypothèse est qu'en l'absence de reconnaissance institutionnelle des méthodes critiques du genre et de l'hétéronormativité, la prolifération des supports sexistes et hétérosexistes (manuels scolaires, brochures, expositions, films vidéo, sites internet, etc.) annule les efforts de changement fournis par les actrices et acteurs de l'éducation à la sexualité. Par ailleurs, nous postulons que la méthode ne fait pas tout, et que son efficacité dépend du fait qu'elle soit intégrée à une perspective réfléchie avec une vision d'ensemble des rapports de pouvoir à l'œuvre dans le genre et entre les sexualités. Enfin, nous faisons l'hypothèse que la « pédagogie critique de la norme » développée par les Suédois·es et appliquée à l'éducation à la sexualité, est la plus efficace et la mieux à même de transformer en profondeur les structures de domination et d'oppression du genre et de l'hétéronormativité.

# CHAPITRE 2 :

# L'IMPLANTATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

# EN SUÈDE ET EN FRANCE.

Au tournant du XX$^{e}$ siècle, France et Suède ont développé des approches différentes de la sexualité : tandis que la France menait une politique nataliste, la Suède justifiait ses réformes par l'hygiénisme. Quels contextes culturels ont favorisé le développement de ces deux politiques, et quelles en ont été les conséquences sur l'éducation à la sexualité ? À partir des années 30, la Suède embrasse elle-aussi le natalisme, mais plutôt que des mesures répressives, elle défend l'éducation populaire pour un eugénisme autorégulé, tandis que l'hygiénisme se diffuse en France avec la lutte contre les maladies vénériennes autant que contre les autres freins à la conception.

## 2.1. Histoire de l'éducation à la sexualité en Suède et état des lieux des structures

L'une des particularités suédoises de l'éducation à la sexualité est qu'elle soit rapidement devenue un enjeu national, souvent prise en charge par les autorités et par des organismes dont la légitimité n'est pas questionnée : « *La Suède a d'une certaine manière institutionnalisé les questions de sexualité et de vie en commun, et quand on regarde la situation internationale, c'est un peu spécial, un peu étrange !* », remarque Sandra DAHLEN lors de notre entretien. C'est cette institutionnalisation de l'éducation à la sexualité qui nous intéresse ici, ainsi que les représentations du genre et des sexualités diffusées par cette éducation « officielle » à la sexualité. Car l'éducation à la sexualité peut être inspirée par des motifs très différents, l'émancipation individuelle et l'épanouissement sexuel n'étant pas les premiers ni les principaux.

### 2.1.1. Un contexte favorable

#### *2.1.1.1. Des facteurs socio-culturels*

Plusieurs facteurs socio-culturels peuvent être avancés pour expliquer le développement puis l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité en Suède dans les premières décennies du XX$^{e}$ siècle : une atmosphère d'émancipation sociale touchant l'ensemble de la société et les femmes en particulier, une Église indépendante des considérations du Vatican, une absence de guerre qui ouvre un espace de discussion pour les questions sur la sexualité, un engagement social-démocrate en faveur de l'éducation populaire, une médecine engagée aux côtés de militants et de journalistes… L'engagement de l'État suédois, notamment pour l'hygiénisme et l'eugénisme, doit également être souligné pour comprendre les motivations premières de cette éducation à la sexualité.

Les « années folles » (1920-1929, ou les « années joyeuses » en suédois) ont représenté, pour beaucoup de pays occidentaux, ce que les années 60 ont représenté pour la génération des baby-boomers : une forme de libération, morale et intellectuelle. Cette atmosphère d'émancipation relative, propice au renouveau artistique et culturel (le surréalisme, le music-hall, la culture étasunienne du jazz et les nouvelles danses comme le charleston, etc.), s'accompagne en Suède de l'arrivée des sociaux-démocrates au pouvoir. Le premier gouvernement auquel participent les sociaux-démocrates est une coalition avec le parti libéral (gouvernement Nils EDEN, 1917-1920) et vote la journée de travail de 8 heures, revendication sociale-démocrate de longue date. En 1920, les sociaux-démocrates se retrouvent pour la première fois à la tête d'un gouvernement, avec à sa tête Hjalmar BRANTING. Les femmes intègrent le suffrage « universel » en obtenant le droit de vote en 1919 (première élection en 1921). Leur émancipation se traduit également dans leur tenue, tout à fait inenvisageable dix ans plus tôt : les « Garçonnes » osent porter des pantalons, leurs jupes laissent désormais entrevoir leurs chevilles, voire leurs mollets, la mode est aux cheveux courts…

Ce cheminement des femmes vers l'indépendance touche tous les domaines, y compris celui de la sexualité, même si les principes démocratiques de l'égalité des sexes et de la liberté des femmes à disposer de leur corps ne sont pas forcément à l'origine des lois et mesures adoptées en leur faveur. La collaboration entre les sociaux-démocrates et les humanistes libéraux au pouvoir aboutit par exemple au vote d'une loi moderne sur l'avortement, en 1921. « Mais contrairement à la France, le but n'est pas de rendre plus efficace la poursuite du délit d'avortement », explique l'historienne Elisabeth ELGAN : il s'agissait justement de réduire les peines (six mois d'emprisonnement maximum), suivant le processus de requalification des crimes et délits et l'évolution du droit criminel engagée à l'époque[152]. Ce n'est cependant pas au nom de l'égalité des sexes ni de la liberté des femmes à disposer de leur corps que ces humanistes défendaient la nouvelle loi sur l'avortement : c'est au contraire pour « protéger un être présenté comme vulnérable, à la limite de l'incapacité judiciaire, à savoir la femme, dont la nature exigeait qu'on l'a traite avec douceur »[153].

Le code matrimonial change également en 1920, et marquant « le passage d'un mariage jusqu'ici forgé par le patriarcat à une forme démocratique de vie commune. Dans la nouvelle loi, on ne parle pas des devoirs et des droits pour les maris et les femmes, mais seulement de

[152] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 261.
[153] Ibid., p. 262.

devoirs réciproques. On nomme les deux parties “époux” »[154], décrit Birgitta LINNER, un signe d'universalisme dans un contexte où le différentialisme est institutionnellement dominant.

**L'éthique protestante**

L'une des différences entre la Suède et la France est bien sûr religieuse, un facteur qui ne peut être laissé de côté : l'Église suédoise (« *Svenska kyrkan* »), protestante luthérienne et Église d'État entre 1536 et 2001 (ce sont les Sociaux-démocrates qui, justement, ont séparé l'Église de l'État), est la plus grande organisation religieuse de Suède avec 6,4 millions de fidèles[155] (pour environ 9,5 millions d'habitant·e·s en Suède). L'Église suédoise contemporaine se caractérise, contrairement à ses cousines étasuniennes, et à l'Église catholique française, par une position relativement libérale au sujet des mœurs et de la sexualité. Par exemple, les pasteur·e·s protestant·e·s (appelés « prêtres » en suédois) peuvent être des femmes (depuis 1958)[156], ont le droit de vivre en couple (et de se marier), et peuvent marier des personnes de même sexe[157] depuis le 22 octobre 2009. Aujourd'hui, même le parti chrétien-démocrate (« *Kristdemokraterna* ») ne souhaite pas une interdiction de l'avortement (s'il souhaite en diminuer le nombre, il ne remet pas en cause le droit des femmes à choisir), et se déclare d'ailleurs en faveur de la subvention des moyens de contraception et de l'éducation à la sexualité à l'École, ainsi que de l'égalité des sexes[158].

Ce libéralisme n'avait bien sûr pas cours au début du XX^e^ siècle, mais l'Église suédoise se distinguait cependant de l'Église catholique par son indépendance envers les directives de

---

[154] LINNÉR Birgitta, *Sex i samhället* (« *Sexualité et vie sociale* »), Rabén & Sjögren, 1968, p.9.

[155] En 2012, l'Église suédoise comptait 6 446 729 membres, soit 67,5 % de la population suédoise (chiffres : Svenska kyrkan, *Svenska kyrkans medlemsutveckling år 1972-2012* (« *Évolution du nombre de membres de l'Église suédoise de 1972 à 2012* »), 2012. Disponible en ligne : http://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=780505&ptid=48063 , dernière consultation le 8 août 2013). Depuis 1996 seulement, les enfants naissant en Suède ne sont plus considérés automatiquement comme membres de l'Église suédoise (il faut que les parents fassent le choix actif de baptiser leur enfant pour l'inscrire sur les registres de l'Église).

[156] Les hommes refusant de collaborer avec des femmes ne peuvent d'ailleurs plus être ordonnés prêtres depuis 1994.

[157] Tant de chemin parcouru depuis 1985, date à laquelle l'évêque de Suède conseillait encore aux homosexuel·le·s de vivre dans l'amitié et le célibat.

[158] Cf. les entrées « *Jämställdhet* », « *Abort* » et « *Sex- och samlevnadsundervisning* » sur le site internet du parti chrétien-démocrate : http://www.kristdemokraterna.se/VarPolitik/Korta-Svar-AO/ (dernière consultation le 8 août 2013). Il faut bien sûr se méfier des déclarations de façade dont on peut estimer qu'elles peuvent servir de vitrine moderne à ce parti qui reste, avec le parti d'extrême-droite *Sverigedemokraterna*, le parti le plus conservateur de Suède ; mais il est tout de même bien moins réactionnaire que le parti chrétien-démocrate français longtemps mené par Christine BOUTIN.

Rome. La Réforme protestante repose ainsi sur plusieurs principes[159], dont celui, fondateur, selon lequel Dieu offrirait le Salut aux Hommes par amour gratuit, faisant d'eux des élus. Contrairement à la religion catholique, ni le comportement des fidèles, ni la réalisation de bonnes œuvres ou de rituels, ni le don de richesses, ni le statut social, ne permettent aux croyant·e·s de « gagner » ou d'« acheter » leur Salut – celui-ci ne pouvant venir que par la foi (« *Sola fide* », seule la foi compte). Adopter un comportement ascétique serait donc moins un signe de soumission à une loi divine, qu'une forme d'auto-persuasion que l'on fait partie des élu·e·s. Par ailleurs, le protestantisme encourage ses fidèles à suivre les préceptes de la Bible seule (« *Sola scriptura* », seule l'Écriture compte), et non ceux des décrets du Vatican, par exemple (la « tradition » n'a pas non plus d'autorité). Il semble en effet que les protestant·e·s suédois·es aient un rapport assez intime à leur religion : les pasteur·e·s ont un rôle de conseil et d'information, mais ne se placent pas au-dessus des fidèles, ce qui rend l'Église protestante, même d'État, plus démocratique et plus égalitaire. Enfin, en opposition à l'« infaillibilité pontificale », l'Église protestante considère comme son devoir de se réformer constamment en gardant un regard critique sur sa doctrine, ce qui laisse une certaine ouverture aux réinterprétations modernistes de la bible.

Il serait anachronique, comme le dit Elisabeth ELGAN, de présupposer un plus grand libéralisme de la doctrine protestante par rapport au catholicisme quant aux questions de sexualité, sous prétexte que c'est le cas aujourd'hui en Suède. En 1994, l'historienne concluait ainsi son analyse de l'influence de l'Église suédoise sur les politiques de contrôle des naissances du début du XX^e^ siècle : « En l'état actuel de la recherche, aucun élément n'indique que l'Église suédoise aurait pris une position plus libérale sur l'avortement et les moyens de contraception que l'Église catholique en France »[160]. En l'absence d'une prise de position officielle de l'Église en ce sens, nous faisons donc l'hypothèse que c'est plutôt le rapport individuel des protestant·e·s suédois·es à leur foi qui a permis une certaine prise de distance des croyant·e·s avec le puritanisme religieux réprimant à la fois la sexualité non procréative (y compris l'homosexualité !) et l'éducation à la sexualité. Malgré la condamnation morale de l'Église, le nombre d'enfants nés hors-mariage a par exemple augmenté plus rapidement en Suède qu'en France : de 2 % des naissances au XVIII^e^ siècle (entre 0 et 3 % en France), les enfants dits « naturels » ou « illégitimes » (ce terme sera banni en 1917 au profit de « naissances hors mariage ») représentent 10 % des nouveaux-nés suédois au XIX^e^ siècle (contre environ 7 % en

[159] SIBUE Annick, *Luther et la Réforme protestante*. Paris : Eyrolles, 2011, pp. 103-105.
[160] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 69.

France). En France[161], pendant la première moitié du XX^e siècle, le taux d'enfants nés hors mariage oscille entre 6 et 8,5 % (à part des pics en période de guerre), puis se stabilise à 5,9 % jusqu'en 1966, et ne dépassera les 10 % qu'à partir de 1979. En Suède[162], les enfants nés hors mariage représentent 13,5 % des naissances entre 1906 et 1910 (soit le double de la France), 15,5 % des naissances en 1933, entre 10 et 12 % dans les années 1940-50 (le modèle de la famille nucléaire était aussi dominant en Suède), 11,3 % en 1960. La progression est très rapide à partir de 1968, 32,4 % en 1975, jusqu'à atteindre un enfant sur deux en 1987 (contre 24 % en France la même année). Ces chiffres, reflets aussi bien d'une activité sexuelle pré- et hors-conjugale, que de la diffusion de l'union libre, nous permettent de postuler que l'Église suédoise « verrouillait » moins les comportements de ses fidèles que l'Église catholique française.

Il semble par ailleurs que ce rapport direct aux Écritures ait favorisé l'alphabétisation et l'éducation de la population en général, et donc également des jeunes filles, comme le remarquait Alexis DE TOCQUEVILLE dès 1848 dans *De la démocratie en Amérique* : « Chez presque toutes les nations protestantes, les jeunes filles sont infiniment plus maîtresses de leurs actions que chez les peuples catholiques. Cette indépendance est encore plus grande dans les pays protestants qui, ainsi que l'Angleterre, ont conservé ou acquis le droit de se gouverner eux-mêmes. La liberté pénètre alors dans la famille par les habitudes politiques et par les croyances religieuses. »[163]

**Une nation pacifique depuis le début du XIX^e siècle**

L'absence de guerre, également, a pu être un facteur de développement de l'éducation à la sexualité, tout comme la question des droits des femmes a pu se retrouver dans la liste des priorités politiques une fois que l'urgence de la guerre était évacuée : « *cela a clairement joué un rôle dans le fait qu'on avait le luxe de se consacrer et s'intéresser à ce genre de questions ! […] Habituellement, on considère plutôt qu'il y a des choses plus importantes à régler que les droits des femmes, et ça passe à la trappe* », explique Katarina LINDAHL, ancienne secrétaire générale de l'association suédoise d'éducation à la sexualité « RFSU ». Après les

[161] Chiffres : Insee. Voir le tableau suivant : http://www.insee.fr/fr/ffc/figure/NATnon02231.xls (deuxième onglet sur la France métropolitaine, dernière consultation le 10 août 2013).
[162] Chiffres : SCB. Cités par PAUTI Anne, « La politique familiale en Suède », in *Population*, vol. 47, n° 4, 1992 pp. 961-985.
[163] « Chapitre IX : Éducation des jeunes filles aux États-Unis », Alexis DE TOCQUEVILLE, in *De la démocratie en Amérique* (Tome II, Troisième partie : « Influence de la démocratie sur les mœurs proprement dites »), Paris : Gallimard, 1996 (1848), p. 274.

guerres mondiales, la situation de dépeuplement de la France a justifié que l'État mène une politique nataliste, contrecarrant les velléités de contrôle des naissances de certains groupes pourtant déjà actifs (notamment les néomalthusiens). La Suède n'ayant pas perdu de soldats dans ces guerres, on peut estimer que la pression nataliste a été moins lourde pour les Suédois·es que pour les Français·es.

**Réactionnaires**

Ce contexte plutôt favorable ne doit pas faire oublier qu'il y a eu, en Suède également, des réactions violentes à l'encontre du développement du contrôle des naissances et de l'éducation à la sexualité. En 1910, un gouvernement conservateur fait passer une loi interdisant l'information (qualifiée de propagande) sur les moyens contraceptifs et de protection : cette loi est surnommée « La loi des lapins » (« *Kaninlagen* ») car elle est à l'origine de nombreuses naissances fautes de contraceptifs, mais également « Lex Hinke » en référence à l'agitation du militant Hinke BERGEGREN en faveur des contraceptifs qui semble en avoir été la cause (voir « 2.1.1.2.4. Des agitateurs plus ou moins bien inspirés »). L'historienne Elisabeth ELGAN explique qu'« en Suède, le motif principal invoqué pour vouloir freiner la diffusion des contraceptifs n'est pas le besoin pressant de soutenir la natalité, mais le fait qu'on considère ceux-ci comme une incitation à la débauche »[164]. Il s'agit d'exercer un contrôle social sur la sexualité, considérée comme dangereuse si elle est débridée. Cette interdiction de parler et de distribuer des méthodes contraceptives est accusée par les humanistes de gauche d'entraver la liberté d'expression. Mais face aux propositions libérales et sociales-démocrates de diffusion des moyens de contraception, « *un député aurait déclaré à l'époque que si on offrait une contraception à la classe ouvrière, les ouvriers allaient rester à la maison toute la journée et coucher ensemble au lieu d'aller travailler, et l'industrie allait se casser la figure !* » (Cette anecdote nous a été racontée par Katarina LINDAHL, sans qu'il nous ait cependant été possible de la confirmer).

Les débuts de la politique suédoise de contraception et d'avortement se font donc dans la dialectique moralité / immoralité, et les premières mesures prises dans ces domaines (la loi de 1910, comme la loi de 1921 qui assouplit les peines punissant l'avortement) sont de l'ordre de la répression (interdiction et menace de sanctions). La sexualité des individus apparaît bien comme un enjeu politique qui doit faire l'objet d'un contrôle au nom de la bonne morale. Dans un deuxième temps, à partir des années 1920-30, c'est au nom de la santé publique que les

[164] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 261.

hygiénistes essaient de réguler les pratiques sexuelles et les naissances. Enfin, à partir de 1934-1938 environ, les arguments qui présideront à la politique de contraception, d'avortement et d'éducation à la sexualité, seront plutôt de l'ordre de la gestion rationnelle de la population, une tâche confiée à des *ingénieurs sociaux*.

Une opposition à cette première vision repressive de la sexualité s'est rapidement formée, composée de nombreux-euses acteurs-trices d'origines diverses.

#### *2.1.1.2. Des militants de divers horizons*

Dès la fin du XIX° siècle, plusieurs groupes sociaux voyaient l'utilité d'éduquer à la sexualité : des enseignant·e·s, des médecins, des journalistes, des syndicalistes.

##### *2.1.1.2.1. Les folkskolor : écoles populaires.*

En 1842 est fondée l'École populaire (« *folkskola* »), dispensant une instruction primaire, publique, et dont la construction est rendue obligatoire pour chaque paroisse. Dans ces écoles, « *les enseignant·e·s voyaient toutes sortes d'enfants, car tous allaient à l'école, et ils ont commencé à remarquer les enfants qui se trouvaient en souffrance dans leur famille, notamment parce que leur mère était tombée enceinte sans le vouloir ou sans en avoir les moyens* » (entretien avec Katarina LINDAHL). En 1905 se tient un congrès d'enseignant·e·s, lors duquel est proposé qu'on enseigne le contrôle des naissances à l'école. Le Conseil National des Enseignant·e·s (« *Skolöverstyrelsen* ») envoie alors un courrier demandant aux enseignant·e·s qui parlaient de sexualité à leurs élèves d'être bien clairs sur le fait qu'être mère célibataire avait quelque chose d'infamant. Mais des enseignant·e·s avaient répondu : « *Nous connaissons nos élèves et leurs mères, qui sont des personnes très bien, qu'elles soient mariées ou non. Nous n'avons donc pas l'intention de porter un jugement sur leur statut matrimonial* », relate Katarina LINDAHL. La sexualité est bien sûr appréhendée ici uniquement en lien avec la reproduction.

##### *2.1.1.2.2. La médecine engagée.*

Les médecins voyaient les effets des infections sexuellement transmissibles, et des grossesses non désirées. Karolina WIDERSTRÖM (1856-1949), première femme médecin (diplômée en 1884, spécialisée en gynécologie), commence à parler de la nécessité d'une éducation à la sexualité, considérant que celle-ci devrait s'adresser aussi bien aux filles qu'aux garçons, ce qui est plutôt révolutionnaire. La sexualité masculine est à l'époque considérée comme une force à maîtriser

(dont les femmes sont des victimes[165]) : si les campagnes de prévention contre les IST s'adressent aux hommes adultes (et aux prostituées), l'instruction sur la physiologie sexuelle et les mécanismes de la reproduction se limite aux élèves des écoles de jeunes filles (par peur d'« éveiller l'ours qui dort » en parlant de sexualité aux jeunes garçons, on les maintient dans l'ignorance). La Docteure Karolina WIDERSTRÖM met sa préconisation en pratique en enseignant elle-même l'anatomie, l'hygiène et la fécondation à des adolescentes dès 1897. Selon elle, l'éducation des filles à l'anatomie et au fonctionnement de leurs organes leur permettrait de se protéger elles-aussi contre les risques d'infection et de grossesse, en connaissant mieux leur corps. WIDERSTRÖM insiste pour que cette vision négative de la sexualité par les risques soit précédée de considérations sur la « beauté » de la sexualité, source d'« harmonie »[166]. Mettant en avant les conditions sociales poussant certaines femmes à la prostitution, WIDERSTRÖM milite également pour une approche plus compréhensive de leur situation, et au nom de la confiance entre patient·e·s et médecins, elle refuse de pratiquer des examens forcés sur les prostituées.

À côté de ces aspirations à l'émancipation par la connaissance, d'autres médecins s'engagent pour le développement du contrôle des naissances et de la prévention des IST au nom de la santé publique. La politique suédoise d'avortement et de contraception du début du XX^e^ siècle est marquée par une médicalisation importante[167]. Entre 1925 et 1935 environ, c'est au nom de l'hygiénisme et de la santé publique que l'on va peu à peu abandonner l'interdiction de diffuser des informations et des moyens de contraception, « afin que les médecins puissent librement mener campagne contre les maladies vénériennes, y compris en évoquant le préservatif comme moyen de contraception »[168]. La loi sur l'avortement et les autres réformes de 1938 s'inscrivent dans ce qu'Elisabeth ELGAN appelle la « normalisation médicale de la reproduction »[169], qui donne aux médecins le pouvoir de pratiquer des avortements et des stérilisations sur des personnes (volontaires ou non) pour des motifs médicaux, humanitaires ou eugéniques. Les mères de famille nombreuse en situation de précarité économique et sociale furent à cette période classées parmi les personnes pouvant faire l'objet d'un avortement pour motif « médical ». Les avortements pour motifs « humanitaires » (en cas de

[165] Ibid., pp. 116 et 140.
[166] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet. RFSUs tidiga historia* (« *Du sexe dans le Foyer du Peuple. Histoire des débuts de RFSU* »). Uppsala : Gidlunds Förlag, 2002, p. 20.
[167] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 260.
[168] Ibid., p. 262.
[169] Ibid., p. 264.

viol ou d'inceste) étaient considérés comme servant « l'intérêt eugénique général », les médecins élevés au rang d'experts ayant alors tout pouvoir de décider qui avait le droit ou non de mettre des enfants au monde[170], au nom d'un progressisme non dissimulé. Le débat autour de certaines pratiques considérées comme « immorales » (comme l'homosexualité ou la masturbation) se déplace alors pour catégoriser les pratiques selon un axe « normal » / « anormal », plaçant ces pratiques dans la pathologie (nécessitant des soins). Beaucoup d'écrits du tournant du siècle sur la sexualité mélangent cependant des arguments moraux et médicaux.

Les hygiénistes comme ensuite les réformateurs défendant la diffusion de la contraception, ne voient pas pour autant d'un bon œil la libération sexuelle (toujours considérée comme de la débauche), mais à la répression, ils préfèrent l'éducation populaire, persuadés que l'amélioration des conditions de vie et d'information suffira à faire disparaître la sexualité débridée. Cette éducation populaire se fera en particulier dans le Foyer du peuple (« *Folkhem* »).

#### *2.1.1.2.3. Le Folkhem dans la sociale-démocratie suédoise : un projet à double face.*

En 1928, le socialdémocrate Per Albin HANSSON introduit le concept de « Folkhemmet », le Foyer du peuple (« *Folkhem* », ou « maison du peuple »), symbole du projet sociodémocrate, dont l'ambition est la construction d'un État providence. HANSSON, qui deviendra Premier ministre dès 1932 et mettra sa théorie en pratique, entendait métaphoriquement faire de la Suède un foyer pour le peuple, où règneraient compréhension et égalité dans un esprit démocratique, avec pour objectif l'effacement des différences entre les classes sociales et l'égalisation des conditions de vie :

> « Les fondements du “foyer” sont la solidarité et l'esprit de communauté. Le “foyer” idéal ne reconnaît ni privilégiés ni deshérités, ni enfants chéris ni [bâtards]. Nul n'y méprise l'autre, nul n'essaye de tirer de profits aux dépens de l'autre, le fort n'opprime ni ne dépouille le faible. Au sein du “foyer” idéal règnent égalité, considération, coopération et volonté de secourir les autres […] Pour que la société suédoise devienne le “foyer des citoyens”, il faut que les différences de classes s'aplanissent, que les services sociaux se développent, que l'égalité économique se réalise, que les [salariés] soient prêts à prendre part à l'administration de l'économie, que la démocratie y compris sociale et économique soit menée à bien. »[171]

---

[170] Ibid., pp. 264-265.

[171] Extrait du discours de Per Albin HANSSON du 18 janvier 1928, publiés dans l'article « Per Albin HANSSON, discours sur le Foyer du Peuple », BEAUJOUAN Cécile in *La Revue Socialiste*, n° 36, 4ème trimestre 2009, pp. 71-74.

Cet égalitarisme s'appuie en particulier sur les mouvements d'éducation populaire, qui se développaient depuis la fin du XIX^e siècle, en faveur de la réforme et de l'éducation qui permettrait de faire accéder le peuple à la culture et à l'instruction partout dans le pays[172].

En pleine période du nationalisme populaire, le Foyer du peuple représente une forme d'idéal de société, de « mythe mobilisateur »[173], troisième voie entre le capitalisme et le socialisme, modèle de mesure visant l'égalité, l'harmonie sociale, l'émancipation morale, ou encore la sécularisation[174]. Cet idéal, souvent vanté à l'étranger, repose notamment sur la figure de l'*ingénieur social*, très présente dans le débat des années 1930, et désignant un « scientifique compétent qui mettait ses instruments rationnels au service de l'État et de la politique pour résoudre les problèmes actuels »[175], en l'occurrence la crise économique, industrielle et sociale. L'ingénierie sociale met la science au service du bien public, et c'est dans cette optique qu'est née la théorie des époux Gunnar et Alva MYRDAL, instigateurs d'un courant réformateur préconisant une politique familiale et sociale forte encourageant la natalité suédoise. « […] Les réformes très importantes qu'ils proposent ne sont jamais justifiées par une idée d'égalité ou de justice sociale, mais sont la conclusion d'une démarche rationaliste, la démarche de l'*ingénieur social* […] », explique Elisabeth ELGAN[176]. À partir des années 30, les réformes menées sur leurs conseils encouragent la diffusion de la contraception « dans le cadre d'une éducation sexuelle visant à améliorer la vie conjugale et à éviter les naissances non désirées »[177] : il s'agit, par l'éducation populaire, de faire comprendre aux citoyen·ne·s qu'elles et ils doivent donner à la société un nombre d'enfants correspondant à leur situation sociale et physique, ni plus ni moins.

Ce projet de « libéralisation surveillée »[178] associée à une médicalisation, s'apparente à un contrôle social scientifiquement justifié de la sexualité, et va jusqu'à préconiser l'avortement

---

[172] Un autre volet de la politique de l'État providence est l'accès de tou·te·s à un logement décent et fonctionnel. On s'inspire alors de l'architecture fonctionnaliste, présentée lors de l'exposition universelle de Stockholm en 1930, et se développe plus tard le design scandinave, caractérisé par un style simple et accessible à tou·te·s.

[173] L'expression de « mythe mobilisateur » est utilisée par David PERSSON pour désigner le *Folkhem*, qui s'appuie sur la Nation pour unir le plus de citoyen·ne·s (et d'électeurs-trices) possible autour d'un même projet. Cf. PERSSON David, « Mythe et mémoire du Folkhem. La mise en œuvre d'une utopie égalitaire, son déclin et sa renaissance », in *Nordiques*, n° 26 « Égalité et parité en Suède : où en sommes-nous ? », à paraître à l'automne 2013.

[174] KYLHAMMAR Martin, « Le deuxième âge de grandeur de la Suède », in *Le moderniste intemporel. Essais sur la dimension culturelle du modèle suédois*. Paris : L'Harmattan, coll. « Questions contemporaines » (édition originale suédoise publiée à Stockholm : Carlssons, 2004), 2009, pp. 103-104.

[175] Ibid., p. 103.

[176] ELGAN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 263.

[177] Ibid., p. 263.

[178] Ibid., p. 266.

et la stérilisation des personnes considérées comme inaptes à élever correctement des enfants, en raison d'un handicap mental ou physique, ou d'une situation financière et sociale jugée inadaptée[179]. Ces méthodes (qui ont eu cours en Suède jusqu'aux années 1970) s'apparentent clairement à l'eugénisme, dont la nécessité est expliquée par des arguments aussi bien sociaux qu'économiques (les pathologies sociales coûtent cher à la société[180]) – en tous cas « rationnels », avec le crédit de la science. L'ouvrage ayant défendu le contrôle des naissances (théories néomalthusianistes) et la promotion parallèle de la politique familiale, est celui de Gunnar et Alva MYRDAL, *Crise dans la question de la population* (« *Kris i befolkningsfrågan* »[181]), publié en 1934.

*2.1.1.2.4. Des agitateurs plus ou moins bien inspirés*

Parmi les artisans du Foyer du peuple se trouve donc le couple de sociaux-démocrates **Alva MYRDAL** (prix Nobel de la Paix en 1982) et **Gunnar MYRDAL**, qui défendent le principe de l'ingénierie sociale : « En 1932, Gunnar MYRDAL présentait ainsi l'*ethos* de cette nouvelle doctrine : "*Elle est intellectualiste et froidement rationaliste, alors que l'ancienne, qui règne toujours, était passablement sentimentale. Elle a nettement moins de respect pour la rationalité de l'ordre établi. Elle est très largement affranchie des freins que constituent les idées libérales. Par ailleurs, elle est trop orientée vers la technique pour se perdre dans des constructions idéales de caractère purement général ou utopique. Car elle est `objective'. Son romantisme est celui de l'ingénieur.*" »[182] On reconnaît là une des caractéristiques du positivisme – la science étant ici considérée comme la seule alternative possible et raisonnable : « MYRDAL estimait que cet ingénieur social permettrait de combler le vide idéologique laissé par la faillite du libéralisme et la mort du marxisme révolutionnaire »[183]. En 1934, le couple publie *Crise dans la question de la population*, dans un contexte de crise : la Suède connaît depuis quelques années son premier chômage de masse avec plus de 200 000 chômeurs, soit environ 20 % de la population active[184]. Les familles sont touchées par la pauvreté, les logements occupés par les classes populaires sont précaires, les revenus bas, et le taux de fécondité est en Suède le plus bas du monde, avec 1,6 enfants par femme[185]. C'est

[179] Ibid., p. 264.
[180] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet. RFSUs tidiga historia* (« *Du sexe dans le Foyer du Peuple. Histoire des débuts de RFSU* »). Uppsala : Gidlunds Förlag, 2002, p. 52.
[181] Alva et Gunnar MYRDAL, *Kris i befolkningsfrågan*, Stockholm : Bonniers, 1934, 332 pages.
[182] KYLHAMMAR Martin, « Le deuxième âge de grandeur de la Suède », op. cit., p. 108
[183] Ibid., p. 108.
[184] Chiffres du Bureau Central de la Statistique, le SCB (*Statistiska Centralbyrån*).
[185] Source : SCB.

précisément cette faible natalité menaçant l'économie suédoise qui motive la réforme de la politique familiale proposée par les MYRDAL : ils argumentent en faveur d'un État providence généreux envers les familles, incluant des allocations familiales, une politique de construction de logements subventionnés, le remboursement des soins médicaux, un système d'accueil de la petite enfance… Il faut souligner que cette politique nataliste ne s'accompagne pas, comme c'est le cas en France, de restrictions sur le contrôle des naissances et l'éducation à la sexualité : c'est même le contraire. L'objectif est d'encourager les citoyen·ne·s à faire plus d'enfants en leur donnant les moyens de les élever, et non de les y contraindre par la confiscation des moyens d'information sur la contraception comme c'est le cas depuis la loi de 1910 – qui semble avoir prouvé son inefficacité.

En même temps qu'on encourage la natalité pour régler le « grand problème social » de la « dépopulation »[186], certaines personnes se voient conseiller expressément d'utiliser des moyens de contraception (et de protection contre les infections), ce qui rejoint les conclusions d'un rapport sur les moyens de protection publié en 1934. Les familles très nombreuses et n'ayant plus les moyens d'élever leurs enfants sont invitées à en faire moins ; les personnes ayant des relations extra-conjugales sont enjointes à se protéger (les enfants nés hors du couple légitime sont malvenus, et on tient à les préserver de vivre dans le malheur de l'exclusion sociale)[187]. La vente des moyens de contraception doit bien sûr rester contrôlée par le corps médical, un contrôle que l'on pense plus adapté (et plus efficace) que l'interdiction – et qui vaut également pour l'avortement[188], selon un rapport sur l'avortement remis au gouvernement en 1935 qui déplorait le nombre des avortements illégaux pratiqués en dehors du contrôle médical.

La « nouvelle famille » préconisée par les MYRDAL est plus égalitaire : « Dans cette nouvelle famille […], la femme sera aux côtés de son mari, en camarade y compris dans le travail productif. […] Pendant les sept à huit heures travaillées par jour, la famille sera séparée pour s'adapter à la division généralisée du travail dans la société industrielle : les adultes travaillant

[186] ELGAN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 161. Elle cite ici l'expression des MYRDAL dans *Kris i befolkningsfrågan*, op. cit., p. 10.

[187] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., pp. 154-155. Les époux MYRDAL ne justifient pas en revanche les avortements dans le cas de grossesses hors-mariage, refusant de se rendre complices de l'hypocrisie de la société qui ne veut pas reconnaître les « bâtards ». Selon eux, les naissances hors-mariage ne devraient pas être une honte : « Les institutrices, les infirmières et toutes les autres non-mariées, doivent pouvoir avoir leurs enfants en paix », déclarent-ils dans *Kris i befolkningsfrågan*, op. cit., p. 52.

[188] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 156.

devront être au travail ; les enfants devront jouer, manger, dormir, et aller à l'école »[189]. La famille patriarcale, où le père est pourvoyeur de ressource et la mère femme au foyer, est présentée comme contraire à la productivité économique. Le fait de placer les enfants dans des services publics d'accueil de la petite enfance serait bénéfique à la fois à l'économie du pays et au développement psychologique des enfants eux-mêmes. L'égalité des sexes est donc justifiée ici, non par un idéal d'émancipation du genre, mais par des arguments rationnels. Les femmes au foyer sont par ailleurs lourdement critiquées, et on les exhorte à entrer dans la vie active[190].

En ce qui concerne l'éducation à la sexualité, les époux MYRDAL argumentent en faveur d'un meilleur accès à l'information et aux moyens de protection pour la population entière, mais en particulier de campagnes « pour les couches les plus pauvres, pour les attardés mentaux, et pour les autres handicapés sociaux ou psychiques »[191], considérés comme des groupes plus fragiles. La « loi des lapins » de 1910 interdisant l'information sur les méthodes contraceptives sera abolie en 1938. Une réelle éducation à la sexualité est vue comme nécessaire pour « insuffler une nouvelle “morale sexuelle plus claire”, considèrent-ils : “la fabrique des secrets” doit péricliter »[192].

Les MYRDAL défendent la légalisation de l'avortement pour raisons médicales, humanitaires et eugénistes – ces dernières qui, avec la contraception et les stérilisations, permettraient de contrôler à la fois la quantité et la *qualité* de la population[193]. La stérilisation, de préférence volontaire, mais sans consentement si celui-ci n'est pas considéré comme « éclairé », est présentée par les MYRDAL comme un instrument prophylactique, une prévention nécessaire de la propagation de certaines maladies mentales héréditaires. Mais la stérilisation pour des raisons « sociales » est également justifiée dans l'intérêt général, pour « prévenir la misère sociale » (« *förebyyga socialt elände* »). « *C'était une sorte de mesure sociale destinée à purifier la société des gens les plus pauvres* », explique Maija RUNCIS, historienne à l'Université de Stockholm dans l'excellent documentaire « Hygiène raciale »[194].

---

[189] Alva et Gunnar MYRDAL, *Kris i befolkningsfrågan*, op. cit., p. 319.

[190] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 162.

[191] Ibid., pp. 161-162. Le concept utilisé est celui de « faibles d'esprit » (« *sinnesslöa* »), qui n'avait aucune assise scientifique, ce qui est assez paradoxal dans ce projet positiviste.

[192] Ibid., p. 162.

[193] Alva et Gunnar MYRDAL, « Chapitre 7 : La politique sociale et la qualité du peuple » (« Socialpolitiken och folkets kvalitet »), in *Kris i befolkningsfrågan*, op. cit., pp. 205-285.

[194] « Hygiène raciale », documentaire réalisé par Guillaume DREYFUS, coproduction LCP-Assemblée nationale / Senso Films, 52 minutes, 2012.

En 1941, sous l'impulsion de Gunnar et Alva MYRDAL qui sont devenus incontournables au sein du parti social-démocrate au pouvoir, le gouvernement fait renforcer la législation en donnant l'autorisation aux médecins de pratiquer des stérilisations forcées pour des raisons sociales. Bientôt, le Foyer du peuple élargit la définition des personnes ciblées : femmes (majoritairement), mais aussi hommes et enfants sont concernés, et la plupart doivent donner leur consentement aux médecins qui, aidés des travailleurs/euses sociaux/ales, exercent souvent des pressions pour arriver à la signature. Des tests établissent par ailleurs un classement des êtres humains selon une échelle « d'intelligence », et celles et ceux qui n'atteignent pas 12 ans d'âge mental peuvent être stérilisés sans leur consentement. Des formulaires de signalement sont ainsi remplis, notamment par des médecins et des enseignant·e·s. Les personnes ciblées sont celles supposées être porteuses d'une maladie congénitale, les jeunes filles ayant une sexualité perçue comme dissolue (les prostituées, et les jeunes femmes sexuellement actives sans être mariées), ou celles dont on pensait qu'elles ne pourraient pas s'occuper d'un enfant si elles tombaient enceintes, par incapacité mentale ou financière (les mères célibataires coûtant cher à l'État suédois en allocations), mais également de manière plus marginale, les populations nomades comme les Roms, les Gitans et les Sames[195]. La politique de stérilisation peut ainsi être qualifiée de raciste, mais également de sexiste, puisque 95 % des personnes stérilisées étaient des femmes[196].

Les stérilisations ont eu lieu officiellement en Suède de 1934 à 1976 : 63 000 personnes ont été stérilisées, dont près de la moitié sans leur consentement, pendant cette période sombre et aujourd'hui très étudiée de l'histoire suédoise[197]. La plupart des stérilisations a eu lieu après la Seconde Guerre mondiale. En 1997, l'État suédois a reconnu la violence exercée à l'égard des personnes stérilisées, et celles pouvant prouver qu'elles l'avaient été de manière abusive peuvent selon une loi (votée en 1999) être dédommagées de 175 000 couronnes (soit 20 438 euros, dont peu de victimes ont pu bénéficier, puisque les pressions exercées n'apparaissent pas dans les dossiers, qui comportaient souvent une autorisation signée). Pour Maija RUNCIS, les lois sur la stérilisation faisaient partie intégrante de la politique d'ingénierie sociale de

[195] Les Sames, également appelés Samis, sont un peuple d'Europe du Nord vivant en Norvège, Suède, Finlande et Russie. Le terme « lapons » est parfois employé, mais il est péjoratif : il signifie en suédois « porteur de haillons ». Cf. FAGHERAZZI-PAGEL Hélène, « Sauvegarder la culture des Samis, peuple autochtone le plus grand d'Europe », site internet *Recherches Polaires*, INIST-CNRS, 22 juillet 2010.

[196] Au sujet des stérilisations réalisées par la politique du Foyer du Peuple, voir RUNCIS Maja, *Steriliseringar i folkhemmet*. Stockholm : Ordfront, 1998, 371 pages. Nous aborderons à nouveau cette controverse en partie « 2.1.2.1. Ottar, une figure révolutionnaire ».

[197] Citons par exemple l'article d'Alain DROUARD, « À propos de l'eugénisme scandinave. Bilan des recherches et travaux récents », *Population*, Vol. 53, n° 3, 1998, pp. 633-642.

l'État providence, généreux envers ses citoyen·ne·s, mais désirant maintenir le nombre de ses prestataires au minimum. Les stérilisations n'ont cependant pas cessé pour autant avec la loi : entre 1972 et 2013, les personnes transsexuelles suédoises désirant changer d'état civil devaient être stérilisées et produire un certificat[198].

À la sortie de *Crise dans la question de la population*, la société suédoise s'empare du débat – mais on ne s'élève pas contre l'eugénisme, qui était courant à l'époque. La « troisième voie » réformatrice de la politique familiale décrite par les MYRDAL, puis mise en pratique par le parti social-démocrate, apparaît comme la solution la plus consensuelle à la crise pour la plupart des forces politiques des années 30.

Tous les commentateurs ne sont cependant pas convaincus par cette réforme nataliste de la politique familiale. Le journaliste et rédacteur de revues socialistes **Henrik BERGEGREN** (1861-1936, surnommé « Hinke »), par ailleurs auteur de romans et de pièces, connu pour ses convictions socialistes et anarchistes, s'était déjà fait remarquer lors de sa campagne d'agitation de 1910 en faveur de la diffusion de l'information sur la contraception. Cette campagne, où il défendait l'idée que « l'amour sans enfant vaut mieux que des enfants sans amour »[199] en vendant des préservatifs en place publique, lui valut d'être jugé et emprisonné. Comme aucune loi ne justifiait cette condamnation, on en fit voter une : la loi de 1910 contre l'information sur la contraception, surnommée « Lex Hinke » en son honneur. Katarina LINDAHL, de l'association RFSU, raconte : « *on n'avait pas le droit de parler ni d'informer sur les moyens de contraception. En revanche, on pouvait les utiliser et les acheter ! C'était devenu une question de classe sociale, évidemment, parce que seuls les riches et les instruits connaissaient l'existence des moyens de contraception, et savaient où se les procurer.* » Hinke BERGEGREN revient donc dans le débat à l'occasion de la sortie du livre *Crise dans la question de la population* : sa conférence « L'amour sans enfant » est réimprimée et se vend à nouveau aux

[198] Le 24 juin 2013, 142 transsexuel·le·s suédois·es ont déposé une demande d'indemnités de 300 000 couronnes par personne (soit environ 5 millions d'euros en tout), ainsi que des excuses officielles de la part de l'État suédois, pour avoir subi une stérilisation forcée lors de leur changement de sexe entre 1972 et 2012. L'abrogation de la loi de 1972 imposant une stérilisation aux personnes transsexuelles souhaitant changer de sexe à l'état civil, est entrée en vigueur le 1er juillet 2013.

[199] Cf. le chapitre 8 « Hinke BERGEGREN. *Kärlek utan barn* (1910) » de l'excellente anthologie dirigée par ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David, *Könspolitiska nyckeltexter I. Från äktenskapskritik till sexualupplysning 1839-1930* (« *Textes clés de la politique sexuelle I. De la critique du mariage à l'éducation à la sexualité 1839-1930* »), Göteborg, Stockholm : Makadam, pp. 143-165. La conférence de BERGEGREN y est reproduite en intégralité, suivie d'une analyse de l'historienne Pia LASKAR. Ce n'est pas non plus sans arguments eugénistes que BERGEGREN défend l'accès de tou·te·s à la contraception.

défenseurs du néomalthusianisme qui voient d'un mauvais œil cette politique nataliste[200]. Dans un nouveau pamphlet, *Ai-je commis une erreur quand je faisais de la propagande pour l'amour sans enfant ?*[201], publié en 1935, BERGEGREN met en garde les travailleuses et travailleurs/euses suédois·es contre ce débat sur la crise de la population, qu'il accuse d'être une redite « de l'exhortation éternelle de la classe supérieure réclamant une main d'œuvre bon marché produite au lance-pierre »[202], née à la chaîne. Les politiques familiales natalistes destinées à inciter le peuple à fabriquer de nouveaux travailleurs/euses pour la Suède, sont qualifiées par BERGEGREN de « prime au bébé », de « trahison » et de « charlatanisme ». Il encourage donc les travailleurs/euses à ne pas céder à cet endoctrinement.

Une commission de travail sur la population est créée par les sociaux-démocrates en 1935, et remet dans les années suivantes une série de rapports sur la sexualité. Ceux-ci laissent apparaître les normes sexuelles diffusées par cette « gestion » sociale-démocrate de la population : l'hétérosexualité, bien sûr, mais aussi la norme du couple – de préférence marié – monogame. La sexualité et le fait d'avoir un enfant sont socialement acceptables pour les couples blancs mariés, fidèles, sans handicap physique, mental, ni économique. Les moyens de contraception préconisés sont le diaphragme, et en second recours, le préservatif. Le coït interrompu n'est pas considéré comme souhaitable, car perturbant la vie de couple et la satisfaction des femmes. On recommande même l'orgasme, qui dans une perspective toujours fonctionnaliste, est justifié car censé renforcer la cohésion du couple hétérosexuel monogame[203].

Elisabeth ELGAN décrit également un processus de « naturalisation des femmes » dans les politiques d'avortement et de contraception/protection des IST du début des années 1920 à la fin des années 30 : l'essence de « la » femme est dans la maternité (on parle bien sûr de l'instinct maternel). Et les réformes menées pour qu'elle puisse devenir mère « dans les meilleures conditions possibles » sont surtout destinées à faire augmenter le taux de natalité. La commission de travail sur la population, créée par les sociaux-démocrates en 1935, veut certes rendre la famille plus moderne et plus dynamique (avec un père et époux « tendre et

[200] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 163.

[201] BERGEGREN Hinke, *Begick jag ett misstag då jag propagerade för kärlek utan barn? Apropå dagens befolkningsskris. Ett maningsord till Sveriges arbetare* (« *Ai-je commis une erreur quand j'ai fait de la propagande pour l'amour sans enfant ? Au sujet de la crise de la population. Quelques conseils aux travailleurs/euses de Suède »*), Stockholm : éditions du parti, 1935, 24 pages.

[202] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 163.

[203] *Rapport officiel de l'État sur la question sexuelle*, SOU 1936:59, pp. 91 et s. Cité par ELGAN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 166.

responsable », et une mère et épouse « compétente et attirante »), mais n'adopte pas les préconisations radicales du couple MYRDAL sur l'externalisation de l'éducation des enfants et la construction de « la femme nouvelle » comme « être social indépendant ». Le travail des femmes était cependant considéré comme bénéfique pour l'équilibre du couple, la vie de femme au foyer étant perçue comme peu épanouissante[204]. C'est au nom de la faiblesse intrinsèque des femmes que l'on aborde la question de l'avortement, qu'il s'agisse de l'autoriser ou d'y restreindre l'accès[205]. L'historienne Yvonne HIRDMAN analyse quant à elle la conception du genre portée par le livre des MYRDAL : l'analyse féministe, qu'elle attribue à Alva MYRDAL, reposait stratégiquement sur « une soumission des femmes *sans acteur*. Si quelqu'un devait en être tenu responsable, c'était "le développement" ou, plus complexe, des "facteurs psychologiques", en premier lieu chez les femmes elles-mêmes. C'était un féminisme qui ne se tournait jamais contre "les hommes", qui était en quelque sorte aconflictuel ; il ne s'agissait finalement que de reprendre […] le terrain perdu »[206] par les femmes, sans problématiser le patriarcat ouvertement. Une stratégie qui, nous le postulons, a joué en faveur de l'institutionnalisation en Suède du questionnement sur l'égalité des sexes (« *jämställdhet* »).

### 2.1.2. RFSU et l'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité

C'est dans le contexte du projet du Foyer du peuple qu'est fondée, en 1933, l'Association suédoise pour l'éducation à la sexualité : RFSU (« *Riksförbund För Sexuell Upplysning* », littéralement « Association du royaume pour l'éducation sexuelle »). Avec les mêmes aspirations à la démocratisation et à l'éducation populaire, les éducatrices-teurs de RFSU entendent bien devenir les expert·e·s de la sexualité au sein du Foyer du peuple, organisant des conférences, répondant aux questions par courrier, et faisant un travail de lobbying afin d'engager des réformes sur la sexualité. RFSU s'inscrit bien dans le projet égalitariste du Foyer du peuple : l'entreprise d'éducation à la sexualité de RFSU repose sur l'égalité des citoyen·ne·s face aux connaissances en matière de sexualité. L'éducation à la sexualité concerne les hommes comme les femmes, les hétérosexuel·le·s comme les homosexuel·le·s (nous verrons dans la partie « 2.1.2.2. Les grands combats de RFSU » quel traitement est réservé à l'homosexualité). L'égalité des sexes n'est cependant pas encore problématisée aux débuts de

[204] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., pp. 176-177.
[205] Ibid., p. 178.
[206] HIRDMAN Yvonne, « Genuspolitik i folkhemmet. Kommentar till Alva & Gunnar Myrdal, *Kris i befolkningsfrågan* » (« Politique du genre dans le Foyer du Peuple. Commentaire de *Crise dans la question de la population*, d'Alva & Gunnar Myrdal »), in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David (dir.), *Könspolitiska nyckeltexter II. Från befolkningskris till talibantal, 1930-2002*. Göteborg, Stockholm : Makadam, 2011, pp. 39-44.

RFSU, les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la sexualité n'étant pas encore abordés[207], tout comme les dimensions de la sexualité autres que biologique n'étaient jamais discutées en détail. L'autre idéal du Foyer du peuple, la compréhension, est au cœur du projet d'éducation à la sexualité de RFSU qui entend proposer un soutien et une écoute attentive aux milliers de Suédois·es qui leur posent des questions.

À l'époque, « *ce type d'organisation sur la sexualité naissait un peu partout dans le monde occidental (notamment avant 1933 en Allemagne, dont RFSU s'est beaucoup inspirée). RFSU n'était pas unique dans ce sens, mais c'est plutôt le fait que RFSU ait réussi à rassembler de très nombreuses personnes qui a fait son succès* », explique l'historienne Lena LENNERHED lors de notre entretien. En effet, des syndicats et des organisations de femmes, mais aussi des médecins adhèrent à RFSU dès sa création – ces derniers militaient déjà pour l'éducation à la sexualité grâce à leur *Revue populaire pour l'éducation à la sexualité* (« *Populär tidskrift för sexuell upplysning* »*)*, aussi publiée en Norvège et au Danemark, et qui deviendra très proche de l'association[208]. Cette assise large et solide de soutiens pour l'organisation lui assure une crédibilité. Les liens entre RFSU et le mouvement ouvrier permettent par ailleurs à l'association de grandir dans les consciences… et en nombre d'adhésions : de plus de 13 000 membres (individuels ou organisationnels) un an après sa création, l'association en compte 33 000 en 1936, et 65 000 en 1940, engagés nationalement et localement dans toute la Suède[209].

RFSU souhaitait être une organisation pratique, et non seulement idéologique et politique : l'association ouvre dès sa création des consultations tenues par des médecins, des laboratoires d'analyse, une branche d'édition (qui édite des brochures, des ouvrages, et la revue *Sexualfrågan*, revue de l'organisation à partir de 1936, et dont Ottar était la rédactrice en chef), une branche de vente de produits d'*Hygiène sexuelle* (nom de l'organisation de vente), des conférences et des cours… L'éducation à la sexualité doit se faire sur le terrain, par exemple sous la forme de réunions publiques partout en Suède où l'on discute de sexualité,

[207] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., pp. 171 et s.

[208] La *Revue populaire pour l'éducation à la sexualité* fut publiée entre 1932 et 1936 par un groupe de jeunes médecins et étudiants en médecine. Le ton de la revue était factuel et quasi clinique (pour surtout n'exciter personne), et d'inspiration psychanalytique. Il s'agissait d'éduquer la classe ouvrière en particulier, pour la protéger des « déviances » et « perversions » sexuelles qui touchaient la sexualité bourgeoise du début du XX^e^ siècle. Avec cette vision très (hétéro)normative de la sexualité, la revue appelle à la décriminalisation de l'homosexualité et à la tolérance. Voir le très bon article d'Andrés BRINK PINTO, « Perversa direktörer och incestuösa pastorer. Skapandet av klass och sexuell normalitet i *Populär tidskrift för sexuell upplysning* och *Stormklockan* », *Historisk tidskrift,* n°129:3, 2009, pp.397-409.

[209] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 69.

distribue la revue et vend des préservatifs. RFSU donne la possibilité aux gens d'envoyer des questions par courrier. Et en 1949, entre 40 et 60 000 lettres sont arrivées à RFSU, la plupart émanant de mères de famille de la classe ouvrière, inquiètes de tomber enceinte, mais aussi de couples évoquant des problèmes de « frigidité » et d'« impuissance »[210].

#### *2.1.2.1. Ottar, une figure révolutionnaire*

L'association RFSU doit en grande partie sa création à la journaliste Elise OTTESEN-JENSEN, qui était engagée dans le milieu syndicaliste et socialiste, connue pour ses talents d'oratrice. Selon l'historienne Lena LENNERHED, celle qui était surnommée « Ottar » était au départ plutôt une agitatrice politique sur les questions de sexualité, plutôt qu'une éducatrice à la sexualité. Elle est cependant devenue une éducatrice sexuelle assez populaire dans les milieux ouvriers. Elle fût l'une des figures marquantes de la création de RFSU, et dirigea l'organisation de 1933 à 1959. « *C'était une habile organisatrice qui a consacré sa vie à RFSU* », nous raconte Lena LENNERHED.

Pour Elise OTTESEN-JENSEN, les hommes et les femmes avaient certes la même valeur, mais elle leur attribuait différents rôles dans la société et la politique. Son engagement féministe n'est pas toujours très clair. Elle se battait surtout pour les droits de l'Homme et l'amélioration des conditions de vie des femmes de la classe ouvrière, une position qui a fortement imprégné les activités et l'idéologie défendues par RFSU pendant les années où elle dirigeait l'organisation. Elle constatait en effet que les lois régissant la sexualité en Suède à l'époque étaient non seulement teintées de classe mais aussi de sexe : les députés du parlement, en tant qu'hommes suédois aisés, votaient des lois qui allaient à l'encontre des intérêts des femmes de la classe ouvrière. Les questions sexuelles étaient par ailleurs considérées comme des « questions de bonnes-femmes ». Ottar fait donc en sorte que RFSU s'adresse en priorité à la classe ouvrière, en contact avec les syndicats et les sociaux-démocrates. Les syndicalistes étaient légèrement majoritaires parmi les organisations membres de RFSU (11 sur 18), tandis que les sociaux-démocrates dominaient parmi les représentants au sein du conseil d'administration de RFSU.

Parmi les raisons plus personnelles de son engagement, on peut également chercher dans l'enfance d'Ottar : « Les nombreuses grossesses de sa mère Karen, et son chagrin face à plusieurs enfants perdus, peuvent avoir contribué à l'engagement futur d'OTTESEN-JENSEN. Le

[210] Aujourd'hui, les milliers de questions qui arrivent sur dans la boîte à question du site internet de RFSU viennent presque toutes de jeunes qui posent des questions différentes, en majorité sur la normalité et le plaisir, nous explique Hans OLSSON, responsable de la partie du site réservée aux écoles.

destin de sa sœur Magnhild y a très certainement contribué. Magnhild était tombée enceinte à 16 ans d'un jeune voisin, et pour éviter le scandale, elle fut envoyée au Danemark par son père pour accoucher et faire adopter son enfant – seule, effrayée et ignorant tout de ce qui allait se passer. Magnhild développa par la suite des maladies psychiques, ce qu'OTTESEN-JENSEN associa à ces événements », rapporte Lena LENNERHED[211]. C'est donc surtout le contrôle des naissances qui capte l'attention d'Ottar dans un premier temps.

Son attitude face au public lui amène un succès rapide : quand Elise OTTESEN-JENSEN commence à faire ses tournées, une foule de gens vient l'écouter partout en Suède. On peut mesurer la popularité de RFSU au nombre d'inscriptions à l'organisation, dont les membres sont de plus en plus nombreux. Plus subtile que les réformes préconisées par le Foyer du Peuple, et « *au contraire des États-Unis, [Ottar] ne disait pas des gens des classes populaires "Il ne faut pas qu'ils aient d'enfants, car ils sont trop pauvres". Elle s'adressait directement au peuple et disait "Je comprends que votre vie est difficile"* », explique Katarina LINDAHL. En exprimant son intérêt et sa compréhension pour les difficiles conditions de vie des ouvriers dans ses aspects sociaux et économiques, Ottar mettait en confiance les ouvrier·e·s qui « *osaient parler, sans crainte qu'on les oblige à quoi que ce soit* », poursuit LINDAHL – une stratégie beaucoup plus efficace que l'imposition de la norme contraceptive par le haut.

À l'automne 1933, un Bureau de conseil (« *Rådfrågningsbyrå* ») ouvre dans le local RFSU de Stockholm, où Elise OTTESEN-JENSEN et les médecins Nils NIELSEN et Siri KJELLBERG-CLEVE reçoivent en consultation une heure par semaine chacun. « Les visiteurs-teuses qui avaient de l'argent payaient, les autres pouvaient venir gratuitement »[212]. Le succès de ces consultations est tel que l'on embauche de nouveaux conseillers (médecins et sage-femme), on déménage en 1936 la consultation dans des locaux plus grands, qui accueilleront plus de 800 visiteuses-teurs, et près de 2 000 en 1937. Des partenariats s'instaurent avec des médecins de province (à Lund, Eskilstuna, Västerås, et Göteborg où s'était installé le Dr NIELSEN).

**La controverse**

Dans les années 20, dix ans avant de fonder RFSU, Elise OTTESEN-JENSEN défend l'eugénisme et la prophylaxie par la stérilisation. Cette théorie a été abandonnée par Elise OTTESEN-JENSEN plus tard, en faveur d'une vision plus libérale, mais « *c'est une tache dans l'histoire d'Elise OTTESEN-JENSEN* », selon les termes de Katarina LINDAHL. L'association RFSU elle-même, en écrivant son

[211] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 37.
[212] Ibid., p. 70.

histoire, a soulevé cette question : l'historienne Lena LENNERHED y consacre par exemple un chapitre dans son histoire de l'organisation[213]. Le premier texte d'Elise OTTESEN-JENSEN sur la question date de 1923, et a été publié dans le journal *Arbetaren* (« *Le travailleur / La travailleuse* ») sous le titre « Il faut faire la différence entre le droit de vivre et le droit de donner la vie »[214]. « L'un des arguments développés par OTTESEN-JENSEN en faveur de la prise de contraception à cette époque était l'hygiène raciale : il fallait empêcher – avec les termes de l'époque – les personnes arriérées mentales, ayant un mauvais patrimoine héréditaire ou des maladies congénitales, de mettre des enfants au monde »[215]. Inspirée par le livre du biologiste norvégien Jon Alfred MJØEN (1860-1939), *Racehygiene* paru en 1914, OTTESEN-JENSEN popularise les théories eugénistes en Suède et « sans aucune réserve, […] classe les êtres humains, non pas entre sains et malades, mais entre ceux ayant "de la valeur" et ceux "sans valeur" »[216]. Dans les années qui suivent, OTTESEN-JENSEN détaille sa position en expliquant avec condescendance que les « pauvres malheureux » devaient être aidés, et que la stérilisation volontaire était une bonne solution prophylactique. OTTESEN-JENSEN va cependant encore plus loin dans un article de 1924 publié dans *Arbetaren*, et intitulé « Est-ce humain de laisser vivre des idiots congénitaux ? » Lena LENNERHED, historienne de RFSU, porte un regard très sévère sur cette position : « Au nom de l'amour pour l'humanité, OTTESEN-JENSEN demandait ainsi à ce que les personnes gravement malades et handicapées soient achevées. L'aide active à la mort – l'euthanasie – devait être mise en place pour des raisons humanitaires, pour mettre fin aux souffrances des malades, par égard pour les proches et le personnel, mais aussi pour des raisons salement économiques : "ces trésors" coûtaient tout simplement cher sur la durée »[217]. Les stérilisations et l'euthanasie permettraient donc à l'État de faire des économies, dont on pourrait faire profiter les êtres plus utiles à la société, selon OTTESEN-JENSEN. Ces écœurants arguments comptables pour justifier l'eugénisme n'étaient pas rares à cette époque où la biologie, la médecine et les médecins avaient un crédit sans limite. « L'éducation à la sexualité, la contraception et le préservatif, l'avortement et la stérilisation, pouvaient ainsi être exigés

---

[213] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., pp. 49-54.
[214] OTTESEN-JENSEN Elise, « Man måste skilja mellan rätten till att leva och rätten till att ge liv », *Arbetaren*, 1923.
[215] LENNERHED Lena, « Kapitel 15 : Kvinnor, Klass, Kunskap, Kroppar. Kommentar till texter av Elise OTTESEN-JENSEN » (« Chapitre 15 : femmes, classe, connaissance et corps. Commentaire sur les textes d'Elise OTTESEN-JENSEN »), in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David, *Könspolitiska nyckeltexter I. Från äktenskapskritik till sexualupplysning, 1839-1930* (« *Textes clés de la politique sexuelle I. De la critique du mariage à l'éducation à la sexualité, 1839-1930* »), op. cit., p. 241.
[216] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 50.
[217] Ibid., p. 52.

dans le but de combattre la dégénérescence ou la dégradation de la race humaine »[218], explique Lena LENNERHED. Après les années 20, OTTESEN-JENSEN ne parle plus d'eugénisme dans ses écrits – la stérilisation volontaire est par la suite seulement envisagée comme une alternative à la contraception (quand, pour des raisons sociales ou médicales, la contraception ne peut être utilisée). Mais OTTESEN-JENSEN ne se distanciera jamais publiquement de ses propos sur la stérilisation et l'euthanasie, conclut Lena LENNERHED sur ce sombre chapitre.

Pour beaucoup à RFSU, Elise OTTESEN-JENSEN reste une figure courageuse et révolutionnaire, engagée à gauche, qui a consacré une bonne partie de sa vie à faire bouger les frontières en matière d'éducation à la sexualité. Cet engagement politique marqué par le socialisme n'est cependant pas intégré au programme d'idées défendu par RFSU, qui sans être pour autant apolitique puisqu'il est réformiste, refuse de se lier officiellement avec les partis. L'engagement pour RFSU est par ailleurs bénévole, au moins dans un premier temps : Ottar enseigne l'anglais et s'investit sur son temps libre pour l'éducation à la sexualité, jusqu'à ce qu'elle soit salariée par l'association en tant que porte-parole, à partir de 1936.

#### *2.1.2.2. Les grands combats de RFSU (1930-1975)*

En 1934, lors du l'Assemblée générale qui suit la création de l'association, est voté le premier programme d'intentions de RFSU (« *idéprogram* »)[219] :

1. L'instauration d'une instruction à la sexualité dans toutes les écoles du pays, sous forme de séminaires et à l'université.
2. L'établissement de Bureaux de suivi-conseil, qui donneront des indications au sujet de *toutes* les questions sexuelles – fixes dans les villes, ambulants dans les campagnes.
3. L'abolition totale de la loi [de 1910] sur la contraception et la protection, et l'accès gratuit à des moyens de contraception et de prévention pour celles et ceux qui en ont besoin.
4. Le droit à l'avortement et à la stérilisation pour des raisons de biologie raciale, médicales et sociales.
5. Une révision de la législation en conformité avec une évaluation scientifique des variantes de la pulsion sexuelle.

[218] LENNERHED Lena, « Kapitel 15 : Kvinnor, klass, kunskap, kroppar. Kommentar till texter av Elise OTTESEN-JENSEN », op. cit., p. 241.

[219] Protocole de l'Assemblée générale annuelle, 11 mars 1934, article I:I (ma traduction, l'italique est dans la version originale). Cité par LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 68.

6. Un réexamen des conditions sociales et économiques rendant possible la prise en compte des conséquences pratiques des recherches scientifiques en matière de sexualité.

Ce premier programme appelle plusieurs remarques quant à ce que révèle son contenu et sa formulation. D'une part, le focus est clairement placé sur l'éducation à la sexualité et le contrôle des naissances, qui prend la plus grande place du programme, comme cela était déjà le cas dans les articles d'OTTESEN-JENSEN et dans la *Revue populaire pour l'éducation à la sexualité* des médecins proches de RFSU. Le droit à l'information pour tou·te·s quels que soient l'âge, le sexe, les pratiques sexuelles, est donc à la base de RFSU, dans une perspective portée sur les connaissances scientifiques (même si la formulation du point 6 n'est pas très claire, comme le fait remarquer Lena LENNERHED). L'expression de « biologie raciale », plutôt embarrassante, a plus tard été réinterprétée comme « maladie génétique héréditaire », mais fait clairement écho à la politique eugéniste du Foyer du peuple. Le quatrième point qui aborde le « droit » à l'avortement et à la stérilisation, est suffisamment flou pour que ce droit désigne à la fois celui des personnes concernées, et celui de l'État sur les citoyen·ne·s, ce qui le rend compatible avec l'eugénisme et la discrimination raciale et sociale. Enfin, le cinquième point est très ambigu : d'une part, l'utilisation de l'expression « variantes de la pulsion sexuelle » (« *sexualdriftens varianter* ») est étonnamment moderne, car elle suppose une remise en question de la norme de l'hétérosexualité conjugale et monogame. Reconnaître que le désir sexuel peut s'exprimer de façon variable, c'est reconnaître la diversité des sexualités, y compris l'homosexualité, dont il est question à mots couverts dans ce point 5. La « révision de la législation » à laquelle fait référence RFSU est en réalité la dépénalisation de l'homosexualité. Mais l'autre partie de la phrase, où il est question d'« évaluation scientifique », laisse présager une pathologisation de l'homosexualité avec l'aval de la psychanalyse, forte source d'inspiration des médecins de l'époque liés à RFSU.

Il faut également noter que le programme est écrit de manière à évacuer la question du genre et des rapports de pouvoir entre les sexes : l'apparente neutralité de la formulation et l'absence totale de mention des femmes et des hommes pourrait s'apparenter à cette stratégie également utilisée par Alva MYRDAL de féminisme aconflictuel – mais il nous semble plus plausible d'analyser cette absence comme une non-problématisation du genre, l'égalité des sexes n'étant pas un argument développé par RFSU dans un premier temps.

La vision de la sexualité diffusée par RFSU n'est pas homogène à ses débuts, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui (même si une diversité de points de vue s'exprime sur de nombreux sujets).

Concernant les principes qu'elle véhicule dans les premières années, par exemple en réponse aux questions de ses membres posées par courrier (par la boîte à question *Sexualkunskap*, « Connaissance sexuelle »), « on ne peut pas parler d'*une* vision de la sexualité, d'*une* conception de la sexualité. Il y avait un certain nombre de perspectives différentes, par exemple la perspective biologique de Wintzell, la psychanalytique de Nycander, la sociopolitique et médicale de Inghe. À la question de ce qu'est la sexualité, on recevait tout simplement différentes réponses », explique Lena LENNERHED[220]. Plusieurs points d'accord au sein de RFSU sont cependant soulignés par l'historienne : le fait que la sexualité était considérée comme innée et active chez l'être humain pendant toute sa vie ; le fait que « la » femme avait donc aussi une sexualité (peut-être différente de celle de l'homme, la question n'était pas tranchée), un désir et la capacité d'atteindre l'orgasme ; le fait que les rapports sexuels entre homme et femme étaient l'idéal et la normalité (l'auto-masturbation était considérée comme saine et normale en préparation ou en remplacement des rapports hétérosexuels, et l'homosexualité était toujours analysée en référence à l'hétérosexualité qui restait la norme). Enfin, pour RFSU, il était clair que les humains avaient une activité sexuelle en premier lieu pour le plaisir, et en deuxième lieu pour faire des enfants. Cela n'empêchait pas RFSU d'avoir une vision positive de la famille – mais les naissances devaient être planifiées et contrôlées, et la sexualité devait s'inscrire dans cette recherche de plaisir, d'échange et de bonheur partagé en couple (hétérosexuel et de préférence stable).

##### *2.1.2.2.1. Un accès légal et gratuit aux moyens de contraception et de protection*

La loi de 1910 contre la diffusion de l'information sur les moyens de contraception et de protection, avait donc démontré son inefficacité en matière de natalité, puisque la chute de celui-ci ne s'est pas arrangée. Ce taux de natalité cachait cependant de grandes disparités, entre une classe moyenne qui faisait peu d'enfants et une classe populaire qui en faisait beaucoup, ce qui mettait en valeur le fait que la contraception et le préservatif étaient simplement réservés aux initié·e·s, car leur vente discrète et leur utilisation n'étaient, elles, pas interdites. Elise OTTESEN-JENSEN, qui depuis les années 1920 tenait des conférences sur la sexualité, informait la population sur ces moyens malgré la loi. Elle surveillait ses paroles au cas où la police assisterait à son discours, mais elle ne fut jamais arrêtée. Cette loi visait officiellement une augmentation du taux de natalité, mais reposait aussi sur une vision de la sexualité comme une force à contenir (pour des raisons morales ou de gestion sociétale), et

[220] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 175.

susceptible de devenir incontrôlable si elle pouvait s'exprimer sans conséquence. Concrètement, la diffusion d'information sur la contraception et la prévention des IST était perçue comme de la propagande pour une sexualité récréative.

Ce n'est cependant pas en défendant la sexualité récréative que l'association RFSU argumente en faveur de la contraception (cela lui aurait garanti une levée de boucliers) : c'est le principe de la « parenté volontaire » (« *frivilligt föräldraskap* ») que l'on peut rapprocher de la planification familiale, et de son idéal d'« enfants tous désirés ». Lena LENNERHED précise que « […] la parenté volontaire ne signifiait pas seulement le droit à éviter une grossesse, mais aussi le droit et la possibilité d'accéder à une grossesse et à la parenté »[221]. RFSU fustige par exemple le traitement réservé aux mères célibataires, très stigmatisées à l'époque, ainsi que leurs enfants (dé)considérés comme des bâtards[222]. Elise OTTESEN-JENSEN accuse l'État suédois de faire de la rétention d'information sur la contraception, de refuser l'avortement aux femmes en cas de grossesse non désirée, et de n'apporter aucune aide à ces femmes célibataires une fois que l'enfant est né, « et ce, alors que l'État veut plus d'enfants »[223]. Par ailleurs, les personnes ayant des difficultés pour procréer sont également un public ciblé par RFSU, qui leur propose écoute, conseils, examens médicaux, allant jusqu'à conseiller le don de sperme, de manière tout à fait officieuse.

L'utilisation des moyens de contraception et de protection n'était pas réservée à certaines personnes en particulier : selon RFSU (et contrairement à ce qu'en disait la Commission de travail sur la population), toute personne désirant contrôler sa fertilité (et se prémunir des infections sexuellement transmissibles) devait pouvoir prendre la responsabilité de se protéger, qu'il s'agisse de couples fertiles sans problèmes particuliers, ou de jeunes.

Le moyen de contraception recommandé par RFSU était le diaphragme (accompagné de spermicides), d'une part pour son côté pratique (il pouvait se placer avant le rapport sexuel), mais aussi parce qu'il revenait aux femmes de l'utiliser – un point important pour Elise OTTESEN-JENSEN, pour qui les femmes devaient avoir le droit de décider elles-mêmes, sans avoir à se reposer sur le bon-vouloir de leur partenaire. En second recours, le préservatif (lavable et réutilisable, également accompagné de spermicides) était recommandé par RFSU, qui

[221] Ibid., p. 81.
[222] En Suède, le terme utilisé au début du XX^e^ siècle est celui de *oäkta*, qui signifie « faux » mais également « illégitime », puisque le « mariage » se disant en suédois *äktenskap*, de *äkten* qui signifie « véritable, légitime, authentique », et *-skap*, suffixe permettant de substantiver l'adjectif. Un enfant qui serait *oäkta* serait donc né hors mariage, et donc faux.
[223] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 82.

soulignait en plus de ses vertus contraceptives, son rôle crucial dans la prévention des IST. Les autres méthodes contraceptives, comme les lavements internes, le coït interrompu ou la méthode des « périodes sûres », étaient décrites par RFSU comme insuffisantes. RFSU vendait les diaphragmes, les préservatifs et les spermicides (mais n'avait pas le monopole du marché), les conseillaient aux personnes s'adressant à l'organisation (par courrier ou à la consultation) en déconstruisant les présupposés négatifs sur leur prétendue immoralité, ou le fait que leurs utilisateurs seraient des égoïstes.

Après des années de débats, la loi d'interdiction de l'information sur la contraception est enfin abolie en 1938. L'accès légal à l'information sur la contraception, et facilité pour se procurer les moyens de protection en question, ne signifie pas pour autant un accès libre : RFSU (comme la Commission) souhaite que l'on passe par le pouvoir médical (consultation avec des examens et des essais préalables). La loi de 1938 sera complétée en 1946 par une obligation pour les pharmacies de vendre des moyens de protection, une décision souhaitée par RFSU pour garantir la qualité et l'accessibilité des produits, mais qui accentue le contrôle de la science sur la sexualité.

Selon Lena LENNERHED, RFSU aurait contribué à asseoir l'idée selon laquelle la contraception serait un droit individuel, et même en partie, un droit des femmes.

En 1959, RFSU fait installer des distributeurs automatiques de préservatifs dans les villes. L'État impose cependant que ces distributeurs ne soient pas placés à moins de 250 mètres des écoles et à moins d'1m50 de hauteur. Ce point de vue qui consistait à empêcher les jeunes de se protéger s'ils l'avaient voulu est fortement critiqué par RFSU. En 1964, la pilule contraceptive est autorisée à la vente en Suède, suivie en 1966 par le stérilet. En 1967, le préservatif « Profil » est mis en vente par RFSU : son succès fait de lui « la Volvo des préservatifs », aujourd'hui devenu un classique. En 1970, les préservatifs sont mis en vente libre dans les supermarchés, dans les stations-services, etc.

*2.1.2.2.2. L'avortement*

Dans les années 30, la question de l'avortement est extrêmement sensible : l'avortement n'est pas légal en Suède jusqu'à la loi de 1938, à partir de laquelle il est encadré par des critères très stricts (en cas de danger pour la vie de la mère ou du fœtus, si le fœtus était porteur d'une affection génétique, ou en cas de viol). RFSU exige pourtant dès sa création le droit des femmes à avorter également pour des raisons sociales. L'association s'oppose en cela à la

vision de la Commission de travail sur la population, qui entendait plutôt régler le problème de la misère sociale pour donner aux femmes les moyens de mettre au monde leurs enfants. Pour RFSU, il s'agit à la fois de rendre l'avortement légal, mais aussi de prévenir le recours à l'avortement par l'éducation à la sexualité et la contraception – l'avortement étant présenté comme un dernier recours, en cas de nécessité ultime, et non comme un moyen de contraception comme un autre. Rien n'indique que RFSU ait pratiqué des avortements illégalement, mais plusieurs courriers de remerciements adressés à Elise OTTESEN-JENSEN prouvent qu'elle aurait plusieurs fois mis en contact des femmes avec un avorteur.

Pour RFSU, l'avortement était surtout une question de classe sociale : les femmes des classes bourgeoises trouvaient le moyen d'avorter dans des conditions relativement sûres (bien qu'illégales) par des médecins, tandis que les femmes des classes populaires avaient recours à des charlatans, ou essayaient d'avorter toutes seules. Elise OTTESEN-JENSEN dépeint dans ses conférences des scènes cauchemardesques d'avorteurs avinés pratiquant sans aucune hygiène ni connaissance, avec des conséquences catastrophiques. L'historienne Lena LENNERHED, qui a consacré un livre sur l'histoire des avortements illégaux en Suède[224], essaie quant à elle de battre en brèche quelques idées reçues. Selon elle, une bonne partie des avortements illégaux étaient réalisés par des personnes qui savaient ce qu'elles faisaient (qu'elles aient ou non une formation médicale), et étaient en fait assez sûrs et peu dangereux : « *le point de départ de mon livre* Histoires d'un crime*, était de faire une nouvelle histoire de l'avortement en Suède. Tout le monde a déjà entendu ces histoires d'avortements clandestins de l'époque : des faiseuses d'anges, des femmes qui meurent, etc. Et cette version n'est pas totalement fausse[225], mais ce que je voulais faire avec ce livre, c'était montrer qu'il existait d'autres récits de ces avortements illégaux, des récits qui n'avaient jamais été examinés par l'Histoire. La version connue, c'est une sorte de construction mythique avec laquelle nous avons grandi, et qui remplit probablement une fonction politique, mais qui n'est pas tout à fait correcte* », rectifie-t-elle lors de notre entretien. La fonction politique évoquée par Lena LENNERHED est le maintien du monopole médical désormais bien établi sur les avortements. RFSU n'argumentait pas, en effet, en faveur de l'avortement libre en tant que droit inconditionnel pour les femmes, mais pour l'avortement comme un recours possible et un droit dans certaines indications, qu'il

[224] LENNERHED Lena, *Historier om ett brott : illegala aborter i Sverige på 1900-talet* (« *Histoires d'un crime : avortements illégaux en Suède au XX^e^ siècle* »). Stockholm : Atlas, 2008, 232 pages.

[225] En 1930, 70 femmes seraient décédées des suites d'un avortement en Suède. En 1940, elles étaient 50, selon un Rapport officiel de l'État, SOU 1944:51, p. 67. Cité par LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 97.

fallait justifier au préalable. Ce paradoxe, compte tenu des positions de RFSU pour la « parenté volontaire », est expliqué par Lena LENNERHED par la vision des femmes qu'avait l'association : « comme l'association considérait qu'une femme en bonne santé et se sentant bien voulait, en principe, donner naissance, il n'y avait pas de renoncement au consentement. RFSU ne pensait pas qu'il fallait obliger une femme à donner naissance à un enfant. Si elle était malade, pauvre ou inquiète de tomber dans le “déshonneur”, elle pourrait avorter. Mais si ce n'était pas le cas, elle voudrait par définition poursuivre sa grossesse, et elle devenait par conséquent consentante »[226]. L'argument du droit individuel utilisé par RFSU au sujet de la contraception, n'est plus utilisé quand il s'agit de l'avortement : l'association adopte ici la même perspective sociale que la Commission de travail sur la population, sans remettre en question la norme de « l'essence féminine » dans la reproduction. Le débat de la fin des années 30 est marqué par l'expression « avortement de confort », utilisée pour stigmatiser la demande d'élargissement du droit à l'avortement aux questions sociales.

En 1946, un critère « socio-médical » est ajouté aux raisons pouvant justifier un avortement. L'État continue de donner à des personnes extérieures, appartenant au corps médical, le droit de juger si la situation est suffisamment dramatique pour justifier un avortement : « *Il s'agissait alors de prouver qu'on était une mauvaise mère, et qu'on ne pourrait s'occuper d'un enfant. Ce qui était humiliant et dégradant* », raconte Katarina LINDAHL. Là encore, l'argument émancipateur du droit des femmes à disposer de leur corps et à décider de ce qui était bon pour elles et leur famille n'est pas utilisé : « *C'était la société qui décidait si les femmes devaient mener leur grossesse à terme. Je ne pense pas que ça aurait été le cas si c'étaient les hommes qui tombaient enceints…* », souligne Katarina LINDAHL, qui, insatisfaite de la situation, intègre également au début des années 70 une section du « Groupe 8 » (« *Grupp 8* »), organisation féministe défendant parmi ses priorités le droit à l'avortement libre et gratuit. Les mouvements d'émancipation post-68 œuvrent à l'individualisation de la conception du droit à l'avortement dans le débat public et au sein de RFSU, et les mouvements féminismes travaillent à faire de l'avortement un droit inaliénable des femmes à disposer de leur corps.

En 1974 est votée la loi sur l'avortement qui a toujours cours en Suède, basée cette fois sur l'idée que les femmes sont capables de prendre la décision elles-mêmes, jusqu'à la semaine 12. Entre la 13ème semaine et la semaine 18, dans un premier temps, un entretien est requis, qui a été supprimé aujourd'hui : les femmes peuvent choisir de rencontrer un professionnel,

[226] Ibid., p. 101.

d'en parler avec un proche, ou pas du tout. Katarina LINDAHL considère que ce « conseil obligatoire », qui existe encore dans la plupart des pays (y compris la France) est très curieux, et elle trouve scandaleux le temps d'attente obligatoire entre le premier rendez-vous et l'avortement : « *Dans quelle autre situation on ferait sortir les gens de l'hôpital en leur disant : l'intervention chirurgicale est décidée, mais d'abord, il faut que tu rentres chez toi et que tu y réfléchisses ? Comme si on n'y avait pas déjà pensé avant de venir !* », s'exclame-t-elle.

Le nombre d'avortements est relativement stable depuis plusieurs décennies, mais il ne concerne pas forcément les mêmes groupes : dans les années 70, les adolescentes étaient surreprésentées parmi les femmes qui avortaient, tandis qu'aujourd'hui ce sont plutôt les jeunes femmes adultes qui avortent, de toutes origines (même si les femmes qui sont dans la précarité sont surreprésentées), explique Lena LENNERHED. Au final, le nombre d'avortements est plutôt stable, entre 30 000 et 38 000 IVG par an (37 750 IVG en 2011), c'est-à-dire entre 17 et 21 avortements pour 1 000 femmes[227] depuis les années 1980 (contre environ 14 pour 1 000 en France[228]).

*2.1.2.2.3. L'éducation à la sexualité à l'école*

Elise OTTESEN-JENSEN considère que c'est « le droit de chaque enfant de recevoir cette instruction »[229] et place l'enseignement sur la sexualité en tête du programme de RFSU, mais le débat met plusieurs années à avancer, jusqu'aux années 1940 où il domine les préoccupations de RFSU. En 1942, le ministère de l'Éducation nationale autorise les enseignant·e·s des écoles populaires à informer leurs élèves sur la sexualité. Ce n'est pas obligatoire ni inscrit dans le programme scolaire, mais c'est une matière facultative, laissée à l'appréciation des enseignant·e·s : « *Ce qui a fait beaucoup jaser. Les gens étaient très sceptiques. Car ce qu'on pensait à l'époque en Suède, et ce qu'on pense encore très souvent partout dans le monde aujourd'hui, j'ai pu m'en rendre compte, c'est que si l'on expliquait la sexualité aux jeunes, leur intérêt pour le sexe serait allumé et ils finiraient par se jeter les uns sur les autres. […] Comme si on devenait super excité en voyant un préservatif !* », déclare Katarina LINDAHL en levant les yeux au ciel. L'Éducation nationale ne forme pas plus de 50 enseignant·e·s par an ; Elise

[227] Chiffres : Socialstyrelsen (Direction des affaires sociales). L'IVG (interruption volontaire de grossesse) est aujourd'hui possible en Suède jusqu'à la 18ème semaine (contre 12 semaines en France), et l'IMG (interruption médicale de grossesse) jusqu'au terme de la grossesse.
[228] Chiffres : Ined.
[229] OTTESEN-JENSEN Elise, « Sexualundervisningen i skolan », *Sexualfrågan*, n°2, 1936. Cité par LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 125.

OTTESEN-JENSEN forme donc, lors de ses tournées, des milliers d'enseignant·e·s à travers la Suède, et n'hésite pas à se mettre elle-même en situation devant les élèves.

En 1944, un guide destiné aux enseignant·e·s des écoles populaires est rédigé par un comité (comprenant entre autres un médecin et un évêque…) sélectionné par Gösta BAGGE, ministre de droite du gouvernement de coalition, en charge de l'éducation, de la science, de la culture, des sports… et de l'église. Lena LENNERHED décrit ce manuel comme « anxiogène », résultat raté d'un compromis. Le devoir de l'École y est clairement défini : il s'agit pour elle de transmettre « des messages clairs et des normes stables », c'est-à-dire que la sexualité socialement acceptable est forcément hétérosexuelle, conjugale/amoureuse et tournée vers la reproduction. Ce qu'il était dans ce cadre « utile » de savoir était expliqué à demi-mots, d'une manière vague : « les petits enfants allaient apprendre qu'une “graine de papa” allait dans “l'œuf de maman”, mais rien sur comment ça se passait. Les élèves de 6ème étaient considérés comme assez mûrs pour le mot “rapport sexuel”, mais étaient encore laissés dans l'embarras quant au comment et au pourquoi »[230], rapporte Lena LENNERHED. Quand Elise OTTESEN-JENSEN en prend connaissance, elle prépare un communiqué exprimant les réserves de RFSU concernant ce manuel qualifié de « moralisateur » et « en contradiction avec les habitudes et les normes de la population suédoise » : il faut le retravailler entièrement.

Les points principaux de désaccord de RFSU portent sur la norme de la sexualité matrimoniale, la présentation des rapports sexuels (la pénétration péno-vaginale, dans ce cas) comme un tabou honteux, des personnes homosexuelles comme anormales et dangereuses, et de l'auto-masturbation comme une mauvaise habitude à ne pas prendre. RFSU est accompagnée dans sa critique par Alva MYRDAL et plusieurs tribunes sont publiées dans la presse. Chrétiens et membres de RFSU sont pourtant d'accord sur le fait que l'instruction scolaire sur la sexualité doit être à la fois informative et éducative, et comporter des éléments d'éthique aussi bien que de biologie : la connaissance comme éthique et comme base nécessaire aux bons comportements sexuels, voilà le credo de RFSU dans les années 1940. Mais alors que les Chrétiens croient en la « pudeur naturelle des enfants » (qui seraient choqués par les discours sur la sexualité), RFSU croit en la « curiosité naturelle des enfants » pour ces questions. La mission confiée aux enseignant·e·s tient alors de l'impossible équilibre entre les deux tendances : « ils étaient encouragés à parler de sexe de manière détendue et naturelle, tout en […] surveillant leur langue car le sujet était explosif ». Il s'agissait d'être à la fois factuel sans

[230] Ibid., p. 127.

être trop détaillé, la connaissance étant considérée par l'Office national de l'éducation (*Skolöverstyrelsen*) tantôt comme préventive, tantôt comme tentatrice – une position qui ne concernait que les questions sexuelles. La tension entre Chrétiens et membres de RFSU continue, teintée du combat entre tradition et modernité : « RFSU voulait établir une vision moderne, scientifique et sécularisée de la sexualité »[231].

Des années plus tard, en 1955, l'instruction de l'éducation à la sexualité devient obligatoire dans les écoles de Suède, premier pays au monde à imposer cet enseignement. L'année suivante, le programme d'enseignement sur la sexualité est publié, largement inspiré du guide des années 1940. Si l'obligation ne fait plus vraiment débat, le contenu du programme est fortement critiqué, notamment par RFSU. La phrase : « L'enseignement doit fermement défendre la conception selon laquelle l'abstinence sexuelle pendant les années de croissance est la seule chose que l'École puisse recommander avec bonne conscience »[232] recueille la palme des commentaires critiques. Comme dans le guide des années 40, l'homosexualité est présentée comme dangereuse – en particulier pour les garçons : la confusion avec la pédophilie est même plus explicite dans ce programme de 1956. La différence sexuelle est exacerbée : les garçons sont présentés comme plus intéressés par la sexualité, et les filles comme romantiques et gardiennes de la morale. Si l'on préconise de ne pas ostraciser les jeunes filles qui tomberaient enceintes pendant leur scolarité, l'exclusion semble pourtant être le fil rouge de ce programme, explique Erik CENTERWALL de RFSU : « la simple focalisation sur la reproduction exclut beaucoup de la réalité vécue quotidiennement par les jeunes. La fille et le garçon homosexuel·le ne reçoivent pas un mot sur leurs expériences, et on ne leur apporte aucun soutien pour identifier leurs sentiments et leur personnalité » ; la sexualité des filles est invisibilisée ; celle des garçons présentée comme un instinct difficilement contrôlable et potentiellement dangereux pour les filles ; la sexualité des jeunes est déconseillée à cause du manque de maturité ; les enfants sont considérés comme asexuels ; et le plaisir (notamment l'orgasme) est tout à fait absent[233].

---

[231] Ibid., p. 139.

[232] Extrait du programme de 1956, cité par CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar » (« Enseignement obligatoire sur la sexualité – perspectives sur trois programmes »), in NILSSON Agneta (sous la direction de), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (« *Toute la vie – 50 ans d'enseignement en "sexualité et vie en commun*" »). Stockholm : Liber, 2005, p. 37.

[233] Ibid., p. 38.

#### *2.1.2.2.4. L'indépendance des femmes*

La question de l'indépendance des femmes, et plus largement, la remise en question de l'ordre du genre, n'est pas abordée dans les premières années de RFSU. Les questions des rapports de pouvoir entre les sexes ne sont pas soulevées. Lena LENNERHED s'étonne : « Sur la centaine de lettres que j'ai parcourues, je n'en ai pas trouvée une seule qui parle de prostitution. Le viol, l'inceste et les autres agressions sexuelles sont mentionnées une poignée de fois. Il y a une grande différence entre le débat actuel et celui des années 1930 »[234]. Le modèle de la famille nucléaire se diffuse aussi en Suède (malgré l'idéal du couple biactif d'Alva MYRDAL), et « *dans les années 40-50, la Suède était un pays de femmes au foyer. Les femmes avaient beaucoup de mal à divorcer à l'époque, alors il s'agissait de prendre son mal en patience et de mordre dans l'oreiller* [“*bita i kudden*”] », décrit Katarina LINDAHL. L'absence de problématisation des rapports de pouvoir entre les sexes concerne par exemple la prostitution, qui n'est pas illégale mais considérée comme une incitation à la débauche : les femmes prostituées fichées, examinées d'office, et souvent condamnées pour ce chef d'accusation (jusqu'en 1964) à du travail forcé. La prostitution est envisagée par RFSU comme une question médicale, psychiatrique et sociale, et non comme une question politique de rapports entre les sexes.

Le mouvement de libération des femmes en général n'est pas homogène dans les années 60 : certaines féministes sont sceptiques sur le travail à temps plein des femmes (une nouvelle aliénation), mais également sur la question de l'avortement. Au début des années 1960, la nouvelle porte-parole de RFSU Elisabet SJÖVALL est également contre l'avortement, justifiant sa position par la crainte que les femmes ne soient plus souvent soumises à des relations sexuelles non consenties, avec l'argument « Elles pourront toujours avorter »[235].

C'est finalement dans les années 1960, comme ailleurs en Europe, que se durcissent les revendications féministes, qui progressent y compris dans l'éducation à la sexualité. Pour Lena LENNERHED, le lien entre féminisme et éducation à la sexualité n'est pas évident, et est somme toute assez récent : « *Je ne crois pas que l'intérêt pour l'éducation à la sexualité ait toujours été motivé par un intérêt pour l'égalité des sexes. Si on regarde l'histoire de l'égalité des sexes, on constate que cette question a surtout été portée par les luttes des femmes. Et si on regarde l'histoire des organisations de femmes en Suède, on s'aperçoit que les questions sexuelles n'ont pas toujours été très présentes dans leurs préoccupations. Il s'agissait plutôt de défendre les*

[234] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 171.
[235] Ibid., p. 195.

*droits des femmes sur le marché du travail, leur accès aux études, leur place de citoyennes, les droits des mères, les droits dans le divorce…* » Nous l'avons vu dans cet aperçu historique de l'éducation à la sexualité, les questions sexuelles ont souvent été défendues par des libéraux, et RFSU ne se revendique pas féministe – ni à sa création, ni (mais pour des raisons plus stratégiques) aujourd'hui. RFSU ne milite pour l'avortement libre qu'à partir de 1968. Ce n'est qu'à partir des années 70 que les questions sexuelles deviennent centrales pour le mouvement des femmes, en particulier les questions des agressions sexuelles et des viols, et les répercussions de l'inégalité des sexes sur la vie sexuelle. L'arrivée de la pilule en 1964 correspond à l'entrée massive des femmes sur le marché du travail, notamment dans le secteur public. Les femmes acquièrent alors une indépendance financière, ce qui leur donne « *les moyens se séparer. Et d'assumer leur sexualité. Les deux sont liés ! Pour pouvoir assumer sa sexualité, il faut pouvoir s'assumer financièrement* », considère Katarina LINDAHL. Dans la formulation de la politique sexuelle des années 1970, les médecins continuent d'avoir une forte influence, mais ne sont pas les seuls : la pédagogie et la sociologie participent au débat avec un crédit de plus en plus grand.

Enfin, le mouvement des femmes et les militants de gauche contribuent également à introduire certains concepts et réflexions[236]. Les mouvements d'émancipation des années 60 et 70 qui soulèvent la question de l'égalité des sexes amènent donc la politique sexuelle à l'intégrer, d'abord dans une perspective différentialiste : désormais, on attend certes de chacun·e, femme comme homme, qu'elle ou il ait une sexualité active et épanouie, mais cette liberté est beaucoup plus surveillée pour les femmes que pour les hommes. Cette nouvelle norme de la « sexualité ouverte » donne aux femmes de nouveaux droits, mais également de nouveaux devoirs : « au début des années 1970, est formulée une politique sexuelle où la représentation selon laquelle la femme a droit et a besoin des progrès de la science médicale pour être une citoyenne adéquate, gagne du terrain », explique la chercheuse Birgitta SANDSTRÖM. La norme contraceptive s'applique aux femmes uniquement, ce qui a peu changé aujourd'hui : « les hommes, en revanche, se retrouvent libérés de la responsabilité de la reproduction. Sans qu'on exige de moyens contraceptifs techniques et chimiques, et sans responsabilité sur la reproduction, l'aura de naturalité est renforcée autour de la sexualité des

[236] SANDSTRÖM Birgitta, *Den välplanerade sexualiteten. Frihet och kontroll i 1970-talets svenska sexualpolitik* (« *La sexualité bien planifiée. Liberté et contrôle dans la politique sexuelle des années 1970* »). Thèse de doctorat, Stockholm : HLS, 2001, p. 213.

hommes »[237]. Le paradoxe est donc qu'au nom de l'égalité entre les sexes, les femmes accèdent au contrôle médicalisé de leur fécondité, ce qui entraîne une inversion de l'opposition symbolique nature/culture : les femmes sont tenues d'avoir une sexualité « civilisée », tandis que les hommes sont renvoyés à la « nature » de leurs instincts.

Dans un second temps seulement, l'égalité des sexes est un argument utilisé par les politiques sexuelles pour améliorer le travail de prévention. Le lien entre égalité des sexes et efficacité de la prévention est établi **:** d'après une étude d'ONUSIDA, par exemple, les femmes ayant peu confiance en elles ont du mal à imposer la protection lors d'une relation sexuelle. « *L'estime de soi est déterminante dans l'efficacité des campagnes de prévention* », explique Agneta NILSSON de l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*). C'est la raison pour laquelle les jeunes filles sont encouragées à avoir confiance en elles, pour qu'elles intègrent les messages de prévention et puissent imposer leur protection même si leur partenaire n'est pas d'accord. La précarité économique et les violences conjugales, dont les femmes sont souvent victimes, peuvent freiner leur accès aux soins, mais aussi à la consultation[238]. Les hommes ayant une vision négative des femmes se protègent moins que les autres. C'est aussi dans cette perspective que les questions d'égalité des sexes ont été intégrées au travail de prévention et d'éducation à la sexualité.

La représentation du genre diffusée dans l'éducation à la sexualité est bien sûr liée au statut accordé à la question de l'égalité des sexes dans le débat public. L'institutionnalisation de la lutte pour l'égalité des sexes (« *jämställdhet* ») s'effectue à partir des années 1970, quand l'État social-démocrate reprend à son compte les recherches et mesures proposées par un certain nombre d'actrices du féminisme dans les années 1960, toujours dans l'optique du Foyer du peuple de faire entrer la science dans la gestion de la société. « Le “mode de pensée étriqué des rôles sexuels” devait être remplacé par les faits durs de la science. C'était la vérité qui devait rendre les hommes et les femmes libres », décrit Roger KLINTH. Le premier ministre (ou ministre d'État) Olof PALME, figure sociale-démocrate, dans un discours qu'il donne (en anglais) en 1970 à Washington, intitulé « L'Émancipation de l'Homme »[239], reprend la théorie de la féministe Eva MOBERG, selon laquelle l'émancipation des femmes ne pouvait se faire sans

[237] Ibid., p. 212.
[238] ONUSIDA, « Les liens entre violence à l'encontre des femmes et VIH », *Unaids.org*, 10 novembre 2009.
[239] PALME Olof, « The Emancipation of Man » (« L'Émancipation de l'Homme »), discours tenu au Club démocratique national des femmes à Washington D.C. en 1970, in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David (dir.), *Könspolitiska nyckeltexter II*, op. cit., pp. 134-142.

la participation des hommes à ce processus de changement[240]. Présentant la Suède comme un pays engagé dans la question de l'égalité hommes-femmes, PALME détaille les problèmes attachés au rôle traditionnel masculin (criminalité, stress et maladies du travail, suicide, problèmes d'adaptation à l'école, etc.) considérant que « la pression sociale pesant sur l'homme pour s'affirmer, se battre dans la vie, être agressif et ne pas montrer ses sentiments, crée des difficultés de contact et d'adaptation »[241]. Et de plaider pour une nouvelle répartition des rôles, plus équitable : « le nouveau rôle de l'homme implique qu'il doive réduire ses contributions dans la vie professionnelle – et peut-être aussi en politique – pendant la période où il a de jeunes enfants. C'est ce que les femmes ont toujours dû faire auparavant », explique PALME[242]. Les solutions que son gouvernement social-démocrate entend mettre en place sont par exemple l'individualisation de l'impôt (pour encourager les femmes à travailler), la prise en compte du chômage des femmes comme un problème aussi grave que celui des hommes, des mesures pour l'égalité salariale, l'amélioration du système de congé parental afin qu'il devienne sexuellement neutre (ce qui se fera en 1974).

Qu'un premier ministre écrive un tel discours en 1970 donne une idée du processus d'institutionnalisation des questions d'égalité des sexes en Suède. Le débat sur l'égalité des sexes était bien sûr à l'époque envisagé par le prisme de la relation hétérosexuelle, et ce sera le cas encore pendant deux décennies, jusqu'à ce que « la remise en question de l'hétéronormativité des bases sur lesquelles repose la politique d'égalité des sexes […] ne vienne compliquer l'image de la relation entre les sexes comme seul rapport de pouvoir envisagé par la politique d'égalité »[243].

#### *2.1.2.2.5. La dépénalisation de l'homosexualité*

Pour RFSU, la question de l'homosexualité était importante, mais pas aussi centrale que ne l'était la contraception ou l'avortement. Dans le programme de 1933, RFSU réclame « une révision de la législation en conformité avec une évaluation scientifique des variantes de la pulsion sexuelle », c'est-à-dire la dépénalisation de l'homosexualité, à l'époque interdite par la

---

[240] Théorie développée par Eva MOBERG dès 1961 dans son article « La libération conditionnelle de la femme » (« Kvinnans villkorliga frigivning »), in HEDERBERG Hans (dir.), *Unga liberaler : nio inlägg i idédebatten*, Stockholm : Bonnier, pp. 68-86. L'article est reproduit dans son intégralité dans l'anthologie *Könspolitiska nyckeltexter II*, op. cit., pp. 85-93.

[241] PALME Olof, « The Emancipation of Man », *Könspolitiska nyckeltexter II*, op. cit., p. 137.

[242] Ibid., op. cit., p. 138.

[243] KLINTH Roger, « Mannens frigörelse – ett jämställdhetspolitiskt manifest » (« L'émancipation de l'homme – un manifeste politique pour l'égalité des sexes »), in *Könspolitiska nyckeltexter II*, op. cit., pp. 143-147.

loi suédoise, et condamnable jusqu'à deux ans de travaux forcés. Les homosexuel·le·s pouvaient difficilement s'organiser, tant que l'interdiction des contacts homosexuels n'était pas levée – l'association suédoise « RFSL » de défense des droits des personnes homosexuel·le·s, bisexuel·le·s et transgenre ne sera créée qu'en 1950 (voir partie 2.1.4.1.). RFSU n'est pas seule à s'engager pour la dépénalisation : des médecins et des sociaux-démocrates, convaincus pour certains que l'homosexualité était innée, pour d'autres qu'elle provenait de sécrétions d'hormones contradictoires. Pour RFSU, dans les années 30, l'homosexualité n'était en tous cas pas du tout mise sur le même plan que l'hétérosexualité, malgré ce que pouvait laisser penser l'expression de « variantes de la pulsion » : c'était une maladie (et non un crime, ce qui justifiait que l'on ne poursuive pas les personnes homosexuelles). Un article intitulé « Homosexualité » est publié en 1933 dans la *Revue populaire pour l'éducation à la sexualité* par Torgeir KASA et Gunnar INGHE, et fréquemment utilisé par RFSU au cours des années suivantes. L'homosexualité y est présentée sous ses aspects historiques, juridiques, médicaux et sociaux, on insiste sur le fait qu'elle concerne les deux sexes, toutes les classes sociales et qu'elle existe à toutes les époques. KASA et INGHE avancent le chiffre de 2 % de la population. Ses causes seraient à la fois innées et acquises[244]. Une certaine incohérence est notée par Lena Lennerhed dans la description physique que font les auteurs des personnes homosexuelles, qui ressembleraient au reste de la population, mais les lesbiennes seraient souvent masculines et les gays féminins : « Le message de l'article ne tenait pas debout. Cela pouvait être lié au fait qu'il y ait eu deux auteurs, ou peut-être que l'inconsistance reflétait la confusion de l'époque autour de l'homosexualité »[245]. Pour les auteurs en tous cas, l'homosexualité n'est pas « normale », c'est une maladie qu'il faut prévenir par « une éducation sexuelle saine », voire guérir. Cette vision très négative de l'homosexualité, apparaît pourtant comme moderne et « tolérante » dans les années 30, en ce qu'elle est exempte de références à la morale, au péché et à la culpabilité : « selon KASA et INGHE, une “existence harmonique et digne” était “un droit simple et évident” des homosexuel·le·s. Ils devaient pouvoir vivre leur sexualité, sans peur des interventions de la loi ni des préjugés de l'entourage. Un tel message était très controversé en 1933 »[246].

En Suède, l'homosexualité est dépénalisée en 1944, mais reste considérée comme une maladie jusqu'en 1978 (l'Organisation Mondiale de la Santé ne supprimera l'homosexualité de la liste

[244] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 165.
[245] Ibid., p. 166.
[246] Ibid., p. 167.

des maladies mentales qu'en 1990). En 1944, la même année que la dépénalisation, RFSU adopte un nouveau programme : le point sur les « variantes de la pulsion sexuelle » est transformé en « Un changement de direction passant de mesures de condamnation juridique à des mesures de guérison et de prévention des déviances de la pulsion vitale »[247]. Ce changement d'orientation en faveur de la pathologisation de l'homosexualité marque un recul hétéronormatif de l'organisation dans ses statuts. Si le point de vue personnel d'Elise OTTESEN-JENSEN reste celui de l'homosexualité comme « variante » (comme elle l'écrit dans une lettre de soutien en réponse à une lectrice inquiète), la vision normalisatrice de la création de RFSU a laissé place, officiellement, à la vision de l'homosexualité comme une maladie.

*2.1.2.2.6. Le péché suédois*

À partir des années 50 se développe l'idée que la Suède serait la terre promise de la liberté sexuelle. L'image du « péché suédois » se diffuse à travers le monde, à grand renfort d'articles alarmistes et de documentaires sur la prétendue « promiscuité » des mœurs suédoises. La Suède se défend d'être tout à fait libérée (ce n'est en effet pas encore le cas), mais le malentendu vient sans doute du fait que l'on parle de sexualité (ce qui dit assez peu des pratiques concrètes…) plus ouvertement en Suède que dans le reste du monde occidental marqué par le puritanisme. Le cinéma peut également avoir contribué à cette image sulfureuse, la Suède exportant des films où la nudité affichée semble ordinaire[248].

Dans le nouveau programme de RFSU, adopté en 1964, apparaît un appel à « une vision plus ouverte et tolérante de la morale sexuelle et des comportements sexuels », un appel qui, s'il représente un progrès, concerne uniquement l'homo- et la bisexualité, et pas les autres sexualités minoritaires, comme le BDSM ou le fétichisme, par exemple. Mais portée (voire dépassée) par les mouvements d'émancipation des années 60 et 70 et rejointe en 1951 par l'association pour l'égalité des droits entre les sexualités (RFSL), RFSU commence peu à peu à envisager la sexualité comme un droit et non plus comme une pulsion. RFSU s'engage à la fin des années 1970 contre la prostitution et la pornographie (une position qui n'est plus celle de l'organisation aujourd'hui), et intègre à sa vision de la sexualité les questions du genre et des

[247] Ibid., p. 170.

[248] Citons par exemple le très bon *Un été avec Monika*, d'Ingmar Bergman (1953), considéré en France comme un film érotique et interdit aux moins de 16 ans à sa sortie. La France aime jouer de cette réputation sulfureuse de la Suède, n'hésitant pas à changer les titres des films : Monika a parfois été rebaptisé *Monika et le désir,* et le film *Le landau* de Bo Widerberg, s'est fait connaître en France sous le titre *Le péché suédois* (1963).

rapports de pouvoir entre les sexes[249]. La vision de RFSU sur la sexualité commence à ressembler à celle d'aujourd'hui, selon l'idée que « *chacun·e a le droit d'explorer sa sexualité dans la limite du consentement et de la liberté des autres* » (Lisa LARSSON, RFSU Stockholm). RFSU fait peu à peu évoluer ses positions, jusqu'à adopter un nouveau mot d'ordre : « liberté d'être, liberté de choisir, liberté de jouir » (« *frihet att vara, frihet att välja, frihet att njuta* »). Des camps d'hommes et des camps de femmes sont organisés par RFSU à partir d'août 1977, pour discuter de la vie sexuelle, de la vie commune et des rôles sexuels, à partir des expériences individuelles. Après des décennies de conférences d'experts (au ton médical et scientifique), ces camps dont le fonctionnement est très démocratique et qui s'adressent à tou·te·s quelle que soit leur classe sociale, marquent un retour au mouvement populaire d'éducation à la sexualité qu'était RFSU à ses débuts.

#### *2.1.2.3. D'autres urgences apparaissent (1975-...)*

La « parenthèse enchantée » se referme avec la découverte du virus au début des années 1980, qui a des conséquences très importantes dans l'éducation à la sexualité : « l'éducation à la sexualité est devenue, au sens propre, une question de vie ou de mort », déclare Erik CENTERWALL.

##### *2.1.2.3.1. L'arrivée du VIH/Sida*

Le VIH est arrivé en Suède de façon d'abord assez marginale au début des années 1990, mais quand on s'est rendu compte que des prostituées pouvaient être infectées et que le virus allait toucher aussi des familles nucléaires traditionnelles, l'attitude a changé. Olle WALLER se souvient de la panique : « *tout le monde a commencé à s'inquiéter […] À l'époque, on craignait que 20% de la population suédoise ne soit contaminée avant l'an 2000… On s'imaginait ce genre de scénario !* » Cet alarmisme se traduit concrètement par un investissement important des pouvoirs publics dans la lutte contre le VIH/sida à partir du moment où il s'est agi des familles hétéroparentales : « *quand on a compris que n'importe qui pouvait être contaminé, l'argent a commencé à affluer vers les associations et les organisations de prévention. Des centaines de millions de couronnes ont été soudain investis. Ça faisait déjà au moins cinq ans qu'on savait que des gens mourraient à cause du VIH, mais comme c'était des homosexuels et des toxicomanes, les autorités s'en foutaient* », rappelle Olle WALLER.

[249] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 197.

En Suède, 10 332 cas de VIH ont été déclarés depuis 1983. La comptabilité des personnes contaminées a été facilitée par la loi de protection contre les contaminations (« *smittskyddslagen* »), adoptée en 2004, qui impose à quiconque est porteur d'une infection de le signaler aux autorités (et à ses partenaires – mesure controversée). Sur ces cas de contamination, 2 466 ont été diagnostiqués porteurs du sida, et 2 167 sont décédés (chiffres sous-déclarés, ces paramètres n'étant eux pas obligatoires à signaler). En 2012, environ 6 200 personnes séropositives vivent en Suède (chiffre comptabilisant les personnes étant en contact avec les autorités de santé). Le VIH touche donc 65 personnes pour 100 000 habitants, soit 0,06 % de la population vivant en Suède (contre 0,21 % en France). 441 nouveaux cas d'infection au VIH ont été signalés en 2012, parmi lesquels 51 % ont été contaminés par contact hétérosexuel (137 femmes et 88 hommes), 137 hommes (soit 31 %) ont été contaminés par contact homosexuel, 5 % ont été contaminés par injection de drogue (4 femmes et 18 hommes), 3 cas concernent une contamination par transfusion à l'étranger, 13 enfants (3 %) ont été contaminés lors d'accouchements (dont 1 en Suède), et pour 41 cas, le mode de contamination est inconnu[250]. 26 % de ces nouvelles contaminations ont eu lieu en Suède (en majorité des hommes par contact homosexuel), et 69 % à l'étranger (particulièrement en Thaïlande, et dans plusieurs pays d'Afrique), dont 79 % de personnes nées elles-mêmes à l'étranger (le plus souvent par contact hétérosexuel, avant leur arrivée en Suède).

Christina RALSGÅRD, directrice du projet « L'école du VIH » depuis 1998, raconte la période où elle était médiatrice pour l'association Suédoise des Séropositifs (1995-1998) : « *C'était une mission passionnante de travailler autour de la législation en place sur les droits, sur le handicap… Il s'agissait de donner des droits à un groupe très faible d'individus. C'était avant l'arrivée des traitements. Des patients en mourraient. L'association avait été créée par des séropositifs, mais avait du mal à développer leur travail, à cause des décès de ses dirigeants. J'étais la première à ne pas être séropositive, et la première universitaire embauchée* ». L'association des séropositifs n'avait pas l'attitude condescendante et paternaliste répandue dans les années 90 : son objectif était de soutenir les patients dans leur accès aux soins, en leur apportant l'aide dont ils avaient besoin. « *Malheureusement à l'époque, les associations qui travaillaient avec pitié et condescendance recevaient plus de subventions que les*

[250] Pour la Suède, chiffres de 2012 : Institut de protection contre la contamination, *Smittskyddsinstitutet*. Cf. http://www.smi.se/statistik/hivinfektion/ (dernière consultation le 12 août 2013). Pour la France, chiffres de juillet 2013 : Institut de veille sanitaire.

*organisations qui se battaient pour les droits. C'est encore souvent le cas dans le petit monde du Sida en Suède…* », déplore Christina RALSGÅRD. À la fin des années 1990, la travailleuse sociale tente de pallier le manque de mesures politiques destinées à soutenir les femmes et les enfants séropositifs, « *population oubliée des politiques de lutte contre le Sida. Il y avait des associations qui aidaient les hommes homosexuels, et d'autres qui aidaient les Africains de Suède, mais aucune ne s'intéressait aux femmes et aux enfants* ». En 1999, elle fait une demande de subvention auprès de l'Institut de Santé Publique pour pouvoir lancer une activité de groupe spécialement destinée aux enfants, à l'échelle nationale : l'école du VIH. Cette année-là, on comptait 42 enfants séropositifs en Suède, dont 10 ont participé à l'école du VIH, entre 10 et 16 ans. Beaucoup étaient très jeunes, certains ne connaissaient même pas leur diagnostic. Christina RALSGÅRD travaille avec ces enfants sur l'estime de soi, la vie quotidienne, les connaissances du virus, et surtout à libérer la parole.

**Conséquences dans l'éducation à la sexualité**

L'arrivée du VIH/sida a eu des conséquences importantes sur l'éducation à la sexualité : en premier lieu, l'approche en termes de risques a pris le pas sur celle qui avait commencé à émerger sur le plaisir. Michel BOZON et Henri LERIDON expliquent que « d'une certaine manière, la question du Sida justifie […] une approche épidémiologique de la sexualité en obligeant à réintroduire dans son analyse la notion de risque, comme au temps où d'autres MST avaient déjà des conséquences dramatiques. Or, […] l'expérience sexuelle renvoie davantage à l'idée de plaisir qu'à celle de risque, même si le second est parfois un obstacle, et d'autres fois un additif, au premier »[251]. Le risque est donc que l'éducation à la sexualité ne soit plus en phase avec l'expérience sexuelle – ce problème se posait cependant déjà avant l'arrivée du VIH, par exemple quand on abordait la sexualité avec des pré-adolescent·e·s sans parler de l'auto-masturbation (ce qui est toujours le cas en France). Une deuxième conséquence, justement, est le passage sous silence des pratiques sans risque, comme par exemple le plaisir solitaire : « D'une part, on retient certains comportements considérés comme sexuels et on en exclut d'autres du fait de leur non-relation immédiate avec la transmission du VIH ; d'autre part, on prend en compte certaines pratiques considérées comme non sexuelles mais ayant un rapport

[251] BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité », op. cit., p. 1190.

avec la transmission du VIH, mais pas l'ensemble de ces pratiques. On peut supposer qu'une reconstruction du “comportement sexuel” se met en place »[252], expose Alain GIAMI.

Une conséquence plus positive, dans la tourmente, est cependant la nouvelle prise en compte de pratiques auparavant plutôt taboues dans l'éducation à la sexualité. Comme en France, l'épidémie de VIH/sida a eu comme conséquence en Suède l'avancée de la recherche sur la question, mais aussi sur les populations les plus touchées ou vulnérables : les hommes homosexuels, les bisexuel·le·s, les jeunes en âge d'entrer dans la sexualité[253]. Cette menace sérieuse sur la santé publique impose que l'on se penche sur des questions auparavant taboues : il faut désormais être précis dans ses assertions, car l'efficacité de la prévention du virus repose sur les détails. « *L'arrivée du Sida a eu plusieurs conséquences importantes sur le champ de l'éducation à la sexualité : on a dû parler plus précisément de pratiques sexuelles, et l'homosexualité masculine s'est retrouvée au centre des débats – souvent d'une manière très homophobe. Il y avait une forte culpabilisation des homosexuels qu'on rendait responsables de l'arrivée et de la propagation de cette maladie. Le Sida a entraîné la contamination et la mort de nombreux homosexuels, et a entraîné parallèlement l'amélioration des droits des homosexuels à long terme dans un pays comme la Suède* », explique l'historienne Lena LENNERHED. L'éducation à la sexualité a dû alors, pour répondre au défi de la prévention contre le VIH, aborder l'homosexualité.

#### *2.1.2.3.2. Le combat pour la reconnaissance des minorités sexuelles*

Si la dépénalisation de l'homosexualité faisait partie du programme de RFSU depuis sa création, la position de l'association reste longtemps plutôt conservatrice (pathologisation), et doit attendre les mouvements pour les droits des personnes homosexuelles, bisexuelles et transgenre, pour évoluer. Ces mouvements influencent sensiblement la position de RFSU et des pouvoirs publics. L'institutionnalisation des revendications se retrouvent dans l'évolution de l'éducation à la sexualité, avec quelques années de décalage. Un aperçu de l'histoire LGBT permettra de baliser cette institutionnalisation (qui va de la visibilité à l'organisation, à la

---

[252] Alain GIAMI, « De Kinsey au sida : l'évolution de la construction du comportement sexuel dans les enquêtes quantitatives », in Numéro spécial « Sexualité et société », *Sciences sociales et santé*, vol. IX, n° 4, p. 51.

[253] « Progressivement, l'épidémie de sida devient une question de santé publique et des organismes tels que l'Inserm, l'Ined et le CNRS commencent à financer des travaux sur la question ; la création en 1992 d'une agence de financement, l'ANRS, permet que ce type de travaux soit poursuivi dans des dimensions plus conséquentes », explique Isabelle CLAIR, dans sa *Sociologie du genre*, Paris : Armand Colin, coll. « 128 », 2012, p. 40.

revendication puis à l'obtention de droits), dont nous verrons ensuite les conséquences en terme d'éducation à la sexualité.

L'association pour le traitement égalitaire des sexualités, RFSL, est créée en 1952 et porte tout de suite des revendications ambitieuses, comme l'accès au mariage pour les couples de personnes même sexe demandé dès 1953. Les militants homosexuel·le·s tâtonnent dans les années 50 mais obtiennent tout de même un arrêt de la Cour Suprême de Suède, qui stipule en 1955 qu'une femme n'est pas une moins bonne mère si elle est lesbienne, et interdit la discrimination juridique des mères lesbiennes. L'homosexualité se fait plus visible dans la société dans les années 60. En 1968, par exemple, l'écrivain Bengt MARTIN et son compagnon sont les premières personnalités ouvertement homosexuelles à participer à une émission de télévision.

Le mouvement de la « fierté » homosexuelle (*pride*, en anglais) s'enracine dans l'événement traumatique des émeutes dites « de Stonewall » du 28 juin 1969, à New York. La répression des clients du club Stonewall Inn par la police est à l'origine du tournant plus politique du mouvement, qui touche l'ensemble de la communauté homosexuelle occidentale et vient enrichir le mouvement d'émancipation entamé dans les années 60, que l'historienne Lena LENNERHED qualifie de « révolte des jeunes hétérosexuels ». En Suède comme ailleurs, cette Fierté aboutit aux premières parades homosexuelles : la première a lieu en 1971 à Örebro organisée par l'organisation Club Gay Power, puis en 1977 à Stockholm, où les « Journées de l'émancipation » organisées par RFSL proposent concerts, manifestations et séminaires ; à partir de 1998, l'organisation Stockholm Pride propose chaque été la semaine de la « Stockholm Pride ». Il faut souligner que l'émancipation dont il est question concerne surtout les gays, car les lesbiennes restent largement invisibilisées dans le mouvement : « pendant les années 1980, c'étaient les hommes homosexuels qui donnaient le ton à RFSL, et beaucoup de femmes ont choisi de quitter l'organisation commune et de s'engager dans un mouvement lesbien séparatiste »[254]. Les lesbiennes seront d'ailleurs « les oubliées de la prévention Sida », selon Lena LENNERHED, et n'arriveront sur le devant de la scène qu'à partir des années 1990, marquées par le coming-out de la chanteuse populaire Eva DAHLGREN en 1996. Les bisexuel·le·s sont aussi largement invisibilisé·e·s, de même que les personnes trans. La situation des personnes trans évolue progressivement de la visibilité (la célèbre transsexuelle étasunienne

[254] RYDSTRÖM Jens, « Tvåsamhetens brunn : registrerat partnerskap i Norden » (« Le piège de la norme conjugale : le partenariat d'union civile en Europe du nord »), in KULICK Don (dir.), *Queersverige* (*La Suède queer*), Stockholm : Natur och Kultur, 2005, p. 323.

Christine JOERGENSEN, première à bénéficier d'une opération chirurgicale de réassignation sexuelle MTF [*male to female*] grâce au concours de médecins suédois et danois, devient une star hollywoodienne), à l'organisation (en 1962 se forme le Klubben Transvestia, dont les membres sont des transsexuel·le·s, mais aussi des travestis et des minorités sexuelles), puis à l'obtention de droits, en particulier celui, en 1972, au changement de sexe médical et juridique (après examen et stérilisation), et au remboursement des traitements hormonaux et des opérations. Il faudra en revanche attendre 2009 pour que la Direction des Affaires Sociales (*Socialstyrelsen*) supprime la catégorie « travestissement » de la liste des maladies. Les personnes intersexes sont quant à elles forcées de subir des opérations chirurgicales « correctrices » pour entrer dans la bicatégorisation de sexe. En 2006 se construit le réseau INIS (*Intersexuella i Sverige*, Intersexuel·le·s en Suède), transformé en association en 2008, et qui lutte aux côtés de RFSL et RFSU pour que la législation suédoise prenne en considération la diversité des cas individuels, pour que le corps médical attende dans la mesure du possible que les personnes soient en âge de décider elles-mêmes de leurs opérations éventuelles, que les pouvoirs publics s'appuient sur l'état d'avancée des travaux scientifiques sur la question, et apportent le soutien nécessaire aux personnes intersexes et à leurs proches[255].

Les années 70 marquent une accélération dans l'institutionnalisation du combat pour l'égalité des droits. En 1973, le Parlement suédois (le *Riksdag*) déclare que la vie en couple homosexuel « est d'un point de vue sociétal une forme tout à fait acceptable de vie en commun ». L'assentiment du Parlement est parallèle à l'intégration de l'homosexualité dans l'éducation à la sexualité, dont « *l'acceptation passe par l'idée d'un "nous, les hétéros" qu'on oppose à "eux, les homos"* », souligne Lena LENNERHED. Un progrès, donc, mais toujours dans l'hétéronormativité. En 1978, l'âge de la majorité sexuelle est désormais le même pour tou·te·s, soit 15 ans quelle que soit la sexualité (la « majorité du pantalon » était de 18 ans pour les homosexuels, comme en France jusqu'en 1982) – étape importante dans la reconnaissance de l'égalité des sexualités et sur laquelle les éducateurs-trices à la sexualité peuvent s'appuyer. Autre étape cruciale, le retrait de l'homosexualité de la liste des maladies par la Direction des Affaires Sociales (*Socialstyrelsen*), suite à l'occupation des escaliers de la DAS par une quarantaine de « malades » homo- et bisexuel·le·s. Les discriminations pour

[255] Voir par exemple le programme de 2008 de RFSU, pp. 21-22. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/Bildbank/Dokument/RFSU-info/ideprogram_2008.pdf?epslanguage=sv (dernière consultation le 13 août 2013). Au sujet de l'intersexuation, voir en anglais BRÖMDAL Annette, *Intersex – A Challenge for Human Rights and Citizenship Rights*. Saarbrücken : VDM Verlag, 136 pages. Et en français PICQUART Julien, *Ni homme ni femme. Enquête sur l'intersexuation.* Paris : La Musardine, coll. « L'attrape-corps », 2009, 240 pages.

raison d'orientation sexuelle sont combattues avec plusieurs lois : en 1987 et 1999 (contre les discriminations au travail), 1998 (aides au logement pour tous les couples), 2002 et 2006 (à l'école). Un médiateur est même nommé pour travailler sur ces questions de discrimination en raison de l'orientation sexuelle (il s'appelle, avec humour, HomO), et une nouvelle loi générale anti-discriminations est formulée en 2003 et améliorée en 2005 pour s'appliquer à tous les secteurs, retenant entre autres le motif de l'orientation sexuelle et du sexe. La même année entre en vigueur la loi contre l'incitation à la haine contre un groupe social (« *hets mot folkgrupp* »), qui retient également les motifs de l'orientation sexuelle. En 2009, le motif d'identité et d'expression sexuelles transgressives est ajouté à la loi contre les discriminations.

L'arrivée du VIH/sida en Suède (avec le premier mort du sida en 1982) fait se crisper les autorités, qui interdisent les saunas en 1987, officiellement pour freiner la progression des contaminations au VIH parmi les hommes ayant des rapports avec des hommes (« Loi des clubs-sauna » ou *Bastuklubbslagen*, SFS 1987:375). Cette loi soulève la critique des associations, notamment RFSL et RFSU, selon lesquelles cette loi allait pousser les hommes à se rencontrer dans des zones marginales, plus exposées à la violence, ce qui pouvait au contraire aggraver le risque de contamination. La Loi des clubs-sauna ne fait effectivement pas baisser le nombre de contaminations[256], et est abolie en 2004.

L'autre point d'avancée des revendications homosexuelles, et de l'institutionnalisation de l'égalité des sexualités, est bien sûr l'accès à la reconnaissance légale des unions et de la filiation. Celle-ci a été progressive : loi sur le concubinage homosexuel (1988), loi sur le partenariat d'union civile (1995, équivalent du PaCS), loi autorisant l'adoption par les couples homosexuels ayant contracté une union civile (2003), la PMA pour les lesbiennes (2005), puis en 2009, on neutralise les termes du code matrimonial pour qu'il convienne à tou·te·s (ce n'est pas le « mariage homo » – et le fait que l'on touche aux termes de la norme elle-même plutôt que d'y ajouter un article est symboliquement très fort, mais cela donne concrètement aux homosexuel·le·s le droit de se marier). Et quelques mois plus tard, l'Église suédoise elle-même propose de bénir les mariages entre les personnes de même sexe. Cette institutionnalisation peut être elle-même interrogée : l'accès des couples de personnes même sexe à la reconnaissance de leurs unions par l'État « est-il d'un bouleversement révolutionnaire, ou un exemple de tolérance répressive et de contrôle social ? », s'interroge Jens RYDSTRÖM, en

[256] Cf. l'article de Lars JONSSON, « Bastuklubbslagen fyller inget syfte och bör avskaffas » (« La Loi des clubs-sauna n'a aucun intérêt et doit être abolie »), *RFSL.se*, 31 mai 2001.

référence aux critiques *queer* considérant cette mesure comme « un ajustement marginal des limites de l'acceptable »[257]. La critique peut en effet porter sur deux points : d'une part, l'instauration dans un premier temps d'un partenariat d'union civile (et non du mariage) par les pays d'Europe du nord (à la suite du Danemark en 1989) peut s'apparenter à la construction d'une « catégorie séparée et très exclusive pour leurs citoyen·ne·s homosexuel·le·s, dans le but de les assimiler dans la communauté sociale »[258]. D'autre part, le mariage et les partenariats d'union civile, même quand ils sont contractés par des personnes de même sexe, reposent sur une institution à la base profondément coercitive, patriarcale et hétéronormative (critique féministe formulée par Gayle RUBIN[259]). L'absorption des homosexuel·le·s dans la norme de la famille et du couple est une des « réussites » de la politique du Foyer du peuple : « l'État providence nordique, avec son soutien basé sur l'individu, sa tradition d'aplanissement des différences sociales et sa vision rationnelle du sexe, s'est révélé être un terrain propice à l'intégration de l'homosexualité dans la structure sociétale »[260]. La norme de la famille nucléaire s'est un peu élargie, mais la famille et le couple (l'« à-deuxité ») restent des normes solides (largement promues par l'industrie du divertissement culturel et médiatique qui présentent le couple comme le but ultime synonyme du bonheur, par l'industrie du tourisme qui offre des réductions pour les couples, etc.), accentuant l'exclusion de celles et ceux qui n'entrent pas dans ce modèle (les célibataires et les personnes cherchant la satisfaction sexuelle et affective autrement que dans la vie à deux). Ainsi, si l'ouverture des unions institutionnalisées aux homosexuel·le·s « n'est plus qu'une manifestation de ce que l'on a appelé “l'à-deuxité hégémonique”, alors on peut défendre l'idée qu'elle enferme au lieu d'émanciper »[261]. Les coriaces structures du mariage hétérosexuel sont un peu déstabilisées, mais peut-être pour asseoir encore plus la norme de la vie à deux et de la cellule familiale.

Dans l'éducation suédoise à la sexualité, les minorités sexuelles sont souvent citées et désignées sous le sigle « HBTQI », pour homo, bi, trans, queer, intersexe (en français, on remplace le H par LG pour lesbiennes et gays). RFSU et RFSL travaillent main dans la main avec d'autres organisations pour améliorer les connaissances et le respect des droits des personnes

---

[257] RYDSTRÖM Jens, « Tvåsamhetens brunn : registrerat partnerskap i Norden », op. cit., p. 309.
[258] Ibid., p. 320.
[259] RUBIN Gayle, « The traffic in women. Notes on the ”political economy” of sex » (« Le trafic de femmes. Notes sur l'”économie politique” du sexe »), in REITER Rayna (dir.), *Toward en anthropology of women*. New York : Monthly review press, 1975, pp. 157-210.
[260] RYDSTRÖM Jens, « Tvåsamhetens brunn : registrerat partnerskap i Norden », op. cit., p. 329.
[261] Ibid., p. 330.

LGBTQI, et jusqu'à il y a quelques années, l'appel à la tolérance était la seule méthode conseillée par ces associations. La nouvelle pédagogie critique de la norme remet radicalement en question cette perspective – nous y reviendrons en détail dans notre dernier chapitre.

*2.1.2.3.3. La question du genre*

Les questions du genre s'invitent dans le débat suédois, à partir des années 80, parallèlement dans les milieux universitaire et militant, puis dans l'éducation à la sexualité qui s'enrichit des problématiques sur l'égalité des sexes et des sexualités. Le concept de « *genus* » est utilisé en suédois par la professeure Yvonne HIRDMAN en 1988, dans la *Revue des études sur les femmes*, aujourd'hui *Revue des études sur le genre* (*Tidskrift för Genusvetenskap*). À noter que le nom de la discipline universitaire suédoise, *genusvetenskap*, littéralement « science du genre » ou « savoir sur le genre » (*vetenskap* signifiant à la fois science et savoir), est beaucoup moins polémique qu'en France, où la plus récente expression « études sur le genre » semble avoir du mal à s'implanter, au milieu des termes choisis tantôt par la société civile, tantôt par ses détracteurs, comme « études de genre », « théorie du genre » ou « théorie du gender ». La recherche sur le genre est menée à l'université suédoise à la fois par des chercheuses-eurs de plusieurs disciplines qui utilisent le genre comme une perspective critique dans leur champ, et par des spécialistes du genre. Un Département d'Études sur le genre (*Genusvetenskapliga institutionen*) a été ouvert à l'université de Lund en 1999, qui forme des étudiant·e·s jusqu'au doctorat, mais également des chercheuses-eurs depuis 2006, sous la direction de la Professeure Tiina ROSENBERG. Une dizaine d'autres professeur·e·s en études sur le genre travaillent aujourd'hui dans différents départements des universités et dans les centres de recherche. L'expression d'« études sur le genre » a remplacé celles d'« études féministes » et « études sur les femmes » qui étaient jusqu'aux années 2000 encore majoritaires en Suède.

À partir des années 80, donc, on commence à soulever les questions du genre et des rapports de pouvoir entre les sexes à l'œuvre dans la sexualité : « *Ce qui était oublié jusque-là devient central : les questions de pouvoir entre hommes et femmes, les rôles sexuels, les différentes attentes sociales qui pèsent sur les filles et les garçons (on attendait des garçons qu'ils soient "sexuels", tandis qu'on attendait des filles qu'elles s'abstiennent), les questions de violence, les viols et agressions sexuelles, etc.* », détaille Lena LENNERHED. Les analyses du genre apportent par exemple une nouvelle perspective sur les violences sexuelles en problématisant un rapport de pouvoir, évacuant même parfois le caractère sexuel du viol, le qualifiant d'acte

d'oppression (sexuée, et non sexuelle)[262]. Cette analyse théorique fait écho aux pratiques des personnes violées : les étudiantes violées dont Didier LE GALL et Charlotte LE VAN ont recueilli les témoignages, par exemple, refusent au rapport extorqué qu'elles ont subi le statut de « première fois », et « ce faisant, relèguent celui qui en est l'auteur, non au statut de partenaire, mais à celui qui est le sien : celui d'agresseur »[263]. Ce refus peut-être mis en parallèle avec la négation par l'agresseur de l'humanité de la victime (réduite à l'état d'objet), de son statut de personne. Plus généralement, une perspective critique sur le genre aborde le viol dans son contexte, à savoir, la « culture du viol » qui imprègne les sociétés (la France et la Suède notamment). Les caractéristiques de la « culture du viol » sont par exemple la culpabilisation des victimes et la focalisation sur des éléments autres que l'action de l'agresseur (la tenue ou le comportement de la victime, son taux d'alcoolisation, etc.), la trivialisation ou la dédramatisation des violences sexuelles (« *boys will be boys* », ou « c'était pour jouer »), la glorification par les hommes des violences sexuelles (ridiculisation des hommes montrant des signes de faiblesse, de tendresse ou de douceur), ou encore la croyance en un nombre élevé de dénonciations calomnieuses pour viol[264].

L'éducation à la sexualité se fait également l'écho des études sur le genre, s'appuyant par exemple sur les recherches sur le genre pour déconstruire les stéréotypes et les normes. L'actuel programme de RFSU, adopté en 2008, indique notamment : « À côté des lois, il existe dans toutes les sociétés des normes ou des règles non écrites, sur ce qui est bien ou mal, normal ou anormal, et sur la façon dont on est censé vivre. Ces normes peuvent être explicites, mais elles peuvent aussi être plus ou moins invisibles. [...] Il y a des normes dans tous les groupes et toutes les sociétés, et il est important que nous les rendions visibles et que nous soyons critiques vis-à-vis d'elles »[265]. L'un des exemples récents d'intégration des études sur le genre dans l'éducation à la sexualité est le chapitre 2 du manuel d'éducation à la vie affective

---

[262] « Depuis plusieurs années, nous nous battons afin que le viol soit reconnu comme un acte violent commis par la classe des hommes contre la classe des femmes. Cette lutte est difficile, car nous avons contre nous l'appareil judiciaire et, au-delà, la conception idéologique qui prévaut en ce qui concerne le viol : le viol serait un "acte sexuel" commis par un homme *avec* une femme ; le non-consentement de la femme constituerait le seul illégalisme de la pratique du viol », déplore Monique PLAZA dans son article « Nos dommages et leurs intérêts », *Questions féministes*, n° 3, mai 1978, p. 93.

[263] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 219.

[264] Cf. GUSTAFSSON Hanna, « Våldtäktskulturens senaste offer » (« La dernière victime de la culture du viol »), *Genusfolket*, 2 septembre 2013. Lien : http://politism.se/genusfolket/valdtaktskulturens-senaste-offer/ (dernière consultation le 2 septembre 2013).

[265] Programme de RFSU, 2008, op. cit., p. 5.

et sexuelle édité en 2012 par RFSU. Ce chapitre, « La fabrique des filles et des garçons » [266], est placé au début du *Livre le plus important du monde,* juste après celui sur le corps – et pour cause, il explore la construction sociale de la masculinité et de la féminité, bases de la construction identitaire. Très parlantes, les illustrations[267] montrent une usine à fabriquer des garçons et des filles, donnant à des enfants au départ asexués des boîtes en carton différentes, dans lesquelles se trouvent différents objets et artefacts associés soit au féminin soit au masculin (voir l'illustration en annexe). Le genre est ainsi expliqué aux enfants par RFSU : « Les trucs de fille et les trucs de garçon, c'est quelque chose que nous les humains avons inventé. Personne ne naît en étant féminine ou viril. Quand nous naissons, nous somme juste des petits bébés. Les jouets qu'on va aimer, les centres d'intérêt qu'on aura, et le travail qu'on voudra avoir quand on sera grand – ça, personne ne peut le savoir. Malgré ça, les filles et les garçons sont traités de façon différente dès qu'ils sont petits »[268]. Un petit précis de sociologie du genre vulgarisée, on ne peut plus clair, qui sert de fondation aux réflexions critiques de la norme développées dans le reste du manuel.

#### *2.1.2.3.4. Le travail international*

C'est après la Seconde Guerre mondiale que la coopération internationale se développe pour RFSU, dans la suite logique des mouvements pour la réforme sexuelle qui agitaient l'occident dans les années 1920. La guerre amène de nouveaux militants à l'association, des réfugiés politiques fuyant le nazisme. En 1946, Elise OTTESEN-JENSEN décide de réactiver l'ouverture internationale, en invitant des représentant·e·s de plusieurs pays au congrès de RFSU à Stockholm (par exemple Margaret SANGER des États-Unis), lors duquel on pose les principes de base d'une organisation internationale : le droit de chaque enfant à être désiré, le droit des parents à contrôler leur reproduction, le droit des enfants à l'éducation à la sexualité, l'amélioration des moyens de contraception et de protection, et la recherche scientifique sur la sexualité[269].

La raison de cette nouvelle orientation de RFSU vers l'international coïncide avec une période de déclin de l'organisation, dont « l'âge d'or » était derrière elle[270]. Les revendications de RFSU

[266] « Tjej- och killfabriken » (« La fabrique des filles et des garçons »), chapitre 2 in SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok. Om kroppen, känslor och sex* (« *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe* »). Stockholm : Ordfront, 2012, pp. 52-75.
[267] Ibid., illustrations pp. 56-57 et 68-69. Voir reproduction en annexe de la double page 56-57.
[268] Ibid., p. 52.
[269] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 187.
[270] LINNÉR Birgitta, *Sex i samhället*, op. cit., p. 92.

ont été récupérées par l'État suédois, l'éducation à la sexualité est devenue quelque chose d'« honorable » et l'utilisation de moyens contraceptifs quelque chose de « responsable », et « les attaques acerbes de l'origine contre RFSU ont par bien des côtés été remplacées par de la bonne volonté et de l'intérêt »[271], déclare OTTESEN-JENSEN à l'occasion du 15ème anniversaire de RFSU en 1948. Cet engagement solidaire de RFSU et d'Ottar arrive donc à point nommé : « beaucoup avait été accompli en Suède, alors l'organisation dirigea son regard vers le reste du monde. Mais l'engagement international peut aussi avoir servi à combler un vide. Si le monde était un champ de travail, il y avait une infinité de missions à saisir », analyse Lena LENNERHED[272].

Ce mouvement se concrétise après deux autres conférences, l'une en Angleterre et l'autre en Inde, avec la création à Stockholm en 1953 de l'IPPF, *International Planned Parenthood Federation* (avec pour membres les différentes associations nationales pour le planning familial), dont la présidente élue est Margaret SANGER, tandis qu'OTTESEN-JENSEN devient la porte-parole de la branche Europe-Afrique. Les conflits idéologiques apparaissent dès le début de la collaboration, entre la branche européenne et la branche étasunienne : tandis que la contraception est considérée en Suède comme un droit individuel, et même en partie, un droit des femmes, les États-Unis l'envisagent plutôt comme un moyen de contrôler les naissances pour réguler la population. Elise OTTESEN-JENSEN et Margaret SANGER s'opposent sur cette question, l'une mettant en avant le droit des personnes à choisir, et l'autre défendant une perspective néo-malthusianiste visant à lutter contre la « surpopulation ». L'IPPF ne se positionne pas non plus sur l'avortement et la stérilisation, qui sont laissées à la libre appréciation des associations nationales – un manque qui résulte plutôt d'une absence de consensus que d'une volonté délibérée de ne pas imposer une vision ethnocentriste de la sexualité en reconnaissant la diversité des points de vue sur la question. Malgré les désaccords, OTTESEN-JENSEN s'engage fortement dans ce mouvement international : elle succède à SANGER à la présidence de l'IPPF à partir de 1959 à 73 ans, et quitte la direction de RFSU.

L'engagement contemporain de la Suède pour l'éducation à la sexualité à l'étranger, s'inscrit donc dans son travail pour la défense des droits sexuels et reproductifs. RFSU entend bien faire profiter le monde de ses lumières : « nous tirons parti de nos 70 ans d'expérience et

[271] OTTESEN-JENSEN Elise, *Ångest eller lycka. RFSU 1933-1948* (« *Angoisse ou bonheur. RFSU 1933-1948* »), 1948, p. 32. Citée par LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 182.
[272] Ibid., p. 187.

d'expertise en la matière », indique le site internet de l'association à la rubrique « Programmes internationaux »[273]. Cette tonalité progressiste et ethnocentriste est cependant tempérée ensuite : « RFSU a développé une méthode de collaboration institutionnelle pouvant être adaptée à différents contextes culturels. Des programmes sont également formulés et mis en œuvre en coopération étroite avec une ONG locale, souvent une agence de planning familial. Nous avons notamment dirigé des formations dans les pays suivants : Tanzanie, Zambie, Vietnam, Mongolie, Chine, Russie, Inde, Lettonie, et États-membres de l'UE », indique la suite du programme[274].

#### *2.1.2.4. RFSU : une organisation indépendante*

Dès sa création, RFSU ne veut pas dépendre des aides de l'État, soucieuse de garantir son indépendance idéologique et financière, et ne voulant pas compter pour ses ressources sur les pouvoirs publics au départ plutôt opposés au projet d'éducation à la sexualité. Une des solutions trouvée est donc de vendre des moyens de contraception et de protection, au meilleur rapport qualité-prix possible. La branche industrielle de RFSU s'appelle donc en 1933 *Sexualhygien* et fonctionne à but non lucratif : les bénéfices financent les activités de RFSU. Les préservatifs et les spermicides peuvent être expédiés par pli discret (l'expéditeur indiqué est « E. OLSSON »), et en 1937 ouvrent les premières boutiques RFSU, vendant des produits de parapharmacie, de contraception, et des brochures et ouvrages sur la sexualité[275]. La branche industrielle de RFSU (aujourd'hui RFSU AB), en plus d'assurer une part importante des revenus de l'association, lui permet de passer des discours aux actes, en facilitant concrètement l'accès aux préservatifs.

En 1962, 13 % des préservatifs vendus en Suède venaient de RFSU ; en 1987, la branche RFSU AB rapportait environ 300 000 couronnes suédoises par an, ce qui était déjà beaucoup pour l'époque. Aujourd'hui, RFSU AB rapporte environ 140 millions de couronnes suédoises par an (environ 16 millions d'euros) et emploie 45 personnes. L'entreprise distribue la quasi-totalité des préservatifs vendus en Suède (17 millions de préservatifs par an) et est leader du secteur dans les pays nordiques, avec 75% des parts de marché (RFSU AB possède deux filiales en

[273] Une partie du site est disponible en dix langues en plus du suédois, dont le français : http://www.rfsu.se/fr/Francais/

[274] Voir par exemple l'ouvrage *Les jeunes hommes, partenaires égaux* [en français !], conçu dans le cadre du projet YMEP, collaboration entre RFSU et UMATI, PPAZ, FPAU, FHOK, associations membres de l'IPPF (the International Planned Parenthood Federation) au Kenya, en Tanzanie, en Ouganda, en Zambie et en Suède. CENTERWALL Erik et LAACK Stefan, *Les jeunes hommes, partenaires égaux*, Stockholm : RFSU, octobre 2007 (première édition en 2000), 88 pages.

[275] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., pp. 71-72.

Norvège et en Finlande). RFSU vend des lubrifiants (marques Klick et Glid), des tests de grossesse et d'ovulation, des tests de dépistage des chlamydias, des produits de toilette intime, des sextoys, des tampons (marque Ellen), du baume à lèvres (marque Carmex), et bien sûr des préservatifs (modèles Profil, Thin, Sultan, Grande, Magic, Näkken, etc.). Les préservatifs sont fabriqués au Japon à base de latex récolté en Malaisie, puis testés et conditionnés en Suède, dans la région du Hälsingland[276]. Des brochures et livres sont aussi commercialisés par la branche d'édition de RFSU, ainsi que la revue de l'association, aujourd'hui intitulée *Ottar*, du nom de sa fondatrice. Dès sa création, RFSU possède par ailleurs une clinique à Stockholm, axée d'abord sur la contraception et le contrôle des naissances, mais proposant également des consultations médicales et thérapeutiques.

Depuis les années 70, RFSU-kliniken propose des tests contre les IST, travaille avec les victimes de viol, et reçoit les jeunes. Depuis les années 80, la clinique propose des thérapies de groupe pour les délinquants sexuels et les personnes souffrant de dépendance sexuelle. Dans les années 90, la clinique ouvre une consultation sexologique spécialisée pour les jeunes hommes, et réalise une étude sur les pratiques sexuelles des Suédois. La clinique reçoit aujourd'hui 10 000 patients par an, ce qui lui permet de garder un pied dans la pratique : RFSU se sert de la clinique comme un thermomètre des problématiques sexuelles contemporaines. La clinique de RFSU offre un espace de consultation avec des sages-femmes, des infirmier·e·s, des médecins et psychothérapeutes[277]. RFSU possède également depuis 1937 des laboratoires d'examens, dont l'organisation se sert pour tester et améliorer les produits vendus, mais également pour des tests de grossesse (environ 1 000 tests par an à la fin des années 30)[278]. En 1967, la pression sur les laboratoires de RFSU se relâche : les pharmacies (*Apoteket*) proposent des recueils d'urine pour des tests de grossesse, puis l'arrivée des tests en vente libre démocratise leur utilisation.

Si les activités de RFSU se faisaient au départ bénévolement, sans subvention de l'État ni des communes, RFSU reçoit à partir des années 40 quelques petites subventions de la part des municipalités, mais jamais de grosses subventions de l'État. Aujourd'hui, les subventions viennent de l'Agence Suédoise de Coopération Internationale pour le Développement (*Sida*) et de l'Agence Nationale de la Santé et des Affaires Sociales (*Socialstyrelsen*, sorte de Direction

---

[276] RFSU – *Så tillverkas kondomer* (« *La fabrication des préservatifs* »), Hanna Öhgren, RFSU, 2003, 12 pages.

[277] Voir site internet de RFSU : http://www.rfsu.se/sv/RFSU-kliniken/Om-rfsu-kliniken/ (dernière consultation le 13 août 2013).

[278] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 72.

des Affaires Sanitaires et Sociales qui dépend du Ministère des Affaires Sociales), mais ces aides financières sont liées à différentes missions à accomplir. Cette volonté d'indépendance de RFSU (et la réussite de ce projet) est à comparer à la situation dans laquelle se trouve par exemple le Mouvement Français pour le Planning Familial, dont les antennes sont régulièrement menacées de fermeture faute de moyens, car les subventions publiques fluctuent en fonction des priorités établies politiquement.

RFSU est aussi indépendante de tout parti politique : ses racines socialistes sont plutôt lointaines, et l'organisation compte parmi ses membres une grande diversité d'opinions politiques, du libéralisme à l'extrême gauche, en passant par le parti Initiative Féministe (voir « 2.7.4. Un enjeu politique »).

#### *2.1.2.5. RFSU et ses liens avec l'université*

RFSU s'appuie à la fois sur des recherches universitaires et sur des observations de terrain dans les écoles, les MJC, mais aussi à la clinique RFSU. Cette diversité des sources procure à l'éducation à la sexualité pratiquée par RFSU « plusieurs visages », selon les personnes impliquées (une personne formée sur le terrain dans une antenne locale, une personne membre de la direction…) : « *bien sûr, nous avons une vision commune qui nous unit, un socle commun de connaissances que l'on transmet par des formations pour les informateurs et les adhérents, une conversation commune sur la sexualité, une idée de base sur ce que doit contenir l'éducation à la sexualité. Nous nous appuyons sur une histoire, sur des expériences de terrain (par exemple quand on intervient en milieu scolaire), mais aussi sur la recherche* », explique Lena LENNERHED qui a occupé la position de porte-parole pendant six ans jusqu'en 2011, tout en étant historienne. Le lien est permanent avec le monde de la recherche : RFSU a des contacts parmi les chercheurs-euses du genre, les pédagogues (avec qui RFSU travaille sur le sens des méthodes employées), les cliniciens, les sociologues, en Suède mais aussi en recherche internationale. C'est la responsabilité du Secrétariat général de RFSU (*förbundskansliet*) de suivre les avancées de la recherche dans tous ces domaines. Certains membres de la Direction (*förbundsstyrelse*) de l'association sont eux-mêmes des universitaires (une historienne comme Lena LENNERHED, un professeur d'éthique, un médecin, etc.). Lena LENNERHED raconte cette double casquette : « *Je suis entrée à RFSU à cause de mes connaissances historiques et de mes perspectives en histoire des idées, et c'était passionnant de faire partie d'une organisation qui fait de l'éducation à la sexualité et qui est actrice de la politique sexuelle contemporaine suédoise et européenne. Cela a donné un nouvel élan à mes*

*recherches. C'est une drôle de position que d'être à la fois historienne des idées et engagée pour influer sur l'histoire de la politique sexuelle !* » La chercheuse se justifie : « *parfois, je me sens obligée de préciser à mes interlocuteurs dans quel rôle je suis, si je parle en tant qu'historienne ou en tant que porte-parole de RFSU. Ce n'est pas comme si les messages étaient fondamentalement différents, mais il est important que l'on sache en quelle qualité je parle. Et puis parfois, les deux se mélangent. Mais RFSU est une organisation indépendante de tout parti politique : nous sommes acteurs de la politique sexuelle, mais nous ne sommes liés à aucun parti politique. […] Evidemment, je ne me permettrais jamais d'écrire en tant que chercheuse sur la période où j'ai moi-même été porte-parole pour RFSU – c'est à d'autres de le faire. Mais étudier l'histoire ancienne de RFSU, je ne trouve pas que cela pose problème* ». RFSU se tient à jour des nouvelles recherches sur la sexualité et les intègre à ses réflexions : par exemple, la nouvelle pédagogie critique de la norme (que nous analyserons dans notre dernier chapitre) est un ajout récent (2007-2008 environ) qui implique une réécriture de tous les matériaux et méthodes diffusés par l'association, ce qui se fait actuellement progressivement.

### 2.1.3. Histoire de l'éducation à la sexualité à l'école en Suède

En 2015, cela fera 60 ans que la Suède a instauré l'obligation d'éduquer les écoliers à la sexualité. À l'occasion du 50ème anniversaire de la loi de 1955, un livre est édité par l'Agence nationale pour l'éducation (*Skolverket*), sous la direction d'Agneta NILSSON, *Toute la vie – 50 ans d'enseignement en "sexualité et vie en commun"*[279]. Cette anthologie rassemble des contributions de plusieurs acteurs-trices de l'éducation suédoise à la sexualité – comme Hans OLSSON de RFSU, Maria AHLSDOTTER de RFSL, ou encore Erik CENTERWALL, écrivain et éducateur sexuel – qui dressent le bilan de cet enseignement obligatoire entré concrètement dans les programmes scolaires en 1956. Les approches pédagogiques actuelles, mais aussi le contenu de l'éducation à la sexualité réalisée à l'école, sont analysés avec une perspective critique et non complaisante.

#### La protection des filles et la bonne morale

La pionnière de l'enseignement sur la sexualité en Suède est donc la Docteure Karolina WIDERSTRÖM, première femme médecin en Suède, et féministe engagée pour le droit de vote des femmes : « son enseignement dans les lycées de filles de Stockholm est récapitulé dans le texte *Éducation et hygiène sexuelle* (Stockholm, 1907). Déjà là se reflète l'ambivalence qui

[279] NILSSON Agneta (sous la direction de), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*, op. cit.

imprègne cet enseignement jusqu'à aujourd'hui »[280]. Si la connaissance scientifique est placée au centre de l'enseignement, celui-ci n'est évidemment pas exempt de considérations morales : l'abstinence sexuelle est préconisée, le désir sexuel est considéré comme inconscient et faible à l'adolescence et ne doit pas être éveillé trop tôt, le but de l'activité sexuelle étant bien sûr la reproduction. WIDERSTRÖM aborde principalement les manifestations de la puberté, le développement fœtal et la grossesse, et utilise pour cela des comparaisons zoologiques – ce que fait également Elise OTTESEN-JENSEN lors de ses premières conférences publiques dans les années 1920 (qui ne s'adressent cependant pas aux écoliers). WIDERSTRÖM est rejointe par des enseignant·e·s et des médecins dans sa demande d'institutionnalisation d'un enseignement sur la sexualité. Les jeunes filles sont alors les principales cibles de cette éducation à la sexualité, « considérées comme ayant une pulsion sexuelle moins forte, et pouvant donc acquérir une instruction sans "se réveiller sexuellement" », explique Erik CENTERWALL. Car la principale crainte de l'époque, « réveiller l'ours qui dort » (*väcka den björn som sover*), amène un déséquilibre dans les enseignements : « dans les lycées de filles [*högre flickskolor*], 87 % des élèves recevaient cet enseignement [en hygiène sexuelle] en 1920, contre 25 % dans les lycées de garçons. Dans les écoles populaires [*folkskolor*], environ la moitié des élèves recevaient l'enseignement, mais plus de filles que de garçons », indique CENTERWALL[281]. Les réticences à enseigner ces questions aux garçons se cristallisent sur la question de la contraception autour de 1910, autour du débat sur la « propagande » de Hinke BEGREGREN dans les Maisons du peuple, locaux du mouvement ouvrier où il faisait des démonstrations de préservatifs. En contradiction avec la loi de 1910, une loi contre la propagation des maladies sexuellement transmissibles votée en 1918 ouvre une fenêtre de légitimité pour l'enseignement sur la sexualité à l'école, mais la mise en pratique n'avance pas. En 1942, le Conseil royal de Suède (*Kunglig Majestät* ou *Konungen i Statsrådet*, nom du gouvernement de l'époque) préconise l'intégration de l'enseignement sur la sexualité aux programmes de l'École populaire, en instruction civique (*Hembygdsundervisning*, sorte d'instruction sur la Patrie) et en sciences naturelles. Le contenu de cette instruction est détaillé dans le manuel destiné aux enseignant·e·s et publié en 1944 : elle devait aborder « l'anatomie, le développement fœtal, la biologie et l'hygiène de la vie sexuelle. Il s'agissait également d'aborder succinctement

[280] CENTERWALL Erik, « Med moralen som styrmedel. Historiska perspektiv på sexualupplysning » (« Avec la morale comme gouvernail. Perspectives historiques sur l'éducation à la sexualité »), in NILSSON Agneta (sous la direction de), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning,* op. cit., p. 29.
[281] Ibid., p. 29.

l'hérédité, et les questions de biologie et d'hygiène raciales », détaille Erik CENTERWALL[282]. L'accent est bien sûr mis sur la santé et sur l'orientation reproductive de la sexualité, dans une perspective à la fois morale et pour la survie de l'espèce. L'abstinence avant le mariage est considérée comme « la seule et juste voie à suivre »[283], et le contenu moralisateur du programme est critiqué dès sa réception. Ses détracteurs accusent ce programme scolaire d'être éloigné des pratiques et des mœurs contemporaines de la Suède : les Suédois·es des années 40 accordent moins d'importance à la virginité prémaritale, et rares sont celles et ceux qui considèrent que la sexualité ne se justifie que dans une visée reproductive. L'enseignement à l'école, en revanche, n'est pas ce qui semble poser problème : en 1945, 3 Suédois·es sur 4 considèrent comme normal que l'École se charge de l'instruction des enfants au sujet des maladies sexuellement transmissibles[284].

En 1949, un nouveau programme est formulé à destination des collèges et lycées, d'inspiration plus libérale que celui de 1942 : l'École reconnaît à la sexualité ses autres vertus que la reproduction. Le programme est reçu avec autant de scepticisme que le précédent, une critique qualifiée par Erik CENTERWALL d'« étonnamment moderne » : l'École était à nouveau accusée de moraliser et de décréter ce qui était bien ou mal, outrepassant les fonctions que voulaient bien lui accorder les Suédois·es. La majorité de la population suédoise considère que l'enseignement sur la sexualité doit « s'adapter au présent », et prendre en compte sans moraliser la sexualité des jeunes non marié·e·s, les naissances hors-mariage, la sexualité récréative non amoureuse. L'hétéronormativité n'est en revanche pas questionnée.

**Un enseignement obligatoire**

Le caractère obligatoire de l'éducation à la sexualité à l'école est instauré en 1955. Le contenu du programme évolue et est publié en 1956. Cette obligation est justifiée par le fait que « les parents ne suffisent pas en tant qu'éducateurs sexuels, pour plusieurs raisons différentes – un manque de connaissances, une distance entre parents et enfants, des barrières personnelles, les différentes conditions de chaque foyer, etc. », explique CENTERWALL[285]. Cette faille parentale est la « pierre angulaire » de l'instauration d'une obligation pour l'École de prendre le relais dès les premières années d'école, dans toutes les classes y compris dans les classes

[282] Ibid., p. 31.
[283] Ibid., pp. 31-32.
[284] Selon un sondage Gallup cité par Erik CENTERWALL, ibid., p. 32.
[285] CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar » (« Enseignement obligatoire sur la sexualité – perspectives sur trois programmes »), in NILSSON Agneta (sous la direction de), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning,* op. cit., p. 36.

spécialisées. L'âge considéré comme adéquat pour que les élèves commencent à accéder à une connaissance sur la sexualité à l'école est donc dès 6-7 ans, ce qui est assez radical pour l'époque en Europe. La société délègue aux enseignant·e·s la responsabilité d'éduquer les enfants à la sexualité, et surtout de les informer des risques. Le contenu du manuel correspondant à cet enseignement obligatoire de 1956 a déjà été détaillé plus tôt, mais ajoutons que la vision qu'il diffuse de la sexualité est principalement une sexualité problématique. CENTERWALL postule d'ailleurs le caractère contreproductif de cette éducation à la sexualité étriquée, qui a pu amener les jeunes à penser que « l'émancipation et le développement individuel pour devenir un être indépendant se produit en opposition à la sage éducation scolaire à la sexualité, tout comme ils ou elles s'émancipaient de leurs parents – en faisant l'inverse. La sexualisation de l'environnement [on déplorait à l'époque le côté « sordide des pistes de danse », l'influence de la culture étasunienne, et la prétendue faillite morale que risquait la société suédoise], décrite par le manuel, parlait peut-être d'une manière plus directe aux besoins et aux expériences intérieures »[286] vécues par les jeunes. Les filles sont toujours celles auxquelles s'adresse en particulier la prévention : ce sont elles qui doivent dire « non » aux avances des garçons, censés eux avoir toujours envie de sexe. La différence des sexes est exacerbée : on désexualise les filles tandis qu'on désentimentalise les garçons, et on naturalise cette séparation en présupposant une pulsion irrépressible des femmes pour avoir des enfants, et une pulsion irrépressible des hommes pour le sexe. L'idée est renforcée selon laquelle les filles seraient les civilisatrices des garçons, elles qui lient la sexualité à l'amour et à la construction d'une famille. Cette idée des femmes comme « agents civilisateurs des hommes » (pour reprendre l'expression de Michel BOZON), que nous développerons plus profondément en partie « 3.3.2. Les filles sages et les garçons menaçants », est encore présente dans l'éducation à la sexualité contemporaine, particulièrement en France[287].

**Vers une sexualité bien planifiée**

Un nouveau programme d'éducation à la sexualité est adopté en 1977, motivé par la loi sur l'IVG votée en 1975, dont on craignait qu'elle ne fasse exploser le nombre d'avortements. C'est donc le travail de prévention des avortements et des grossesses non désirées sur lequel l'accent est mis dans ces cours de « sexualité et vie en commun » (nouveau nom choisi pour la

[286] Ibid., p. 38.
[287] Cf. « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », Michel BOZON, in *Agora Débats / Jeunesses*, Dossier « Jeunesse & sexualité : expériences espaces, représentations », n°6, 2012 [1], pp. 121-134.

discipline). Le gouvernement s'appuie notamment sur un projet expérimental, appelé « Projet Gotland » du nom de la grande île suédoise située en mer Baltique, sur laquelle se monte en 1973 un projet régional de politique sexuelle explorant une nouvelle approche pédagogique d'éducation à la sexualité. La relation entre l'État et les citoyen·ne·s devait être repensée (la prévention verticale par les proscriptions et prescriptions était considérée comme dépassée car plutôt inefficace), pour mettre en pratique une nouvelle forme d'influence sur les comportements humains, plus douce et plus démocratique. L'État providence, engagé dans cette démarche, envisageait ainsi les choses : « Cela ne fonctionne plus d'effrayer les gens pour les faire changer, mais on constate en même temps un grand besoin d'opérer des changements dans les façons de penser et d'agir de la population. Les individus doivent donc être persuadés d'une autre manière »[288], résume Birgitta SANDSTRÖM. Le projet Gotland partait ainsi du principe que c'était « pour la femme à la fois un droit et une responsabilité que de pouvoir décider de sa vie et de sa sexualité. Par extension, cette prise de position impliquait que la Direction des affaires sociales [*Socialstyrelsen*] œuvre activement à l'affaiblissement de la domination masculine et scientifico-médicale sur ce domaine »[289]. Les alternatives envisagées pour mieux diffuser l'information et améliorer l'impact de l'éducation à la sexualité étaient par exemple la coopération interprofessionnelle (par exemple entre les médias, les MJC, les écoles, les sages-femmes), la décentralisation du travail de prévention vers des relais locaux (des personnes engagées sur le terrain, par exemple au sein des tous nouveaux Centres de consultation jeunesse, *ungdomsmottagningar*), et l'échange intergénérationnel, le tout s'étendant « comme des cercles dans l'eau »[290]. Engager les gens sur le terrain pour que le message soit transmis de manière plus horizontale, certes, mais quel message ? Celui d'une vision plus ouverte de la sexualité et de la planification de la sexualité, dont il fallait faire comprendre aux femmes les bénéfices, pour qu'elles s'emparent elles-mêmes de leur nouvelle responsabilité : « le message principal du discours politique sexuel des années 1970 est que la femme doit être libérée de sa dépendance économique et sentimentale envers l'homme, et apprendre tôt les avantages de la sexualité bien planifiée »[291]. Les rôles sexuels sont ainsi remis en cause : « en combinant les discussions sur les rôles des femmes et des hommes, avec des questions sur l'estime de soi, la responsabilité individuelle, et le pouvoir de chacun·e sur sa propre vie et ses propres actions, on créait les conditions de protection contre les maladies

[288] SANDSTRÖM Birgitta, *Den välplanerade sexualiteten*, op. cit., p. 66.
[289] Ibid., p. 68.
[290] SANDSTRÖM Birgitta, *Den välplanerade sexualiteten*, op. cit., p. 72.
[291] Ibid., p. 217.

sexuellement transmissibles et les grossesses non désirées », résume Erik CENTERWALL[292]. Cette politique est efficace : pendant plusieurs années, le nombre d'avortements et de grossesses à l'adolescence diminue[293].

La réforme de l'éducation à la sexualité de 1977 comprend donc une relative libéralisation du message diffusé par l'École dans son enseignement sur la sexualité et la vie en commun (on reconnaissait par exemple que les jeunes avaient une vie sexuelle, y compris avec un·e partenaire), mais aussi un changement de méthode de conviction des jeunes, qui seront désormais amenés par la conversation à comprendre eux-mêmes leur intérêt (c'est-à-dire celui de l'État) à adopter une gestion plus rationnelle et responsable de leur sexualité. Le nouveau programme scolaire de l'enseignement en « sexualité et vie en commun » engage les enseignant·e·s à abandonner la posture morale pour adopter l'objectivité. Sur les thématiques de la démocratie, de la valeur humaine et de l'égalité entre les sexes, l'École doit prendre parti, mais doit dans les autres domaines veiller à laisser toutes les parties s'exprimer. L'École ne doit pas juger les différentes formes de vie en commun : « quand on parle avec les élèves de ces formes d'attention et de sollicitude qu'ils doivent avoir entre eux, on ferait bien de se rappeler que l'École, en tant qu'institution, est un “prescripteur de normes” plutôt faible, et que l'on ne gagne donc pas grand-chose à décréter des principes, qui n'auront sans doute jamais grande légitimité. Il est vraisemblablement mieux de dire “Voilà ce que la plupart des gens dans notre société pensent être juste et bien, même si beaucoup ne s'y conforment pas” »[294] La méthode de l'intégration de l'éducation à la sexualité dans différentes matières est encouragée, de même que la collaboration interdisciplinaire (entre enseignant·e·s) et interprofessionnelle (en coopération avec un médecin, l'infirmière scolaire, une sage-femme…)

**Thématiques du programme de 1977**

Parmi les points développés dans ce programme scolaire de l'enseignement en « sexualité et vie en commun », se trouve la pression du groupe autour du premier rapport sexuel : celle-ci doit être combattue, de manière à ce que chaque jeune se sente légitime dans son choix d'attendre ou d'entreprendre. L'enseignant·e doit sans cesse être attentif-ive à s'adresser à la

[292] CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar », op. cit., p. 40.
[293] Ibid., p. 40. Après le passage de la loi sur l'avortement libre en 1975, on comptait 20,3 avortements pour 1 000 femmes (15-44 ans) ; puis en 1976, 20 pour 1 000 ; en 1977, 19,3 pour 1 000. Après une légère augmentation sur les années 1978-1979 (20,9 avortements pour 1 000 femmes), une nouvelle baisse a lieu entre 1980 et 1985, où le nombre d'avortements est tombé à 17,7 pour 1 000 femmes.
[294] Programme d'enseignement de vie en commun, 1977, p. 48. Cité par CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar », op. cit., p. 41.

fois à « celles et ceux qui veulent attendre, et celles et ceux qui ont l'expérience d'une vie sexuelle », pour que tou·te·s se sentent respecté·e·s[295]. On doit également parler de la puberté, de l'hygiène, et présenter des faits sur la masturbation et les rapports (hétéro)sexuels : « le rapport sexuel doit être décrit dans des termes positifs, et même l'orgasme doit être abordé au collège et au lycée »[296]. La pornographie doit être abordée au lycée – le programme en a une vision négative. La sexualité est présentée comme une activité privée, et l'amour et la famille comme des valeurs très positives : le message diffusé est que la satisfaction est plus grande dans le cadre d'une relation amoureuse que dans une relation purement sexuelle. Le programme préconise des discussions autour de l'homosexualité, du sexisme, des rôles sexuels, de la sexualité avec un handicap, et des différentes formes de morale sexuelle – dont la morale chrétienne, et on insiste sur le respect des différences culturelles. Le programme reste cependant très hétéronormatif, car malgré les appels au respect des autres modes de vie que celui de la famille nucléaire, c'est bien le modèle femme-homme+enfant(s) qui est la norme – l'homosexualité est un cas « à part », envisagé en dehors des problématiques de la famille, qui reste l'idéal. L'égalité des sexes est préconisée, mais on rappelle cependant que les filles doivent être traitées avec délicatesse et considération.

**Les années 1980-1990**

L'arrivée du VIH/sida renforce l'idée que les prescriptions trop verticales sont moins efficaces que les conversations : on développe donc des méthodes pour mener des conversations constructives et impliquer les élèves dans l'organisation du déroulement de l'enseignement en « sexualité et vie en commun ». Dans chaque région se montent des relais (des Centres de consultation jeunesse, des antennes de RFSU, des organismes de prévention – comme Lafa à Stockholm) qui démultiplient les espaces de parole et travaillent en collaboration avec les écoles.

La réorganisation générale des programmes scolaires de 1994 confirme que l'enseignement en « sexualité et vie en commun » est à la fois un domaine transversal de connaissances (transcendant les disciplines) *et* une matière indépendante, et fait des directeurs d'établissements les responsables de l'organisation concrète de l'éducation à la sexualité. La liberté laissée aux équipes éducatives est beaucoup plus grande, car le programme est moins détaillé, mais ce manque de précision est aussi un facteur de frustration chez les éducatrices-

[295] CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar », op. cit., p. 42.
[296] Ibid., p. 42.

teurs. L'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*) édite alors un manuel de référence en 1995, *L'amour se ressent ! Comprends-tu ?*, présentant différentes expériences d'éducation à la sexualité[297]. Erik CENTERWALL, l'auteur de ce manuel, en résume ainsi la vision : l'enseignement en sexualité et vie en commun « était vu à présent comme une étape dans le développement d'une jeune personne en un individu indépendant ; l'objectif était qu'elle sache prendre ses propres décisions dans diverses situations plus ou moins critiques »[298]. L'accent est mis sur la construction de l'esprit critique, de l'identité, les questionnements éthiques, le renforcement de l'estime de soi et de l'intégrité physique (en particulier chez les jeunes filles), mais aussi sur les connaissances factuelles. Sont abordés également, le désir, la masturbation, l'amour, et l'expression quotidienne des sentiments (la jalousie, les malentendus et l'art de communiquer), l'homosexualité (l'École hétéronormative est à présent consciente qu'il ne faut pas exclure, mais pas encore sûre de l'attitude à adopter). L'important travail d'implication des jeunes dans l'organisation, la planification des séances, et l'appropriation des méthodes de travail (comme la conversation, les ateliers, les exposés, les journées thématiques) est réalisé dans l'optique que les jeunes se protègent.

**L'éducation à la sexualité à l'école : passe ou redouble ?**

Une évaluation détaillée de l'action d'éducation à la sexualité à l'école est entreprise en 1999 par l'Agence Nationale pour l'Éducation, sur une commande du gouvernement. Un échantillon de 80 établissements (de la primaire au lycée) sert de terrain d'analyse pour déterminer l'état d'avancée de l'éducation à la sexualité dans les établissements en fonction de cinq critères : 1- Comment l'action est-elle dirigée, d'une part dans l'enseignement en « sexualité et vie en commun », et d'autre part dans le travail transversal interdisciplinaire ? (objectifs, coordination, développement des compétences, évaluation, suivi, documentation). 2- Comment est l'équilibre entre une perspective encourageante/confortante et une perspective sur les risques et les maladies ? 3- Comment est l'équilibre entre une perspective enfantine/jeune, et une perspective d'adulte ? 4- Quel est le degré de variété de l'enseignement ? 5- Y a-t-il une conscience des besoins des filles et des garçons, et une conscience autour de la problématique de l'égalité des sexes ?

[297] CENTERWALL Erik, *Kärlek känns ! förstår du ?* (« *L'amour se ressent ! Comprends-tu ?* »), manuel de référence, Skolverket, Stockholm : Liber, 1995, pages.
[298] CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar », op. cit., p. 44.

Les résultats de cette évaluation indiquent d'une part que tous les élèves reçoivent une éducation à la sexualité en primaire et au collège (en 5ème et 3ème, car cela fait partie des cours de biologie). Les programmes scolaires intègrent les problématiques de l'égalité des sexes, des rôles sexuels, de l'égalité de traitement. Mais la qualité des enseignements, en revanche, varie énormément d'un établissement à l'autre, en contenu autant qu'en volonté d'action et en moyens mis en œuvre. Quant au lycée, si les directives officielles attribuent au proviseur la responsabilité des domaines transcendant les disciplines (comme les questions de sexualité et de vie en commun), on constate qu'il ne s'agit parfois que d'une journée à thème en trois ans, et que le système des options facultatives accentue les différences entre les enseignements reçus par les élèves. Au total, sur les 80 établissements, 10 sont classés en niveau 1 (engagement actif du-de la directeur-trice d'établissement, enseignement comprenant les cinq critères, méthodes de travail variées, influence des élèves sur l'organisation des séances, etc.), 37 sont classés en niveau 2 (action moins encadrée, différences dans l'enseignement dispensé selon les classes, manque d'objectifs, d'évaluations, de bilans, de coopération interdisciplinaire et interprofessionnelle, etc.), et 33 sont classés au niveau 3 (enseignement « traditionnel » à partir du manuel de biologie, peu d'espace de parole et de réflexion laissé aux élèves, pas de problématisation du genre, etc.)[299]

En 2005, à l'occasion du 50ème anniversaire de la loi de 1955, une nouvelle étude de qualité est réalisée par l'Agence Nationale pour l'Éducation, de moindre ampleur cette fois. Elle reprend 20 établissements scolaires (primaires, collèges et lycées) de chacun des niveaux (6 établissements du niveau 1, 6 établissements du niveau 2, et 8 établissements du niveau 3), pour vérifier ce qu'ils sont devenus depuis le dernier bilan, 6 ans plus tôt. Agneta NILSSON mène l'enquête et interviewe par téléphone les directeurs-trices des établissements, avec les mêmes cinq critères. En 2005, 8 établissements sont classés en niveau 1 (dont quatre qui ont maintenu leur niveau de qualité, et quatre ayant monté en qualité – deux lycées bien notés ont baissé d'un niveau) ; 5 établissements sont classés en niveau 2 (les deux lycées rétrogradés, deux stagnations et une montée) ; 6 établissements sont encore au niveau 3, sans avoir évolué en 6 ans. Ces chiffres montrent à nouveau une grande diversité des situations, et la difficulté de les évaluer. L'évaluation elle-même a pu avoir un effet sur les établissements observés, qui ont entrepris pour certains un travail en profondeur pour améliorer leur action.

[299] NILSSON Agneta (entretien enregistré le 12 décembre 2008), et « På jakt efter kvalitet. Vad hände efter kvalitetsgranskningen? » (« À la recherche de la qualité. Que s'est-il passé après le bilan-qualité ? »), in NILSSON Agneta, Hela livet, op. cit., pp. 174-176.

Mais d'autres ont stagné, certains ont même régressé, suite au départ de membres du personnel éducatif fortement engagés, ou d'un flottement organisationnel préjudiciable à la réalisation concrète de l'éducation à la sexualité.

L'un des principaux freins au travail des écoles est bien sûr le problème de la formation. Dans un plaidoyer pour l'intégration de l'éducation à la sexualité dans la formation des enseignant·e·s, intitulé *Il faut qu'ils maîtrisent leur sujet*[300], Hans OLSSON de RFSU indique qu'en 2004, seuls 6 % des enseignant·e·s sont formé·e·s dans ce domaine, un paradoxe (que l'on retrouve en France) compte tenu de l'obligation inscrite dans les programmes scolaires. Un cours facultatif de 5 ECTS existe dans certaines universités, mais rien n'est obligatoire, tout comme les formations continues, proposées par Lafa (organisme de lutte contre le sida ayant élargi ses champs d'intervention) à Stockholm par exemple, qui durent deux à trois jours. Nous aborderons plus en détail la question de la formation des intervenant·e·s en partie 3.2.2.2.

**Une sexualité d'école**

Les valeurs diffusées par l'enseignement en « sexualité et vie en commun » aujourd'hui sont illustrées ainsi par Hans OLSSON, dans sa dernière contribution à l'anthologie *Toute la vie – 50 ans d'enseignement sur la sexualité et la vie en commun* : la vision de la sexualité transmise à l'école ressemble à une forme particulière de sexualité, une sorte de « sexualité d'école ». « Si je devais en dessiner grossièrement une image, dans la sexualité d'école, il n'y a pas de strings, pas de sexes rasés, ni de rapports anaux. Dans la sexualité d'école, on allume des bougies, on est toujours amoureux, la plupart du temps hétérosexuel (sauf quand RFSL passe en visite), et on est toujours sûr de ce qu'on veut », écrit-il, provocateur (mais réaliste, nous le verrons dans notre quatrième chapitre). Et de se demander si le fait que les garçons allument des bougies pour créer une atmosphère romantique et faire plaisir aux filles, est véritablement l'idéal de sexualité à atteindre, selon l'École : « nous oublions parfois de réfléchir si nous, éducateurs à la sexualité – de RFSU aux enseignant·e·s – ne faisons pas aussi pression sur les élèves pour qu'ils soient “bons”, qu'ils délivrent une prestation de la bonne sorte de sexualité »[301]. On (les pouvoirs publics et les familles) demande aussi à l'École de se poser « en contrepoids » face aux images de la sexualité véhiculées dans les médias par exemple. Pour résumer, la sexualité qu'on apprend à l'école suédoise est égalitaire (mais pas radicalement), amoureuse et

[300] RFSU – *Låt stå! De ska kunna sin grej* (« *RFSU – Important ! Il faut qu'ils sachent faire leur truc* »), Hans OLSSON, RFSU, 2004, 27 pages.
[301] OLSSON Hans, « Det ska fan vara sex- och samlevnadslärare ! » (« Il faut qu'il y ait des profs de ”sexualité et vie en commun” ! »), in NILSSON Agneta, *Hela livet*, op. cit., p. 228.

réciproque, ouverte (mais pas trop), raisonnablement démocratique, bref, très « *lagom* ». Ce mot *lagom*, typiquement suédois, signifie « ni trop, ni trop peu », suffisamment et sans excès, bref, un juste milieu consensuel. Mais dans ce consensus tolérant se perdent beaucoup de richesse et de diversité, et de subversion des normes également.

L'hétéronormativité reste prégnante à l'école, malgré les efforts d'inclusion de l'homosexualité à l'éducation à la sexualité – l'inclusion n'est généralement pas réalisée, bloquée (au mieux) au stade d'une intégration, sous forme de tolérance. Mais l'homosexualité est souvent même tout simplement exclue des conversations et des espaces de parole, reléguée au rang de sexualité « à part », « différente », que l'on aborde seulement une fois par an (par exemple à l'occasion de la venue de RFSL). Dans leur article « Le festival hétéro à l'école », Hans OLSSON et Erik CENTERWALL mettent d'ailleurs les établissements en garde. Il est bien sûr mieux d'en parler, mais « si la visite de RFSL est la seule chose qu'on fait sur la bi- et l'homosexualité, cela risque au contraire de renforcer la pensée en termes de "eux et nous" : *nous* prenons à présent un moment avec *eux*, pour que *nous* (hétérosexuel·le·s) *les* comprenions mieux. Et c'est comme ça que l'on se débarrasse du thème de l'homosexualité »[302]. Cette technique de « location »[303] d'une lesbienne et d'un gay pour remplir le « quota homo »[304] pendant la Semaine de l'amour organisée au lycée, est précisément ce que cherchent aujourd'hui à changer RFSU et RFSL, grâce à la nouvelle méthode critique de la norme développée actuellement, que nous aborderons dans le chapitre 4.

Pour conclure sur la situation de l'éducation à la sexualité à l'école suédoise, rappelons donc que les textes de référence sur lesquels s'appuient les établissements scolaires sont, pour l'obligation, la loi de 1955, et pour la transversalité pluridisciplinaire, la directive de 1994. Le contenu de l'éducation à la sexualité est régulièrement actualisé dans les programmes scolaires[305], et l'Agence Nationale pour l'Éducation n'hésite pas à orienter les enseignant·e·s vers des manuels et ouvrages édités par RFSU et RFSL.

---

[302] OLSSON Hans et CENTERWALL Erik, « "Heterofestival i skolan !" – vad skolan och lärarna säger och gör har betydelse » (« "Le festival hétéro à l'école !" – ce que disent et font l'école et les enseignant·e·s a une importance »), in NILSSON Agneta, *Hela livet*, op. cit., p. 160.

[303] Selon l'expression de Hans OLSSON et Erik CENTERWALL, ibid., p. 160.

[304] MAGNUSSON Anna-Knöfel, « Undantagstillstånd i skolan – när heterosexuella har patent på kärlek » (« Un statut d'exception à l'école – quand les hétérosexuel·le·s détiennent le brevet sur l'amour »), entretien avec Maria AHLSDOTTER (assistante-sociale pour RFSL), in NILSSON Agneta, *Hela livet*, op. cit., p. 167.

[305] Voir les exemples pour plusieurs matières (Sciences naturelles, Arts plastiques, Histoire, Éducation physique et sportive, Histoire des religions, Connaissance de la société), sur le site de l'Agence Nationale

### 2.1.4. Les autres actrices de l'éducation suédoise à la sexualité, des institutions reconnues.

#### *2.1.4.1. RFSL, l'association LGBT suédoise*

À sa fondation en 1952 en Suède, l'association RFSL choisit le nom de *Riksförbundet för sexuellt likaberättigande*, c'est-à-dire « Association du royaume pour l'égalité des droits sexuels ». En 2007, le sigle reste mais le nom change : RFSL signifie désormais *Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas och transpersoners rättigheter*, soit « Association du royaume pour les droits des homosexuel·le·s, des bisexuel·le·s et des personnes trans ». Entre 1950 et 1952, RFSL est une section de l'association danoise F-48 (*Forbundet af 1948*, « l'association de 1948 »), première association homosexuelle des pays d'Europe du nord, créée en 1948. RFSL revendique le droit au mariage pour les homosexuel·le·s dès 1953. En 1957-1958, RFSL ouvre plusieurs antennes : Diana pour les lesbiennes (à Stockholm), Kretsen pour les gays (à Stockholm), Friends Club (mixte, à Göteborg) et Albatross (un club de correspondance, dans tout le pays). Le premier local RFSL, « Timmy », est inauguré en 1964 à Stockholm, rue Timmermansgatan. En 1971 démarre la revue *Revolt*, reflétant la nouvelle orientation plus politique de RFSL. L'association qui était plutôt tournée sur elle-même décide de s'ouvrir au reste de la société : à partir des années 70, RFSL organise des séances d'information dans les écoles. RFSL cible désormais également les bisexuel·le·s, et soutient les personnes trans (transgenre et transsexuel·le·s, rassemblées au sein de l'association Benjamin). En 1977, les premières Journées de l'Émancipation sont organisées par RFSL, avec des spectacles, manifestations et séminaires ; les jours s'allongent dans les années suivantes, pour devenir la Semaine de l'Émancipation en 1979.

Le nombre de membres ne cesse d'augmenter, en particulier à partir des années 1970 : d'environ 1000 adhérent·e·s en 1973, on passe à 2 500 en 1981, à environ 4 000 en 1994, et 4 600 en decembre 2011. RFSL ouvre en 1996 le premier site destiné aux LGBT de Suède, rfsl.se, et édite depuis les années 1980 le journal *Kom Ut*, d'inspiration *queer*. Le public cible de RFSL s'élargit encore dans les années 2000, avec les personnes trans (à partir de 2001), les jeunes avec la création de la section Jeunes en 2003, et lors du congrès de Göteborg de 2004 est adopté un plan d'action féministe.

Aujourd'hui, RFSL déclare « œuvrer pour que les homosexuel·le·s, les bisexuel·le·s et les personnes trans aient les mêmes droits, possibilités et devoirs que les autres. Le travail en ce

---

pour l'Éducation : http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/vardegrundens-delar/sex-och-samlevnad/i-styrdokumenten-1.198556 (dernière consultation le 14 août 2013).

sens s'effectue par l'influence politique, l'information, et les activités sociales et de soutien. Concrètement, il s'agit par exemple de rencontrer régulièrement les politicien·ne·s, de mettre en place des formations, d'organiser des fêtes, ou de diriger un centre d'appels d'urgence »[306]. RFSL collabore étroitement avec RFSU et d'autres associations et organismes, produit des brochures et des livres, et s'engage activement dans le développement des nouvelles méthodes pédagogiques critiques de la norme[307]. Le travail de RFSL est nationalement connu et reconnu pour son sérieux, ce qui en fait une institution légitime qui coopère avec les collectivités locales et les syndicats, par exemple sur des projets anti-discriminations au travail (« Fritt Fram »[308], entre 2002 et 2007), ou à l'école (« Under Ytan »[309], entre 2004 et 2007). RFSU propose depuis 2008 une « Certification LGBT » aux structures (entreprises, écoles, syndicats, etc.) qui remplissent à l'issue d'une période de 6 à 8 mois de travail, cinq critères : 1- avoir développé les connaissances de la structure sur les questions LGBT ; 2- œuvrer pour un milieu de travail ouvert et respectueux pour les employé·e·s ; 3- et pour les usager·e·s ; 4- qu'un travail de changement des attitudes soit activement mené, et que la structure puisse prouver qu'elle peut recueillir d'éventuelles plaintes ; 5- que le travail d'action soit ancré dans le temps, régulièrement évalué et documenté. La certification est valable trois ans[310].

#### *2.1.4.2. Lafa, l'organisme de lutte contre le VIH/sida de la région de Stockholm*

Lafa signifie « *Landstingen förebygger aids* », c'est-à-dire « Le Conseil Régional contre le sida » (le verbe *förebygga* signifie « prévenir »). Il s'agit d'un organisme régional de Stockholm, dont la mission est de « *prévenir et combattre les infections sexuellement transmissibles, les grossesses non désirées, et de tenir à jour des statistiques sur le nombre de naissances et d'avortements. Mais depuis toutes ces années de travail, Lafa a élargi son champ d'action en développant un centre de connaissances et de méthodes. Mais nous ne sommes pas une organisation de politique sexuelle, nous n'avons pas de programme* », explique Olle WALLER,

---

[306] « Vad gör RFSL ? » (« Que fait RFSL ? »), description sur le site http://www.rfsl.se/?p=109 (dernière consultation le 15 août 2013).

[307] Citons par exemple l'excellent manuel *Bryt ! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* (« *Rompez ! Un manuel méthodologique sur les normes en général et l'hétéronormativité en particulier* »). Direction du projet : Jorun KUGELBERG et Ulrika WESTERLUND (Forum för levande historia) et Mika NIELSEN (RFSL Ungdom). Direction pédagogique : Sandra DAHLÉN. Stockholm : Forum för levande historia & RFSL Ungdom, 2011 (3ème édition), 116 pages.

[308] Voir la présentation du projet « Fritt Fram » sur le site (en suédois ou en anglais) : http://www.frittfram.se/ (dernière consultation le 15 août 2013).

[309] Voir la présentation du projet « Under Ytan » sur le site (en suédois ou en anglais) : http://www.ytan.se/ (dernière consultation le 15 août 2013).

[310] Voir la description de cette « HBT-certifiering » sur le site : http://www.rfsl.se/?p=4960 (dernière consultation le 15 août 2013).

éducateur sexuel très populaire, employé par Lafa pour animer des formations. Avec un champ d'action bien plus large que ne le laisse penser son nom, Lafa utilise justement l'entrée « prévention des risques » pour amener les professionnel·le·s à réfléchir à la sexualité en général, dans ses multiples dimensions. Les formations (cours et ateliers) dispensées par Lafa sont toujours pleines (bien qu'elles soient payantes), et les participant·e·s croisé·e·s à cette occasion semblent repartir avec beaucoup plus que ce qu'ils espéraient apprendre : un sens critique aiguisé, un questionnement renouvelé, des perspectives élargies et des méthodes de travail concrètes et abouties (Lafa publie des classeurs de fiches théoriques et méthodiques d'éducation à la sexualité, qu'elle vend aux établissements d'accueil du public). À travers ses formations et ses productions écrites, Lafa diffuse une vision socioconstructiviste de la sexualité, ancrée dans des références anthropologiques, sociologiques et des études sur le genre, plutôt que dans la seule médecine. Lafa est connue pour ses trois méthodes/manuels d'éducation à la sexualité, destinés aux structures travaillant avec l'un de ces trois publics : les 10-13 ans (« Fråga chans »), les 13-19 ans (« Röda Tråden »), et les personnes dont le suédois n'est pas la langue maternelle (« Kropp & Sexualitet »), ces deux derniers étant épuisés. Ces formations de Lafa sont reconnues régionalement et nationalement, et sont généralement remboursées par les employeurs des personnels voulant les suivre.

#### *2.1.4.3. Les centres de consultation*

Dans toute la Suède se répartissent environ 300 centres de consultation qui accueillent le public et offrent des possibilités de faire des tests (de grossesse, et contre les IST), de parler de sexualité, de contraception, et de prévention, et de rencontrer des professionnels comme des sages-femmes, infimier·e·s, médecins, psychologues, sexologues, assistant·e·s sociales-aux.

Les centres les plus nombreux sont les Centres de consultation jeunesse, ou ***Ungdomsmottagningar*** : ils sont 9 dans la région de Stockholm, 270 dans toute la Suède. Certains sont gérés par les communes, d'autres par les régions, parfois les deux, d'autres sont indépendants. Leur fonction est l'accueil gratuit des jeunes d'environ 12 à 25 ans (la limite d'âge n'est pas fixe et peut être adaptée si les circonstances l'exigent), pour des raisons variées. Ils recommandent que les jeunes se tournent vers un Centre de consultation jeunesse si « on a besoin de quelqu'un à qui parler, si on a des questions sur la sexualité, si on a des questions sur les relations, si on est inquiet, qu'on se sent déprimé ou stressé, si on a des problèmes avec la nourriture et le fait de manger, si on veut de l'aide pour se protéger contre les maladies sexuellement transmissibles, si on veut de l'aide pour se protéger contre les

grossesses, si on veut se faire tester contre les maladies sexuellement transmissibles, si on veut faire un test de grossesse, si on a besoin de la pilule du lendemain, si on se pose des questions sur le corps »[311] (les domaines d'intervention sont donc sensiblement les mêmes que les Centres de planification familiale français). Maria AHLSDOTTER est travailleuse sociale et tient une consultation dans un de ces centres, *Järva Ungdomsmottagning*, à Kista dans la banlieue nord-ouest de Stockholm. Elle nous a parlé de son lieu de travail, mais également de ses autres activités – elle est conférencière pour Lafa, RFSU et RFSL notamment, et est l'une des rédactrice du manuel de pédagogie critique de la norme *Rompez !*[312]. L'une des premières caractéristiques des usager·e·s des Centres de consultation Jeunesse, est le déséquilibre garçons-filles : les usagers sont de toutes origines sociales, mais principalement des filles : seuls 11,5 % des usagers de ces centres sont des garçons (chiffres UMO.se). D'après Maria AHLSDOTTER, ce déséquilibre garçons-filles s'explique par le fait que, d'une part, les filles viennent beaucoup pour des moyens de contraception ; et d'autre part, les garçons ont peu appris à parler d'eux, et sont minoritaires dans tous les services de consultation libres. L'un des objectifs énoncés par les Centres de consultation jeunesse est donc de faire venir les garçons. Beaucoup de centres ont ouvert des consultations spécialement pour les garçons (à certaines heures, ou certains jours de la semaine). Ces structures sont en tous cas bien implantées en Suède, et connus par les jeunes comme étant des lieux où l'on peut parler de sexualité : « *Je crois qu'ils jouent un grand rôle dans ce domaine. Ils représentent une forme de continuité depuis les années 80. Il y a peut-être un aspect de classe aussi : ils sont peut-être plus tournés vers les classes populaires et les classes moyennes. Les jeunes des classes bourgeoises ont tendance à régler leurs problèmes d'une autre façon, auprès de gynécologues privés, par exemple. En tous cas, on a fait attention à faire de ces centres de consultation des lieux ouverts à tous, facilement accessibles, souvent directement liés aux écoles* », explique Birgitta SANDSTRÖM, ancienne sage-femme dans des Centres de consultation Jeunesse, aujourd'hui maîtresse de conférence en pédagogie.

Les villes suédoises sont généralement équipées d'un centre, mais dans les campagnes, il faut parfois faire de la route avant d'en trouver un. La situation s'aggrave l'été, car beaucoup sont fermés : en 2012, 52 % des Centres de consultation jeunesse du pays sont restés ouverts

---

[311] Cf. site internet des Centres de consultation Jeunesse : http://www.umo.se/Att-ta-hjalp/Ungdomsmottagning/ (dernière consultation le 15 août 2013).

[312] FORUM FÖR LEVANDE HISTORIA & RFSL UNGDOM, *Bryt ! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* (« *Rompez ! Un manuel méthodologique sur les normes en général et l'hétéronormativité en particulier* »), op. cit.

pendant l'été, contre 25 % seulement en 2011[313], ce qui dénote une amélioration, mais laisse tout de même les jeunes face à des ruptures de service public à l'une des périodes où ils en ont le plus besoin. « Des chiffres de l'Institut suédois de contrôle des maladies infectieuses (*Smittskyddsinstitutet*) montrent que les infections aux chlamydias augmentent chez les 15-29 ans à la fin de l'été et à l'automne, avec un net pic en septembre », argumentait RFSU dans un communiqué de presse en 2012. Un constat critique qui indique que les moyens ne sont pas forcément mis en œuvre pour les garder ouverts, ce que déplore Victor BERNHARDTZ, l'animateur de l'émission *Sexe avec Victor* : « *du coup, quand arrive septembre, il y a jusqu'à trois semaines d'attente pour se faire tester, ce qui est débile ! Fermez en janvier, plutôt, quand personne ne baise !* », ironise-t-il.

Les objectifs des Centres de consultation jeunesse portent principalement sur la prévention : réduire le nombre de grossesses non désirées, d'avortements, et de contaminations par IST, mais aussi avoir un impact positif sur la santé psychologique des jeunes : « *la place importante attribuée aux questions de sexualité dans ces Centres se voit dans la grande présence des sages-femmes qu'ils emploient : en province, surtout, ce sont surtout des sages-femmes qui dirigent ces Centres de consultation jeunesse, avec parfois une assistante sociale quelques heures par semaine* », décrit Maria AHLSDOTTER.

Le Centre de consultation jeunesse de Järva, à Kista, est l'un des plus gros de Suède. Il compte trois sages-femmes, quatre assistantes sociales, un infirmier, une gynécologue et deux vénérologues un jour par semaine, une répartition qui révèle une volonté du centre d'équilibrer les professionnel·le·s du champ médical et du champ social. Cela dépend des Centres de consultation, mais dans celui de Järva, les assistantes sociales sont employées par la communauté de communes de Stockholm, et les sages-femmes et les autres membres du personnel médical sont employés par la région de Stockholm. La circonscription du Centre de consultation jeunesse de Järva représente 13 000 jeunes environ, des villes de Spånga, Tensta, Rinkeby et Kista. « *Dans notre Centre de consultation nous avons pour principe de rester concentrés sur le bien-être et la santé des jeunes : nous avons un devoir de confidentialité et nous ne prévenons pas les parents, même si les jeunes n'ont pas la majorité sexuelle, par exemple* », précise Maria AHLSDOTTER. Ce sont donc les jeunes eux-mêmes qui décident si le

[313] « Endast hälften av ungdomsmottagningarna håller öppet som vanligt i sommar » (« Seule la moitié des Centres de consultation Jeunesse restent ouverts aux horaires habituels pendant l'été »), Communiqué de presse, *rfsu.se*, 29 juin 2012. Lien : http://www.rfsu.se/sv/Om-RFSU/Press/Pressmeddelanden/2012/Endast-halften-av-ungdomsmottagningarna-haller-oppet-som-vanligt-i-sommar/ (dernière consultation le 15 août 2013).

personnel du Centre de consultation peut ou non contacter les parents, en cas de test de grossesse positif, par exemple. Le Centre de consultation jeunesse de Järva rencontre toutes les classes de 4ème de la circonscription : « *nous faisons des journées portes ouvertes tous les lundis. J'espère que nous pourrons bientôt changer ce fonctionnement, mais pour l'instant nous séparons les garçons et les filles : les filles vont avec une sage-femme, et les garçons avec une assistante sociale. Je prends moi-même des groupes de garçons, ils sont généralement 10 à 15* », décrit Maria AHLSDOTTER. Avec les jeunes, elle aborde une *check-list* de points incontournables : le fonctionnement des Centres de consultation jeunesse, l'anatomie et le fonctionnement du corps, l'hygiène, les IST (contamination, symptômes, traitement), la réciprocité et le consentement, les limites. Au centre de Järva, la sexualité est envisagée comme un droit de l'Homme, et on essaie d'en faire passer une vision positive : « *chaque individu a le droit d'exprimer sa sexualité comme il l'entend, du moment qu'on ne blesse personne. Nous travaillons aussi avec une perspective de genre très active : nous essayons de faire passer l'idée que le sexe des individus ne devrait pas avoir d'impact sur la façon dont on vit sa sexualité, mais qu'il en a un quand même, alors nous en parlons beaucoup (notamment au sujet des "réputations")* », explique Maria AHLSDOTTER. Ce n'est pas le cas dans tous les centres – celui de Järva bénéficie d'une Certification LGBT remise par RFSL, et d'un travail actif de l'équipe sur la question du genre et des normes.

Quand on est trop vieux pour s'adresser aux Centres de consultation jeunesse, on peut se tourner, si on habite dans les grandes villes, vers d'autres centres de consultation : les ***Sesammottagningar*** (pour *Sex- och samlevnadsmottagningar*, c'est-à-dire Centres de consultation sur la sexualité et la vie en commun). Les centres Sesam proposent la même offre de service que les Centres de consultation jeunesse : conseils et soutien, contraception, tests contre les IST. Dans la région de Stockholm, il existe 6 centres de consultation Sesam : à l'hôpital de Danderyd, à l'hôpital Karolinska de Huddinge, à l'hôpital Karolinska de Solna, à l'hôpital de Norrtälje, à l'hôpital Sud (*Södersjukhuset*, sur l'île sud du centre ville de Stockholm), et Sesam City à Norrmalm (île nord du centre ville de Stockholm). Certains centres Sesam ont des consultations spécialisées pour les personnes lesbiennes, gays et bisexuelles, avec un personnel formé aux problématiques spécifiques que rencontrent ces populations. Les ***Barnmorskemottagningar*** (Consultations de sages-femmes, ou *Mödravårdscentralen*, Centre de soins maternels) accueillent les femmes de tous âges et sont réparties sur toute la Suède. Leur activité principale est la surveillance des grossesses, mais elles ont d'autres missions comme le travail sur la contraception, les grossesses non désirées et les tests contre les IST.

Les ***Studentmottagningar*** (Consultations pour étudiants) accueillent les femmes et les hommes qui étudient dans l'enseignement supérieur. Leur champ d'activité n'est pas le même dans tous les centres, mais elles représentent un espace de conseil, de soutien et de parole, certaines offrant même la prescription de contraceptifs et les tests contre les IST. L'orientation de ces trois types de centres de consultation est clairement liée à la prévention des risques et des vulnérabilités liés à la sexualité. En revanche, les (plus rares) ***Mansmottagningar*** ou Centres de consultation pour hommes, offrent en plus des conseils de prévention et des tests, une possibilité de parler de la sexualité et des relations. Dans la banlieue de Stockholm, le Centre Järva de consultation pour hommes (*Järva Mansmottagning*[314], situé à 3 km du Centre Järva de consultation jeunesse), propose des consultations (souvent gratuites, mais parfois payantes quand il s'agit d'un médecin par exemple), et même de l'information et des formations aux établissements scolaires, aux organisations et aux associations. Ce centre dispose d'une Certification LGBT remise par RFSL, et travaille également sur les questions du genre.

**L'école du VIH** est un centre d'accueil pour jeunes séropositifs-ives, ouvert depuis 1998 à l'hôpital universitaire Karolinska de Huddinge (région de Stockholm). Ce centre est dirigé par l'assistante sociale Christina RALSGÅRD et une collègue psychologue, et organise chaque année « l'école du VIH », ainsi que des rencontres tous les mois pour les jeunes séropositifs. L'objectif de l'école du VIH est d'offrir un espace de parole à ces enfants et jeunes séropositives-ifs, afin qu'ils puissent échanger sur leur vie quotidienne et poser des questions. La sexualité est bien sûr une question omniprésente, que ces jeunes aient ou non une sexualité active, car la menace de la contamination plane : le centre d'accueil part du principe que ce « *petit groupe de personnes [a] aussi droit à une vie sexuelle satisfaisante. On ne peut pas les laisser affronter leur destin seuls et sans préparation, surtout avec la législation que nous avons*[315]. *Et si on veut appliquer correctement cette loi, il faut prévoir ce travail. Je crois que je n'aurais jamais pu obtenir de subvention pour cette activité si cette loi n'existait pas* », considère Christina RALSGÅRD. L'éducation à la sexualité est ici envisagée comme une évidence : on aborde les questions sur le corps, la puberté, et la sexualité, surtout pour les adolescents. Mais il ne s'agit pas simplement de parler des risques de contamination des autres : « *Nous voulons diffuser une vision positive de la sexualité : ce sont des droits de l'Homme de disposer de son corps et de*

[314] Cf. le site internet du Centre Järva de consultation pour hommes, accessible en 8 langues : http://www.jarvamansmottagning.nu/ (dernière consultation le 15 août 2013).
[315] La loi en question est donc la loi de protection contre les contaminations (« *smittskyddslagen* »), adoptée en 2004.

*sa sexualité, quelle que soit la façon dont ils souhaitent l'exercer, du moment que cela ne met personne en danger – ni autrui, ni eux-mêmes. C'est très important : ils ne doivent pas penser seulement aux autres, mais aussi à eux-mêmes, de manière à ce qu'ils n'attrapent pas d'autres infections sexuellement transmissibles. Ils ont droit de dire oui, et de dire non* », rappelle l'assistante sociale. Les usager·e·s du centre d'accueil viennent pour la plupart d'Afrique, et ont différentes visions de la sexualité, mais Christina RALSGÅRD considère que la différence est surtout que « *ces jeunes-là […] n'osent pas vraiment. Mais le désir, l'envie d'être un être sexuel, tout le monde les ressent !* » L'école du VIH consiste en des séances rassemblant habituellement entre 8 et 14 enfants, parfois plus, qui n'ont lieu que trois fois par an. Deux groupes sont destinés aux 10-13 ans, et un groupe se réunit en camp d'été, pour les 14-17 ans. Le camp d'été a lieu sur 4 jours : ils partent tous ensemble de la gare de Stockholm et louent un gîte avec salle de conférence. Les expériences de vie de ces jeunes séropositives-ifs sont souvent marquées par le deuil, le tabou, la stigmatisation, le harcèlement – un certain temps est donc consacré à créer un environnement rassurant, pour les mettre en confiance. Christina RALSGÅRD cherche à prendre ces jeunes au sérieux en parlant avec eux : selon le même principe pédagogique développé dans les années 1970 par le « Projet Gotland », il s'agit de convaincre ces jeunes par la conversation qu'ils et elles ont tout à gagner à devenir de jeunes adultes responsables et soucieux de se protéger et de protéger leur entourage. Les méthodes sont elles aussi expérimentales : « *on travaille par exemple avec des massages, pour renforcer la confiance en soi et le bien-être corporel. Je crois qu'on avance beaucoup avec ces jeunes, qui atterrissent souvent tout en bas de l'échelle […], car personne ne veut coucher avec eux* », décrit Christina RALSGÅRD, qui aborde également avec eux les sentiments sous un angle particulier, celui des risques. « *Nous parlons beaucoup de ce qui arrive quand on est amoureux : on peut prendre des risques. Mais le sentiment amoureux peut aussi pousser à protéger l'autre. "Mais si on a un KK*[316]*, alors ?" – Ça marche aussi quand on aime bien quelqu'un, ou qu'on l'adore comme un ami ! On discute de la différence entre un ami et un amoureux, etc.* » Pour compléter l'école du VIH, (et parce que « *quand on est majeur, on se retrouve du jour au lendemain avec des responsabilités légales énormes* », explique Christina RALSGÅRD), des conférences mensuelles sont également organisées à Stockholm, destinées aux jeunes adultes séropositifs-ives (pour les 17-26 ans environ), pour aborder des questions

[316] En suédois, un KK (prononcer « coco ») signifie un *knullkompis*, c'est-à-dire « une copine ou un copain avec qui on couche » (*att knulla* signifie « coucher, baiser »). Il s'agit tout simplement d'un·e partenaire sexuel, avec qui on s'entend bien, sans être amoureux-se pour autant, ce qu'on appelle parfois en francais « ami·e avec bénéfices ».

d'actualité liées à la sexualité et au VIH, par exemple, le changement de la législation aux États-Unis sur l'accueil des séropositifs[317].

#### *2.1.4.4. Les MJC et centres de loisirs*

En Suède, les ***fritidsgårdar*** (centres de loisirs ou maisons des jeunes, sortes de MJC) peuvent également avoir un rôle d'éducation à la sexualité. Ces structures fonctionnent généralement sur le budget des communes, mais sont parfois gérées par des associations ou des paroisses. Nous avons visité *Skärsätragården*, le centre de loisirs de Lidingö (île située au nord-est de Stockholm), qui emploie cinq salarié·e·s, reçoit environ 40 jeunes par jour. Les usager·e·s sont, de 17h à 21h30, des collégiens et lycéens (dès la 6ème et sans limite officielle d'âge), et le vendredi jusqu'à minuit. Les enfants de CM1-CM2 sont les bienvenu·e·s l'après-midi jusqu'à 17h. L'une des monitrices éducatrices du centre de loisirs, Jenny BERNTSSON, nous explique que la fréquentation fluctue en fonction de la météo : « *L'été, les jeunes ont tendance à sortir plus, à être moins à l'intérieur qu'en hiver : il y a plus de visiteurs au centre de loisirs quand il fait froid* ». Les activités proposées aux jeunes sont notamment la musique, les arts plastiques, le sport, des groupes de parole (groupes de filles, et groupes de garçons), et des activités extraordinaires, comme l'organisation de concerts, ou des journées ou semaines thématiques (« l'école du préservatif », « la semaine de l'amour », etc.) Contrairement aux Centres de consultation, les Centres de loisirs sont fréquentés par plus de garçons que de filles. L'équipe d'animateurs essaie de remédier à ce déséquilibre, et ont été sensibilisés par Jenny BERNTSSON aux questions d'égalité, ce qui les rend plus attentifs : « *les activités ne sont pas séparées selon le sexe – si tu es une fille, tu peux faire de la menuiserie, par exemple. Maintenant, on y pense automatiquement, on n'a plus besoin de fouetter quelqu'un pour y arriver ! [rire] Et puis, parmi les jeunes, on ne tolère pas qu'ils se traitent de choses insultantes, qu'ils se traitent de "pute", de "pédé", etc. On essaie d'avoir une discussion avec eux : "Pourquoi est-ce que tu dis ça ? Est-ce que tu sais ce que ça veut dire ? Tu comprends bien que ça puisse être insultant…" On essaie d'avoir une conversation vivante avec eux, avec les petits comme avec les grands* », décrit Jenny BERNTSSON. La sexualité est abordée également, souvent sur le mode de la prévention – des grossesses non désirées, des IST, mais aussi des violences sexuelles et sexistes. Avec les filles, le travail est axé sur l'idée qu'il faut « *qu'elles aient plus confiance en elles et qu'elles*

[317] Christina RALSGÅRD explique que jusqu'à 2008, les séropositifs ne pouvaient pas venir aux USA, ce qui empêchait entre autres beaucoup de chercheurs séropositifs de faire part de leurs travaux dans des événements universitaires ou de prévention. En Russie, il faut montrer un test HIV négatif pour être autorisé à étudier là-bas, alors que les visas touristiques sont autorisés à tou·te·s quel que soit le statut sérologique.

*osent dire non, que c'est important de poser ses propres limites quand on ne veut pas, et que c'est du viol s'ils le font quand même. […] Je travaille beaucoup sur la question des réputations, le fait que les filles se fassent traiter de "putes" quand elles couchent – ou sont censées coucher… On en discute énormément* », explique Jenny BERNTSSON. Le centre de loisirs distribue des préservatifs aux jeunes, sur simple demande.

Les conditions de travail varient énormément d'un lieu à l'autre, ce qui nécessite une formation continue spécifique en plus de la formation de base de moniteur éducateur, qui dure 2 ans, et comprend comme en France différents blocs (psychologie, pédagogie, qualités de direction, sociologie, musicologie…) : « *On apprend à diriger des groupes, à mener des discussions. Ensuite, on a une formation continue, et on apprend sur le terrain au contact de différents publics. Quand on est monitrice de ski, par exemple, personne ne parle de ces questions-là, de l'égalité des sexes. Mais quand on arrive ici, c'est très important…* », considère Jenny BERNTSSON. Tous ses collègues ne sont pas formé·e·s, ni à la question de l'égalité des sexes, ni aux questions LGBT, ni à l'éducation à la sexualité, mais ces questions l'intéressant particulièrement, elle a demandé à suivre les formations de Lafa, et est également en contact avec RFSU et RFSL. Comme souvent, l'engagement est lié à un individu, et il lui faut être suffisamment motivée et persuasive pour que ces questions soient prises en compte par le reste du personnel : « *RFSU va venir ici, mais j'essaie d'attendre un peu, de créer… Mes collègues trouvent que les plus jeunes, les 10-12 ans, ne doivent pas rencontrer RFSU, qu'ils sont trop petits. Je trouve que mes collègues devraient assister à une séance avec RFSU ou avec Lafa, pour qu'ils n'aient pas peur, qu'ils aient moins de préjugés, qu'ils puissent discuter et savoir pourquoi les petits devraient voir RFSU. Donc j'attends que toute l'équipe de travail soit d'accord pour organiser des séances pour tout le monde, les petits et les grands* », m'expose Jenny BERNTSSON.

Le rôle des Centres de loisirs et MJC dans l'éducation à la sexualité n'est donc pas à oublier, mais en gardant à l'esprit que la situation varie énormément d'une structure à l'autre, même si les exigences d'égalité des sexes et de lutte contre les discriminations s'appliquent à toutes les organisations publiques.

### *2.1.4.5. Les médias*

Plusieurs émissions peuvent être également mises au rang d'éducatrices sexuelles. C'est le cas par exemple du programme télévisé *Sexe avec Victor*[318], sur la sexualité, présenté par Victor BERNHARDTZ avec Sandra DAHLÉN, diffusé par la télévision publique suédoise (SVT) à l'automne 2007, en première partie de soirée. Chaque épisode portait sur un thème (le désir, les rapports de pouvoir, la norme, le corps, les limites, etc.), décliné autour de conversations, de reportages et d'entretiens avec des personnes ressources et des témoins. Grâce à la mise à disposition des épisodes sur le site Internet de SVT, j'ai pu regarder ces émissions au ton résolument radical, féministe, *queer*, libéral, et très documenté. Outre la liberté de ton avec laquelle les deux animateurs abordaient les thèmes proposés, c'est également la diffusion des émissions à une heure de grande écoute sur le service public qui marquait une véritable spécificité de la société suédoise, où les conversations sur la sexualité peuvent échapper au politiquement correct tout en n'étant pas reléguées en troisième partie de soirée dans les grilles de programmation télévisée. « *Je ne crois pas que SVT avait cette idée radicale dès le départ, de faire de la télévision féministe, alors que c'est finalement ce qui s'est produit. Si nous avions présenté le projet de cette façon, ils ne nous auraient jamais laissé autant de liberté, je pense* », déclare Victor BERNHARDTZ, présentateur de l'émission, commentant la carte blanche laissée par SVT à l'équipe de l'émission. Le public a été assez nombreux (près de 500 000 téléspectateurs au plus fort des audiences, malgré la concurrence d'une série télévisée et d'une émission de divertissement étasuniennes sur d'autres chaînes) et l'accueil positif malgré deux critiques négatives dans les tabloïds suédois *Expressen* et *Aftonbladet*, apparemment un peu perturbés par le contenu très critique vis-à-vis des normes en matière de sexualité.

Une autre émission plus ancienne, *Bullen* (« la brioche » ou « la boulette »), traitait de la sexualité et de la vie commune, bien que moins radicalement : elle était destinée aux jeunes et diffusée à la télévision publique (SVT) entre 1987 et 2000. Même si le discours véhiculé était assez conventionnel, Victor BERNHARDTZ considère que cette émission remplissait son rôle de service public en faisant de l'éducation populaire. La réception du public était positive, mais en 1999, une plainte d'un père de famille a été déposée contre l'émission auprès du Chancelier de justice (*Justitiekansler*, procureur général ayant en charge les accusations publiques concernant la liberté d'expression et de la presse), suite à la diffusion d'une émission

[318] « Sex med Viktor », 8 épisodes, 30 min., Sveriges Television, les mercredis à 21h, automne 2007, SVT1.

consacrée à la masturbation, qui proposait des conseils et des techniques d'onanisme aux téléspectateurs et téléspectatrices.

L'émission télévisée *Demande à Olle*[319] existe quant à elle depuis 14 saisons, et met en scène l'éducateur sexuel Olle WALLER, par ailleurs formateur à Lafa (l'organisation de la région de Stockholm contre le sida). Elle est diffusée sur la chaîne privée Kanal 5. Cette émission fait de l'éducation à la sexualité grand public en répondant à des questions sur la sexualité et la vie en commun, en présence de célébrités. Le ton est résolument libéral, et un peu moins conscient des questions du genre et de l'hétéronormativité que dans l'émission *Sexe avec Victor*, par exemple. L'âge des animateurs a peut-être à voir avec ces orientations : Olle WALLER est né en 1947, et Victor BERNHARDTZ en 1985.

L'émission de radio *Couchez avec P3* est présentée par l'animatrice et journaliste Hanna SCHEDIN, avec le sexologue Robert JACOBSSON (également travailleur social formé sur le genre), et diffusée sur la station publique de la radio suédoise du lundi au jeudi, de 23h à minuit[320]. Robert JACOBSSON répond à des questions envoyées par des auditeurs et auditrices, d'une manière sérieuse et documentée, tandis que Hanna SCHEDIN pose les questions, lit des nouvelles érotiques, et propose une vision plus récréative de la sexualité. L'émission de radio a reçu le prix RFSU 2013 pour son ouverture d'esprit, sa compétence et ses méthodes d'éducation à la sexualité : « Il ne s'agit pas de faire de la pédagogie de la tolérance, ni d'exotiser les échangistes ou les personnes qui aiment le S/M ou le sexe anal – ce qui devient souvent le cas sur les chaînes de télé commerciales quand elles décident de faire une émission sur la sexualité. Nous essayons d'inclure tout le monde, et de toujours travailler en étant critiques de la norme, sans pour autant se vanter de l'être », explique la journaliste Hanna SCHEDIN[321]. Le vendredi soir, une autre émission de radio, *Emballer*, est animée par Nisse EDWALL et s'adresse aux plus jeunes (les préadolescent·e·s et adolescent·e·s)[322] sur les questions de sexualité et des relations.

---

[319] *Fråga Olle*, cf. la page de l'émission sur le site internet de la chaîne Kanal 5 : http://www.kanal5play.se/program/227065 (dernière consultation le 16 août 2013).

[320] *Ligga med P3*, cf. le site internet de l'émission : http://sverigesradio.se/sida/default.aspx?programid=3940 (dernière consultation le 16 août 2013).

[321] L'émission de radio *Ligga med P3* est conçue par trois journalistes : l'animatrice Hanna SCHEDIN, le sexologue Robert JACOBSSON, et la productrice Julia BLOMBERG. Tous les trois sont les lauréats du Prix RFSU 2013 pour leur émission de radio et le site internet de l'émission. Cf. l'entretien avec Linda STARK, « Sexrevolutionärer » (« Les révolutionnaires du sexe »), *Ottar*, n°2, 2013, p. 31.

[322] *Hångla*, cf. le site internet de l'émission : http://www.ur.se/Produkter/164752-Hangla-Program-40 (dernière consultation le 16 août 2013).

Plusieurs sites internet très bien conçus font de l'éducation à la sexualité en ligne. L'accessibilité est un énorme avantage dans l'utilisation d'Internet : en 2011, 91 % des ménages suédois disposaient d'une connexion Internet à la maison, contre 76 % des ménages français (statistiques Eurostat).

**Le site Internet des Centres de consultation jeunesse : UMO.se**

UMO.se (pour *Ungdomsmottagning*, Centre de consultation jeunesse), est un site Internet qui a été lancé en 2008, destiné aux jeunes de 13 à 25 ans, dont l'objectif est de « rendre plus accessible une information cohérente et actuelle concernant les questions relationnelles, de sexualité et de santé » (description du site en français, umo.se). Les thèmes abordés par le site sont les mêmes domaines de compétences que ceux des Centres de consultation jeunesse : le corps, l'amour et l'amitié, la sexualité, l'identité, la famille, l'alcool, le tabac et les drogues, la violence et le harcèlement, le mal-être, et les différentes aides qui peuvent être apportées aux jeunes concernés. « Notre objectif est d'être le premier choix des jeunes qui cherchent sur Internet une information et des conseils sur les questions ayant trait au sexe, à la santé et aux relations », explique Lotta NORDH RUBULIS, responsable de la communication de UMO.se, que j'ai rencontrée en 2008.

Ce site a été réalisé avec les Centres de consultation jeunesse et commandé par le Ministère de l'Intégration et de l'Égalité hommes-femmes (*Integration- och Jämställdhetsdepartementet*) et le Ministère des Affaires Sociales (*Socialdepartementet*) dans l'optique de « soutenir le développement identitaire des jeunes femmes et des jeunes hommes, et de renforcer les possibilités de développer des relations saines » (communiqué de presse des Ministères du 5 juillet 2007). Cette commande a été ensuite « interprétée » par Inera, l'équipe qui a conçu et développé le site (anciennement *Sjukvårdsrådgivningen*, le Centre de conseil sur la santé et les soins), un organisme financé par les conseils régionaux dont la mission est de constituer une « e-santé nationale », c'est-à-dire un réseau virtuel d'information et de conseil sur la santé et les soins, fiable, actualisé et facilement accessible sur Internet. Une attention particulière est apportée aux questions d'égalité des sexes sur la demande du ministère, avec en fil rouge une perspective critique de la norme[323]. « *Sur le site, nous essayons de présenter la sexualité*

[323] Voir NORDENMARK Love, « Kapitel 9 : UMO.se – En normkritisk sajt om sex, hälsa och relationer » (« Chapitre 9 : UMO.se – Un site critique de la norme sur la sexualité, la santé et les relations »), in BROMSETH Janne, DARJ Frida (sous la direction de), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (« *Pédagogie critique de la norme. Pouvoir, apprentissage et stratégies de changement* »),

*comme quelque chose de réciproque, d'agréable* [en suédois : *lustfylld*, « pleine de désir »], *et où chacun·e doit se voir garantir les mêmes conditions de dire oui et de dire non, de décider ce qu'il-elle veut, quand et comme il-elle le veut. Nous montrons la sexualité sous de nombreuses facettes, sans jugement : si nous parlons de rapport sexuel, nous ne parlons pas que de pénétration péno-vaginale, nous incluons toutes les formes de sexe* » détaille Lotta NORDH RUBULIS. Quelques chiffres sur le site UMO.se : le site répond à 10 000 questions par an, reçoit environ 320 000 visites par mois. Les pages les plus populaires sont celles qui portent sur la sexualité, le corps, la protection et la prévention, et les organes sexuels. Le site est connu par 55 % des jeunes de 15 à 17 ans. Le gouvernement a investi 18,5 millions de couronnes suédoises (environ 2,2 millions d'euros) dans ce projet. La conception du site s'est étalée sur un an et demi, avec une longue étude de marché, et six mois pour la rédaction du contenu, avant son lancement en novembre 2008.

Le site a été conçu de manière à être accessible au plus de monde possible. Un consultant en accessibilité a été recruté dès les premiers mois de conception, pour que le site soit accessible à tou·te·s quels que soient les handicaps. L'un des objectifs de la mise en ligne de ce site internet, était de toucher le public des garçons qui viennent assez peu aux Centres de consultation, mais les filles sont également plus nombreuses que les garçons à visiter le site. Ce qui permet de savoir qu'environ 25 % des visiteurs posant des questions sur UMO sont des garçons, 66 % sont des filles, le reste des visiteurs se compose de personnes mentionnant « autre sexe » ou choisissant de ne pas mentionner de sexe. La proportion de garçons est encore faible, mais elle reste supérieure à la fréquentation physique des Centres de consultation jeunesse. Les questions des garçons portent en majorité sur le pénis et le rapport à la normalité. Les images du site ont également fait l'objet d'une réflexion pointue, avec une perspective critique de la norme. Dans sa conception, le site propose plusieurs outils pour mettre ses visiteurs-teuses en confiance : un bouton « Quitter la page en urgence » [*Panik-lämna sidan*], un choix des mots désignant les organes sexuels utilisés dans les articles (par exemple, on sélectionne parmi la liste « pénis / queue / bite / sexe / zizi / zigounette », le terme qui nous met le plus à l'aise, et c'est celui qui sera utilisé dans toutes les pages du site). Le site gère également une boîte à questions, où les jeunes peuvent anonymement exprimer leurs interrogations et recevoir une réponse personnalisée sous 7 jours. Johan NILSSON (infirmier) et Therese ZETTERQVIST ERIKSSON (sage-femme) sont responsables coordinateurs de la

---

Uppsala : Centre des études sur le genre (Centrum för genusvetenskap), Université d'Uppsala, 2010, pp. 227-257.

boîte à questions. Ils reçoivent les questions, les lisent, peuvent répondre à certaines d'entre elles, et envoient les autres aux collègues qui rédigent les réponses selon leurs compétences. Ces professionnels travaillent partout en Suède dans les Centres de consultation jeunesse : ce sont des assistants sociaux, des sages-femmes, des médecins, des infirmiers, des psychologues, un vénérologue, diététicien. Ce sont des volontaires qui ont fait connaître leur volonté de répondre à des questions, et ils ont suivi une formation sur la critique de la norme et sur la problématique des crimes d'honneur (crimes commis en réaction à un comportement perçu comme ayant apporté le déshonneur sur une famille, et dont les victimes sont quasi exclusivement des femmes, dont le comportement sexuel réel ou prétendu fait l'objet d'un contrôle social strict), au sein d'UMO.se (une formation organisée par des prestataires externes). Les réponses sont relues et vérifiées par les coordinateurs, pour qu'elles s'adaptent aux exigences du site. Cette exigence de qualité fait que certaines réponses peuvent mettre du temps à arriver, jusqu'à 7 jours.

Ce qui est étonnant pour une Française, c'est de constater que le projet du site UMO.se a commencé sous un gouvernement de droite, a été suivi par la ministre de l'égalité hommes-femmes Nyamko SABUNI – qui est assez conservatrice et refuse de se dire féministe, par exemple – et qu'elle a été satisfaite du résultat. « *Le site UMO.se n'est pas un projet politique* », déclarent Lotta NORDH RUBULIS et Cecilia BIRGERSON NORDLING. Le contenu du site n'est pas révolutionnaire, mais lors de l'inauguration, Göran HÄGGLUND, le ministre des affaires sociales, a parlé d'une manière assez consensuelle des problèmes de santé psychique en évitant soigneusement de commenter les pages sur la sexualité. « Enfin non, il a aussi parlé de l'avortement », corrige Cecilia BIRGERSON NORDLING. La ministre Nyamko SABUNI, en revanche était positivement impressionnée par le site : « *le jour du lancement, elle a dit que nous avions réussi à dépasser leurs espérances, à produire à la fois ce qu'ils voulaient, et un peu plus encore. Les réactions officielles ont donc été très positives* », se félicite Lotta NORDH RUBULIS.

**Lafa : säkraresex.se et frågachans.nu**

Lafa gère les sites d'éducation à la vie sexuelle et affective « Fråga chans »[324] (destiné aux 10-13 ans, et qui correspond au manuel éponyme d'éducation à la sexualité), et « Säkrare sex »[325]

[324] Cf. http://www.fragachans.nu/
[325] Cf. http://www.sakraresex.se/

(plutôt à partir de 13 ans, mais qui convient à tous les publics). La structure publie également un magazine trimestriel, *Insikt*[326].

**RFSU : rfsu.se, le site des écoles et le magazine Ottar**

RFSU possède bien sûr un site internet complet et détaillé, avec une partie d'éducation à la sexualité, et une partie sur le fonctionnement et les activités de l'association. Une division du site est même consacrée à l'éducation à la sexualité à l'école, et propose du matériel (articles, manuels, brochures, propositions d'activités) destinées aux enseignant·e·s. Le tout est traversé d'un mélange entre perspective critique de la norme et inclusion. Le magazine trimestriel de RFSU, *Ottar,* existe depuis 2001 et représente un autre acteur à compter dans l'éducation à la sexualité. Il est décrit comme un magazine à contenu journalistique « analysant la politique sexuelle en Suède et dans le monde, et approfondissant la discussion sur la sexualité et la société à travers des articles d'actualité, des reportages, des essais, des chroniques et des débats »[327]. À noter que le magazine possède également un site internet, proposant lui-même des articles et des enquêtes d'actualité sur la sexualité.

**Conclusion sur les médias spécialisés**

Tous les sites suédois, mais aussi les magazines édités, ont une réflexion critique sur le genre et sur l'hétéronormativité. Ils présentent une vision de la sexualité qui n'accentue pas les différences garçons-filles, et diffusent des informations anatomiquement exactes (par exemple sur l'hymen ou le clitoris). D'un point de vue technique, ces sites sont tous très fonctionnels et d'aspect professionnel, ce qui reflète d'une part l'investissement important placé dans ces outils, et d'autre part la conscience que dans les médias, la forme joue autant que le fond. Esthétiquement, ils ont chacun un « style » marqué (avec une charte graphique lisible et réfléchie). Les magazines édités par les différentes structures ont également une mise en page à la fois fonctionnelle et esthétique, et un contenu factuel exact.

**Note sur les acteurs et actrices de l'éducation suédoise à la sexualité**

Beaucoup des personnes participant activement à l'éducation suédoise à la sexualité ne sont pas issues du champ médical. Certain·e·s professionnel·le·s sont autodidactes dans le domaine

[326] Les numéros du magazine *Insikt* sont disponibles en ligne sur le site de Lafa : http://www.lafa.nu/Insikt/

[327] Cf. la présentation du magazine sur le site internet du magazine : http://www.ottar.se/om-ottar (dernière consultation le 16 août 2013).

de l'éducation à la sexualité (c'est le cas par exemple d'Olle WALLER et Sandra DAHLEN), d'autres sont issu·e·s du champ des sciences humaines (comme l'historienne Lena LENNERHED), d'autres encore sont issus du monde artistique (comme Victor BERNHARDTZ). RFSU a elle-même des racines dans le milieu syndicaliste, et voit comme une richesse le fait que ses militant·e·s viennent d'horizons variés. Cette diversité de perspectives éloignées de la médecine permet à l'éducation suédoise à la sexualité de ne pas s'appuyer uniquement sur la dimension biologique de la sexualité, et de l'appréhender autrement que par le champ de la reproduction et du risque infectieux. De même, la multiplication des supports et des outils de diffusion de l'éducation à la sexualité œuvre à sa richesse et à son efficacité. C'est en tout cas l'avis de Christina RALSGÅRD, de l'école du VIH : « *Dans le travail de prévention, il faut travailler à plusieurs niveaux en même temps : il faut à la fois faire de grandes campagnes d'affichage, ou à la télévision, mais aussi travailler dans les écoles, travailler en plus petits groupes…* »

Pour conclure sur ce panorama de l'éducation suédoise à la sexualité, nous considérons que la partie haute de la pyramide, comprenant les personnes et les structures les plus actives, peut être ainsi caractérisée par le professionnalisme de ses actrices et acteurs, ainsi que par le recul réflexif sur le discours diffusé, le sérieux des supports et méthodes produit·e·s, l'encadrement et le suivi des projets à long terme, l'évaluation des actions, et la mise en valeur du travail accompli par la documentation et la rédaction de bilans critiques.

## 2.2. Histoire de l'éducation à la sexualité en France et état des lieux des structures

### 2.2.1. Un contexte peu favorable

Le « premier appel moderne en faveur de l'éducation sexuelle » en France est souvent attribué à Jean-Jacques ROUSSEAU : « son ouvrage consacré à l'éducation des enfants, *Émile*, laisse entendre qu'une “réponse indiscrète ou prudente” à la “question embarrassante” de savoir “comment se font les enfants” a le pouvoir de déterminer le bien-être moral et corporel des enfants “pour toute leur vie” »[328]. À la fin du XVIII^e^ siècle, donc, ROUSSEAU postule que le développement sain de l'être humain nécessite une « introduction correcte à la sexualité ». L'historienne Tamara CHAPLIN met en lien ce texte avec celui, paru une trentaine d'années plus tard, du marquis de SADE, *La Philosohie dans le boudoir*[329], « en tête duquel figurait le souhait que “chaque mère pousse sa fille à lire ce livre” et qui décrit l'endoctrinement de l'exquise jeune fille de 15 ans Eugénie de MISTIVAL dans “tous les principes du libertinage le plus effréné” »[330], et qui selon CHAPLIN s'apparente également à un appel en faveur de l'éducation sexuelle, des jeunes filles en l'occurrence, bien que d'une manière beaucoup plus controversée. La comparaison met cependant en valeur la différence de point de vue des deux hommes sur la question : « tandis que Rousseau met l'accent sur le processus reproductif, les tuteurs d'Eugénie de MISTIVAL […] insistent sur le fait que c'est le plaisir, et non la biologie, qui donne à la sexualité sa force motrice »[331]. Et l'historienne de tracer un parallèle avec les deux postures concurrentes de l'histoire de l'éducation à la sexualité à la française, l'une justifiée par la biologie, et l'autre par la libéralisation des mœurs.

Nous nous proposons à présent de passer en revue les différents freins à l'émergence d'une éducation à la sexualité moderne en France, et d'examiner la vision du genre et de la sexualité diffusée à l'époque par les différentes institutions.

---

[328] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou ”Comment se font les enfants ?” : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e^ siècle à nos jours) », in BLANCHARD Véronique, REVENIN Régis et YVOREL Jean-Jacques (sous la direction de), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e^ – XXI^e^ siècle)*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2010, p. 22. Tamara CHAPLIN fait ici référence à *Émile, ou De l'éducation*, Jean-Jacques ROUSSEAU, Paris : Garnier frères, 1964 (1762), p. 254.

[329] Marquis de SADE, *La Philosophie dans le boudoir, ou les Instituteurs immoraux*, 1795.

[330] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou ”Comment se font les enfants ?” : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e^ siècle à nos jours) », op. cit., p. 22.

[331] Ibid., p. 23.

**L'Église catholique**

Dans une France verrouillée par l'Église catholique[332], l'éducation à la sexualité n'est envisagée que par l'inculcation des principes de chasteté et de mortification de la chair : « le catholicisme n'autorise l'activité sexuelle humaine que dans le cadre des liens sacro-saints du mariage et à des fins uniques de reproduction. Toute autre pratique sexuelle (masturbation, fellation, cunnilingus et surtout sodomie) est considérée comme un péché et strictement bannie »[333]. L'attitude de l'Église catholique face à l'éducation à la sexualité est intimement liée, d'une part, à sa position sur le contrôle des naissances, et d'autre part, à sa position sur l'homosexualité – les deux apparaissant comme corollaires de la vision catholique naturalisant le genre et l'hétérosexualité.

En théorie, on peut distinguer trois phases dans l'évolution de la posture de l'Église face au contrôle des naissances[334] : jusqu'à la Renaissance, la seule raison pouvant justifier un rapport sexuel était la reproduction. De la Renaissance aux Lumières, la sexualité commence lentement à être envisagée y compris en dehors de la reproduction, et le contrôle des naissances par l'abstinence devient acceptable dans certains cas précis, par exemple dans les familles très nombreuses où l'on ne peut plus assurer l'élevage des enfants. La troisième phase concerne la période suivant les Lumières, où l'Église catholique française doit mettre de l'eau dans son vin de messe, obligée de se positionner face à, d'une part, ses propres membres qui pratiquent au quotidien un contrôle des naissances, et d'autre part, les campagnes du mouvement étasunien du *birth-control* dès 1914.

En pratique, jusqu'à la fin du XIX^e^ siècle, l'Église semble avoir eu une certaine tolérance vis-à-vis de la pratique du coït interrompu (retrait avant éjaculation) et de la méthode du calcul des périodes « sûres »[335] – il s'agissait de fermer les yeux sur ces pratiques (et sur l'activité sexuelle des croyant·e·s) et non de les cautionner ouvertement, mais cette attitude peut être

[332] En matière de sexualité, nous considérons à l'instar de Martine SEVEGRAND que l'éthique sexuelle restera longtemps sous la tutelle de l'Église, au moins toute la première moitié du XX^e^ siècle (SEVEGRAND Martine, *L'amour en toutes lettres*, op. cit., p. 18).

[333] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e^ siècle à nos jours) », op. cit., p. 24.

[334] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 65. Elle cite ici les travaux de l'Étasunien John NOONAN, *Contraception et mariage : évolution ou contradiction dans la pensée chrétienne*, Paris : Les Éditions du Cerf, 1969 (édition originale étasunienne parue en 1966), 723 pages.

[335] Cette méthode de comptage des jours existait depuis le XIX^e^ siècle, mais fut formalisée en 1924, par le gynécologue japonais Kyusaku OGINO qui calcula la période féconde du cycle menstruel, soit dans un cycle régulier de 28 jours, entre le 8^ème^ et le 17^ème^ jour après le début des règles.

interprétée comme une autorisation implicite[336]. En revanche, les autres méthodes contraceptives, comme le préservatif, le diaphragme, les spermicides, ou plus tard la pilule et le stérilet, et bien sûr l'avortement, sont fermement condamnés par l'Église catholique, quelle que soit l'état d'avancée des débats sur ce qui constitue le début d'une vie humaine, ou la situation de propagation des infections sexuellement transmissibles. À partir de 1870 environ, la position de l'Église se durcit peu à peu au sujet du contrôle des naissances en général : « une attitude plus répressive s'instaure et l'Église commence à vouloir faire entendre son avis sur l'éventuel contrôle des naissances pratiqué par ses croyant·e·s »[337]. En 1919, l'Église catholique française déclare officiellement la guerre aux méthodes contraceptives, considérées comme une défiance inacceptable envers les « lois de la nature », ainsi qu'un signe d'égoïsme non digne des croyant·e·s. Cette condamnation va de pair avec la condamnation du féminisme, du socialisme et du matérialisme, considérés comme des ennemis de l'Église. Le durcissement des positions de l'Église est parallèle à la montée du sentiment national en France – et donc du natalisme ; il est donc difficile de savoir laquelle de ces institutions a eu le plus d'influence sur la mise en place de politiques répressives en matière de sexualité et d'éducation à la sexualité. La situation du début du XX^e^ siècle pour les familles catholiques ressemble donc fortement au sketch des Monty Pythons dans *Le sens de la vie* : « *Every sperm is sacred / Every sperm is great / If a sperm is wasted, / God gets quite irate* »[338].

Le mariage, par exemple, est sacralisé par l'Église catholique, la sexualité ne pouvant donc s'exprimer qu'à l'intérieur des liens d'un mariage hétérosexuel. Les couples non-mariés sont donc longtemps peu nombreux en France[339], tandis que le concubinage est plus répandu chez les protestant·e·s suédois·es depuis le début du XX^e^ siècle. En Suède, les années 1920 représentent en effet une période charnière où l'on commence à envisager, à côté de la sexualité reproductive, une « sexualité pour le plaisir », dans le cadre conjugal hétérosexuel

---

[336] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., pp. 66-67. Elle fait référence à l'analyse de l'historien français Jean-Louis FLANDRIN, « Contraception, mariage et relations amoureuses dans l'Occident chrétien », *Annales ESC*, vol. 24, n° 6, 1969, pp. 1370-1390.

[337] Ibid., p. 67.

[338] Le sketch « The Third World », écrit par Michael Palin et Terry Jones, est extrait du film *Monty Python's The Meaning of Life* (*Le sens de la vie*), réalisé par Terry JONES (1983). Il met en scène un catholique du Yorkshire annonçant à sa femme et à leurs 63 enfants qu'il a perdu son travail et va devoir vendre les enfants. Pour justifier cette décision et sa situation familiale, le père cite les principes de l'Église catholique et entonne la chanson « *Every sperm is sacred* », qui est depuis devenue culte et est souvent utilisée par des militant·e·s *pro-choice* pour ridiculiser les arguments de l'Église catholique condamnant l'avortement, la contraception ou encore la masturbation.

[339] Chiffres : INSEE. Les couples non-mariés représentaient 2,9 % des couples français en 1962, 3,6 % en 1975, 6,3 % en 1982, 12,5 % en 1990, 18 % en 1999.

mais plus forcément du mariage : « pendant cette période, la vie de couple prénuptiale était courante, et l'âge au premier rapport sexuel a baissé »[340]. La sexualité pouvait donc s'exprimer en Suède en dehors des liens du mariage – et même si le mariage était souvent la suite envisagée, ce n'était pas toujours le cas.

Cette opposition entre catholicisme et protestantisme doit par ailleurs être nuancée par le fait que les protestant·e·s français·es (calvinistes) n'étaient pas non plus favorables au contrôle des naissances, et combattaient le néo-malthusianisme dans des ligues de défense morale. Les protestant·e·s ne sont donc pas nécessairement plus « libéraux » en matière de sexualité que les catholiques. Enfin, les positions officiellement tenues par l'Église ne doivent pas être confondues avec les pratiques des croyant·e·s, généralement moins réactionnaires que le Vatican[341], mais « l'influence des principes religieux sur les pratiques sociales est profonde »[342].

**Histoire de l'homosexualité en France, avancées et reculs**

L'attitude de l'État français envers l'homosexualité est en revanche plus tolérante qu'en Suède, au moins au XIX^e^ siècle : le 6 octobre 1791, le premier Code pénal établi après la Révolution française ne mentionne plus le crime de sodomie, une absence dont les historiens

---

[340] CENTERWALL Erik, « Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar » (« Enseignement obligatoire sur la sexualité – perspectives sur trois programmes »), in NILSSON Agneta (sous la direction de), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning,* op. cit., p. 30 et 32. CENTERWALL cite un sondage réalisé par Gallup en 1945, qui indiquait que seuls 18 % de la population suédoise considéraient l'abstinence avant le mariage comme quelque chose d'important. Aujourd'hui en Suède, les couples qui vivent ensemble sans être mariés s'appellent « *sambo* » : les *sambo* représentaient 11,5 % des couples en 1975, 19 % en 1985, 18,5 % en 1990, et depuis 2000, 30 % des couples (les statistiques ne sont malheureusement pas connues avant 1975, date à laquelle le Bureau Central de la Statistique, SCB, a commencé à comptabiliser ces nouvelles formes de vie commune).

[341] De fréquents sondages d'opinions indiquent un écart entre l'Église et ses fidèles : par exemple, un sondage de l'Ifop (réalisé du 27 février au 1^er^ mars 2013 sur un échantillon de 1 556 personnes représentatif de la population française) indique que 79 % des catholiques se prononcent aujourd'hui en faveur d'une évolution de la position de l'Église sur l'avortement, ainsi que 62 % au sujet de l'homosexualité. Selon une autre étude menée par l'Ifop entre le 9 et le 13 août 2012 (auprès d'un échantillon de 2 000 personnes représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus), 45 % des catholiques pratiquant·e·s et 61 % des catholiques non pratiquant·e·s, étaient favorables à l'ouverture du mariage aux couples de personnes de même sexe, contre 65 % de l'ensemble des Français·es, tandis que l'Église catholique s'est officiellement prononcée contre. Ces sondages sont disponibles sur le site de l'Ifop : http://ifop.com/. L'ouvrage de Martine SEVEGRAND, *L'amour en toutes lettres*, confirme par ailleurs que les catholiques pratiquant·e·s étaient également confronté·e·s aux problématiques liées à la sexualité et au contrôle des naissances, questionnements dont il faisaient part à l'abbé Viollet par courriers : « ces lettres illustrent toutes les phases de cette évolution dangereuse qui, de la soumission aveugle aux lois de l'Église, devait déboucher plus tard sur une émancipation que les sociologues appellent la sécularisation de l'éthique sexuelle » (SEVEGRAND Martine, *L'amour en toutes lettres : questions à l'abbé Viollet sur la sexualité 1924-1943*. Paris : Albin Michel, 1996, p. 17).

[342] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e^ siècle à nos jours) », op. cit., p. 24.

considèrent qu'elle implique la décriminalisation de l'homosexualité. Une remarque s'impose à ce sujet : réduire l'homosexualité à la sodomie est une vision phallocentrée qui, d'une part, invisibilise presque tout à fait les lesbiennes (en centrant l'attention sur l'homosexualité masculine), et d'autre part, assimile les relations homosexuelles masculines à une seule pratique sexuelle. Ce que retient l'Histoire est cependant le reflet des tendances qui s'expriment dans la société vis-à-vis de l'homosexualité : les relations lesbiennes sont longtemps passées à travers les mailles du filet judiciaire, car simplement inenvisageables ou bien considérées comme moins « graves » ; et l'homophobie institutionnelle s'exprime avec le plus de force dans la *sodophobie*[343], qui trahit un tabou autour de la pénétration des hommes, ultime subversion de l'ordre du genre. Pendant tout le XIX^e^ siècle, en tous cas, l'homosexualité n'est pas condamnée en France, tandis qu'après une relative accalmie sous le roi Gustav III, la Suède adopte une nouvelle loi en 1864, dont le chapitre 18, paragraphe 10 condamne les relations « contre nature », y compris lesbiennes[344]. L'homosexualité reste illégale en Suède jusqu'en 1944, date à laquelle on classe l'homosexualité comme une maladie mentale, ce qui permet d'interner les homosexuel·le·s pour les traiter médicalement. En France, c'est sous le régime de Vichy que le Maréchal Pétain signe la loi du 6 août 1942, qui instaure une discrimination de l'homosexualité pour la définition de la majorité sexuelle, en criminalisant « les actes impudiques ou contre nature avec un mineur de son sexe âgé de moins de 21 ans » (contre 13 ans pour les hétérosexuel·le·s). Cette loi sera maintenue même après-guerre par le Gouvernement de la Libération[345]. En 1960, sous la présidence de Charles DE GAULLE, l'homosexualité est classée comme un « fléau social », ce qui permet aux pouvoirs publics de légiférer par décrets pour la combattre[346]. La pathologisation de l'homosexualité touche également la France : l'homosexualité sera considérée comme une maladie mentale (selon la

---

[343] Cf. TIN Louis-Georges, *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2008, 208 pages. Voir également notre partie « 3.1.4.3. Bonne et mauvaise sexualité : tabous et polémiques dans l'éducation suédoise à la sexualité ».

[344] Cf. « *Öfwar någon med annan person otukt som emot naturen är eller öfvar någon otukt med djur; warde dömd till straffarbete i högst två år* » (« Si quelqu'un pratique la fornication contre nature avec une autre personne, ou avec un animal, il sera condamné à des travaux forcés, pour au maximum 2 ans »), Strafflagen, Code pénal de 1864, p. 472. Disponible en ligne : http://wisberg.se/wisberg.se/pdf/strafflagen1864.pdf (dernière consultation le 17 août 2013).

[345] Ordonnance du 8 février 1945, Code pénal, article 331, alinéa 3 : « Sera puni d'un emprisonnement de six mois à trois ans et d'une amende de 60 FF à 15000 FF quiconque aura commis un acte impudique ou contre nature avec un individu de son sexe mineur de vingt et un ans ».

[346] « Toutes mesures propres à lutter contre l'homosexualité », Loi n° 60-773 du 30 juillet 1960, 4^ème^ point de l'article unique, autorisant le Gouvernement à prendre, par application de l'article 38 de la Constitution, les mesures nécessaires pour lutter contre les fléaux sociaux. *Journal Officiel*, 2 août 1960, disponible en ligne : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000314683 (dernière consultation le 17 août 2013).

classification de l'OMS) par la France entre 1968 et 1981 (période 1944-1979 pour la Suède). La loi de 1942 ne sera abolie définitivement (après plusieurs tentatives et retours en arrière) que sous la présidence de François MITTERRAND, le 4 août 1982, plaçant l'âge de la majorité sexuelle à 15 ans pour tou·te·s (ce que fait la Suède en 1978).

La politisation du mouvement homosexuel en France s'amorce en mai 1968, avec la réunion de féministes lesbiennes liées au MLF (Mouvement de Libération des Femmes) et d'hommes homosexuels, et prend de l'ampleur à l'occasion d'un numéro spécial de l'émission de radio de Ménie GREGOIRE, sur Radio Luxembourg, intitulé « L'homosexualité, ce douloureux problème »[347] et diffusé le 10 mars 1971 en direct de la salle Pleyel à Paris. L'émission présente l'homosexualité comme un « accident » du développement sexuel, lié à l'environnement, et fait intervenir en qualité d'autorité morale un psychanalyste et un prêtre. Le psychanalyste tient un discours contradictoire et peu cohérent, dans lequel il avance par exemple que cet « *accident* » de l'homosexualité est « *très rarement irréversible* », tout en déclarant que si l'homosexuel « *est parfaitement épanoui dans l'ensemble de sa vie et qu'il ne semble souffrir de rien d'autre, […] la question de la normalité de son homosexualité pourra parfaitement se poser* ». Le débat s'anime lorsque des militant·e·s (surtout des femmes) contestent le sexisme et l'hétérosexisme du discours tenu à l'antenne : une femme dans le public dénonce par exemple le sexisme de la position psychanalytique qui considère les hommes homosexuels comme féminins et manquant de virilité, alors que « *la virilité signifie à la fois un sentiment subjectif de domination et de supériorité sur la femme* ». La réponse de l'animatrice Ménie GREGOIRE provoque de fortes réactions dans le public : elle s'oppose à la perspective féministe de la jeune femme, dont elle déclare « *qu'elle manifeste, en disant cela, une espèce de refus de l'homme et elle considère l'homme quand il vient lui faire l'amour comme venant l'embêter et l'écraser de sa supériorité. Une femme normale* [Cris dans la salle]*… une femme qui est hétérosexuelle ne trouve pas qu'on l'écrase, elle trouve qu'on lui fait un joli cadeau.* […] *Et croyez moi, il est de qualité ce cadeau-là* ». Cette émission de radio peut être interprétée comme l'expression des débuts de l'inversion de la question homosexuelle. Les militant·e·s présent·e·s dans la salle déconstruisent d'une part la naturalité de l'hétérosexualité : « *on parle de l'homosexualité d'une façon horrible comme s'il fallait la justifier, comme si l'hétérosexualité était quelque chose de naturel. On sait maintenant parfaitement que tout*

[347] « L'homosexualité, ce douloureux problème », *Allô, Menie,* diffusée sur Radio Luxembourg (RTL), 10 mars 1971. La retranscription intégrale de l'émission est disponible en ligne : http://www.france.qrd.org/media/revue-h/001/probleme.html (dernière consultation le 17 août 2013).

*individu est bisexuel, qu'il n'y a pas de détermination sexuelle autre que sociale !* [Applaudissements] », s'exclame une femme du public. Et d'autre part, elles et ils déplacent le débat de « la douloureuse question de l'homosexualité » vers l'homophobie elle-même : « *la seule question qui se pose à propos de l'homosexualité, c'est la répression des homosexuels, et non la question de pourquoi ils le sont devenus* ». Enfin, le lien est fait entre le sexisme et l'homophobie : « *J'aimerais terminer en disant que si il y a un rapport entre l'homosexualité et le combat des femmes, c'est que nous sommes les mêmes jouets de la répression virile du* male chauvinism*, comme on dit aux États-Unis* », explique un homme dans la salle. Après l'intervention d'André BAUDRY, de l'association Arcadie (groupe et revue éponyme militant pour la reconnaissance de « l'homophilie » depuis 1954), rappelant que les « homophiles » sont partout dans la société et qu'il s'agit de personnes « normales », la tribune est envahie par la foule et l'émission de radio interrompue.

Suite à cette émission devenue culte, se crée à Paris en 1971 le Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire (FHAR, enregistré officiellement sous le nom de Fédération Humaniste Anti-Raciste), qui dénonce dénonce l'hétérosexisme et la pathologisation de l'homosexualité sur un mode radical, appelant plus volontiers à une subversion de la norme (par exemple, par le travestissement, comme le font les transgenre de la sous-division des Gazolines) qu'à une intégration de l'homosexualité à cette norme (comme le souhaitait Arcadie par ses appels à la tolérance et à la discrétion des homosexuels). Au bout de quelques mois, cependant, les militantes lesbiennes se sentent en minorité dans le FHAR, dont elles dénoncent la misogynie, et finissent par créer les Gouines rouges, qui se rapprochent à nouveau du MLF. Le FHAR cesse progressivement d'exister vers 1974, et la relève est assurée en province par les différents Groupes de Libération Homosexuelle (GLH, qui signifie parfois Groupe de libération homosexuel, ou Groupe des lesbiennes et homosexuels), dont la section parisienne se scinde en plusieurs mouvements, dont le « GLH-14 décembre » (GLH-14XII) créé en 1975, qui se définit comme « libertaire et anti-féministe ». Cette séparation entre mouvement féministe et mouvement homosexuel à cette période est préjudiciable à la prise en compte conjointe de la question du genre et de l'hétéronormativité. Cette configuration séparatiste des mouvements militants a, selon nous, contribué à freiner la réflexion intersectionnaliste en France.

**Les guerres suivies de politiques natalistes**

Le contexte socio-politique dans lequel se trouve la France au XIX$^{e}$ siècle, après la défaite face à la Prusse (en 1870), joue un grand rôle dans la vision de la sexualité exprimée par les

pouvoirs publics. C'est en effet pour contrer la dépopulation, et par défi face à une Allemagne plus prolifique que la France, que la France met en place dès le tournant du XX^e siècle des politiques natalistes. Considérant la baisse de la natalité comme un signe de faiblesse, symptôme d'une « pathologie sociale », il s'agit de la guérir en faisant augmenter le nombre de naissances. La sexualité est alors appréhendée par le prisme du biologisme et de l'hygiénisme, explique l'historienne Elisabeth ELGAN : « Le pronatalisme peut […] être compris comme un développement du discours médical. En effet, son existence est conditionnée par une vision du monde biologiste et des concepts relevant de la médecine. Le pronatalisme n'est donc pas une simple réaction devant la baisse de la natalité française. On ne saurait le comprendre sans son précurseur, l'hygiénisme : cette volonté du corps médical de se constituer en facteur incontournable dans l'organisation de la société moderne et de décerner aux paradigmes de la science médicale le pouvoir d'expliquer la société. »[348] La nouvelle morale séculaire et laïque défendue par l'idéal républicain est encore marquée par l'influence religieuse[349] : « L'importance du pronatalisme en France [dès la fin du XIX^e siècle] mérite d'être soulignée. Il a pénétré presque tous les courants politiques et a réuni dans une même conviction catholiques et républicains. Son aspect fédérateur explique sans doute en partie son succès qui se mesure aussi à la timidité des réactions de la gauche socialiste et communiste. »[350] Dans les années 1910, la Commission de la dépopulation propose de lutter contre ce qui est présenté comme un grave péril pour la France. L'éducation sexuelle est certes défendue par les hygiénistes, soucieux de faire baisser la mortalité infantile et la propagation des maladies, et les psychanalystes[351], mais le contrôle des naissances est exclu. Le problème de la flambée des maladies vénériennes préoccupe également les pouvoirs publics. « L'éducation sexuelle devient un outil de gestion des populations propre à ordonner la sexualité selon des principes moralisateur et sanitaire plus qu'éducatif ou pédagogique », explique la démographe Virginie DE LUCA BARRUSSE[352].

---

[348] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 258.

[349] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e siècle à nos jours) », op. cit., p. 24.

[350] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 259.

[351] En 1907, dans « Les explications sexuelles données aux enfants », Sigmund FREUD défend même l'éducation sexuelle à l'école : « […] il est indispensable que dès le début, on traite ce qui concerne la sexualité comme les autres matières dignes d'être connues. C'est à l'école d'abord qu'il appartient de ne pas éluder la mention qui a trait au domaine sexuel » (FREUD Sigmund, « Les explications sexuelles aux enfants : lettre ouverte au Dr. M. FÜRST », *La vie sexuelle*, trad. fr. D. BERGER, Paris : PUF, 1969).

[352] DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *Cahiers du Genre,* n° 49, février 2010, p. 179.

L'armée française effraie ses soldats avec des conférences sur les ravages des maladies vénériennes, données pendant la Première Guerre mondiale[353]. L'objectif est de faire baisser le nombre de contaminations, mais également de renforcer l'esprit de corps en combattant « l'ennemi intérieur ». Les politiques d'éducation sur les maladies vénériennes ont pour objectif la lutte contre les contaminations, mais « la finalité de cette éducation est de préserver l'ordre social et la reproduction de la population par le renouvellement de générations saines », explique la démographe Virginie DE LUCA BARRUSSE[354] : c'est plus la santé des enfants à venir que celle des adultes qui préoccupe les pouvoirs publics. Plutôt que d'expliquer aux jeunes hommes comment éviter les contaminations en se protégeant, on leur conseille le mariage précoce, la fidélité dans le mariage, et bien sûr l'abstinence : « le sexe est présenté comme quelque chose de sale et de corrupteur, générateur de maladies mentales, d'affaiblissement physique et de décadence morale », décrit Tamara CHAPLIN[355]. Dans les années 1930, on donne cependant aux garçons quelques conseils pour repérer les maladies vénériennes chez leurs partenaires sexuelles, mais il n'est pas question de transmettre ces informations aux jeunes filles : celles-ci doivent être vierges, et ne peuvent que faire la demande d'un « certificat prénuptial » attestant de la bonne santé de leur mari[356]. L'éducation contre les maladies vénériennes, véritable propagande non dissimulée, est menée dans le cadre d'une politique démographique : il s'agit d'améliorer la quantité et la qualité de la population. « L'enjeu de la politique de population qui se met en place à travers la propagande éducative antivénérienne est bien la productivité des mariages, en nombre et en qualité »[357], indique Virginie DE LUCA BARRUSSE. L'éducation sexuelle pour les enfants est également défendue par des médecins comme les Docteurs SICARD DE PLAUZOLES et DOLERIS[358] qui, opposés à l'influence néomalthusienne, préconisent la responsabilisation des jeunes gens dans leurs comportements procréatifs, dans une optique à la fois nataliste, hygiéniste, et morale. « L'objectif est avant tout de canaliser la pensée par l'apprentissage des fonctions biologiques,

---

[353] Voir le film *On doit le dire*, réalisé par Marius O'GALOP et Jean COMANDON en 1918 (film d'animation en noir et blanc, 7 minutes, CNC - Archives françaises du film), cité par DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Natalisme et hygiénisme en France de 1900 à 1940. L'exemple de la lutte antivénérienne », *Population*, Vol. 64, n° 3, 2009, p. 540.

[354] Ibid., p. 546.

[355] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e siècle à nos jours) », op. cit., p. 27.

[356] DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », op. cit., p. 178.

[357] DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Natalisme et hygiénisme en France de 1900 à 1940. L'exemple de la lutte antivénérienne », op. cit., p. 556.

[358] DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », op. cit., pp. 161-162.

puis par la moralisation, qui inscrivent la sexualité dans l'ordre de la nature – laquelle "désérotise" la sexualité en se concentrant sur les mécanismes reproductifs – et qui proposent le modèle de la famille comme une évidence »[359], explique DE LUCA BARRUSSE : c'est donc une vision de la sexualité tout à fait hétéronormative, mais aussi conjugale, qui est véhiculée. On entend préparer les jeunes gens à la famille, en insistant pour les filles sur la maternité (grossesse et soin aux enfants), et pour les garçons sur la préservation contre les maladies vénériennes et les dangers de la masturbation : « la différence et la hiérarchie des rôles sociaux de sexe relatifs à la constitution de la famille et à la sexualité caractérisent le dispositif d'éducation à la santé de la reproduction de l'entre-deux guerres »[360]. Mais l'enseignement scolaire sur la sexualité reste beaucoup trop controversé pour être instauré de manière obligatoire. La Société de prophylaxie sanitaire et morale (créée en 1901 pour lutter contre les maladies vénériennes) propose aux lycées des conférences facultatives, en trois parties : « la première, morale, sera exposée par le professeur de philosophie ; la deuxième, biologique, présentée par le professeur d'histoire naturelle ; une partie prophylactique sera présentée par un médecin »[361]. Les résistances sont nombreuses face à l'éducation à la sexualité, tantôt considérée comme une incitation à la débauche, tantôt au contraire comme une vision bien trop technique d'une activité plus riche et « mystérieuse ». C'est le cas par exemple d'Émile DURKHEIM, qui en 1911 participe au *Débat sur l'éducation sexuelle* en fustigeant la vision biologiste et morale portée par le Dr DOLERIS : « je crains que l'enseignement sexuel, tel que le médecin est porté à le concevoir, ne tienne pas suffisamment compte de cette nécessité primordiale, des réserves, de la discrétion qu'elle implique. Si, comme paraît le demander M. DOLERIS, on parle de l'acte sexuel comme d'un acte ordinaire de la vie physique, en réalité, on le dénature ; on en retire ce qui, pour les hommes, en est l'élément essentiel », considère-t-il[362]. Cette utilisation du terme « dénature » est ici assez paradoxale pour un sociologue : tout en critiquant l'assimilation de la sexualité à sa seule dimension biologique, DURKHEIM croit en une « nature » de la sexualité, qui serait forcément mystérieuse, car « éveillant des sentiments contradictoires » d'attirance-répulsion chez les humains. Il conviendrait donc, selon le sociologue, de dispenser une éducation sexuelle qui tienne compte de la pudeur « naturelle » des jeunes gens (au premier lieu desquels, les jeunes filles), et les amène à se responsabiliser

[359] Ibid., p. 163.
[360] Ibid., p. 170.
[361] Contenu de la « Conférence de prophylaxie sanitaire et morale. Conseils aux jeunes gens pour se conduire dans la vie », décrit par DE LUCA BARRUSSE Virginie, ibid., p. 169.
[362] DURKHEIM Émile, *Sur l'éducation sexuelle*, Paris : Payot & Rivages, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2011, p. 43.

pour entrer dans la norme maritale (qui apparaît encore comme un horizon indépassable et la seule alternative souhaitable). Deux visions s'opposent ici – celle du biologiste, et celle du sociologue : « pour Doléris, l'acte sexuel est fait de gestes, tandis que Durkheim lui associe des sentiments mais aussi des institutions qui confèrent à l'acte sexuel un caractère social. En cela, c'est “une chose sacrée” et l'acte sexuel ne saurait être attribué à un quelconque acte de la vie ordinaire : il est “exceptionnel”, “obscur, mystérieux, redoutable” »[363], résume Virginie DE LUCA BARRUSSE.

Dès le début du XX^e^ siècle, des féministes voient cependant dans l'éducation à la sexualité, spécialement celle des jeunes filles, la voie de l'indépendance des femmes. Madeleine PELLETIER, par exemple, docteure diplômée en psychiatrie, défend une éducation sexuelle au nom de la santé publique, de la démographie, mais aussi du féminisme : « contre le dressage masqué des filles à la féminité, dressage qui reproduit les conditions de l'oppression des femmes, Madeleine PELLETIER propose un dressage défensif pour donner aux femmes les moyens d'échapper à l'oppression »[364]. Et cette éducation sexuelle ne se contenterait pas d'aborder la physiologie de la reproduction, elle s'attacherait aussi à montrer aux jeunes filles la dimension sociale de la sexualité : PELLETIER prône l'observation sociologique dans la vie quotidienne des rapports de sexe, qui s'illustrent dans toutes les classes sociales[365], et dont l'analyse devrait logiquement amener les jeunes filles à craindre « l'esclavage sexuel » qu'on leur a réservé. L'émancipation des filles se ferait selon PELLETIER dans le refus de l'attachement affectif et sexuel aux hommes, une position radicale qui, on s'en doute, n'a pas été suivie. Cette pensée aura d'autant moins d'écho que l'hécatombe de la Première Guerre mondiale a vite ramené les femmes à leur rôle de procréatrices pour la Nation, si bien que jusqu'aux années 60, peu de progrès seront observés.

---

[363] DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Préface », in DURKHEIM Émile, *Sur l'éducation sexuelle.* Paris : Payot & Rivages, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2011, p. 24.

[364] Claude ZAIDMAN, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles » in BARD Christine (dir.), *Madeleine Pelletier. Logiques et infortunes d'un combat pour l'égalité*. Paris : Côté-femmes, 1992, pp. 265-281. Article mis en ligne le 10 novembre 2009 par *Les cahiers du CEDREF*, n° 15, 2007.

[365] « On conduira la jeune fille à la porte des grands magasins à l'heure de la sortie des employées ; on lui montrera l'amant jeune ou vieux attendant sa maîtresse. Des promenades fréquentes dans les quartiers pauvres de Paris permettront de la faire assister à des disputes entre mari et femme, des promenades nocturnes lui donneront un aperçu de la basse prostitution, on ira notamment assister devant les commissariats à la montée des prostituées dans le ”panier à salade”. Pour voir la haute galanterie, on assistera aux courses ». Madeleine PELLETIER, *L'éducation féministe des filles,* 1914 (*L'éducation féministe des filles et autres textes*. Paris : Syros, 1978, pp. 112-113). Citée par Claude ZAIDMAN, op. cit.

L'Allemagne, dont la natalité serait beaucoup plus élevée qu'en France, est présentée comme une menace. Selon une analogie analysée par Elisabeth ELGAN, « la France est la femme, l'Allemagne est l'homme » : l'Allemagne est présentée comme une force virile agressive et sauvage, menaçant la France un peu trop raffinée, féminisée, et donc potentielle victime[366]. C'est donc aussi pour renouveler son cheptel militaire et se « viriliser » que la France germanophobe s'oppose au contrôle des naissances, notamment à l'avortement, accusé d'assassiner les futurs soldats et de mettre en péril la force de la Nation, c'est-à-dire une haute natalité. Le sénateur républicain et chirurgien Odilon LANNELONGUE, par exemple, critique fermement l'« égoïsme » des couples français qui contrôlent leur nombre d'enfants à la baisse pour préserver leur niveau de vie : il oppose à cet individualisme l'idéal d'une solidarité nationale, ethnique et familialiste. Le mouvement néomalthusianiste, majoritaire parmi les élites françaises, est accablé de toutes parts.

Une analyse de la représentation du genre diffusée par les pronatalistes permet à Elisabeth ELGAN de souligner que ceux-ci tiennent pour responsables de la dépopulation les hommes, largement critiqués pour leur refus d'avoir des familles nombreuses et d'encourager leurs femmes à avorter ; dans une moindre mesure, les femmes qui travaillent au lieu de rester à la maison pour s'occuper de leur famille, sont également stigmatisées. Mais les analyses pronatalistes ne considèrent paradoxalement pas le rôle des femmes dans l'augmentation de la natalité comme très important. Le pronatalisme construit la différence des sexes comme centrale, faisant de l'homme « l'actif, le bâtisseur de la société, le soldat, et le créateur de la race, et […] la femme la part passive, celle qui entretient et prend soin des créations de l'homme »[367]. Le pronatalisme était, conclut l'historienne, un projet de renforcement de la virilité, pour le bien de la Nation.

La dépopulation de la France s'aggrave pendant la Première Guerre mondiale, et les chrétiens et les patriotes, opposés tant au contrôle des naissances qu'à l'éducation à la sexualité accusée de le favoriser, votent la loi du 31 juillet 1920 pour repeupler le pays. Cette loi de 1920 réprime « la provocation à l'avortement et la propagande anticonceptionnelle ». La loi du 27 mars 1923 définit l'avortement comme un délit. La répression de la contraception et de l'avortement sont présentées à l'époque comme une protection pour les femmes : victimes de pressions pour avorter, risquant ainsi leur vie, celles-ci seraient protégées par la nouvelle législation. Ces

[366] ELGAN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 217.
[367] Ibid., p. 231.

mesures sont même soutenues par une partie des femmes, le Conseil National des Femmes françaises se prononçant par exemple contre l'avortement dans le but d'encourager la maternité[368]. D'autres, en revanche, s'insurgent contre cette politique. Une jeune institutrice de l'Hérault, Henriette ALQUIER, décrit dans le *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïc* de février 1927, un idéal de société future où l'éducation à la sexualité a toute sa place : « La jeunesse devra savoir qu'il faut limiter les proportions de la famille aux moyens d'existence, à l'état de santé de la mère et à son libre consentement. La femme sera libre de s'imposer, ou non, les souffrances inévitables de la maternité. L'enseignement des procédés néomalthusiens pourra se faire au grand jour »[369], espère-t-elle en présentant un programme d'enseignement sexuel et prénuptial. Pour ces déclarations, elle est d'ailleurs appelée à comparaître devant la justice, mais sera acquittée. Aux côtés des mesures répressives, l'État français fait également voter la loi du 11 mars 1932 généralisant le principe des allocations familiales[370]. Le nouveau Code de la famille[371], adopté en 1939, est un exemple de cette combinaison de répression et d'incitation menée par les pronatalistes : les peines sanctionnant l'avortement sont durcies, et on institue une prime à la naissance du premier enfant si elle survient dans les deux ans du mariage.

**L'École républicaine française**

Avant la Révolution française, l'enseignement reçu par les enfants, quand ils sont scolarisés, est cadenassé par la religion catholique. Sous la III^e^ République, l'enseignement public est étendu, mais sépare strictement garçons et filles dans des environnements homosociaux. « Une fois libérés de l'école, les jeunes subissent un code hétérosexiste asymétrique du point de vue des sexes : les jeunes hommes font seuls leur “éducation sentimentale”, alors que les

[368] ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik*, op. cit., p. 61. Cependant, la majorité des mouvements féministes adhère plutôt au néomalthusianisme (de façon stratégique) et se prononce en faveur de la contraception et de l'avortement, considérant que le contrôle de la fécondité par les femmes est la clé de leur émancipation. C'est le cas par exemple de la militante féministe Madeleine PELLETIER (également socialiste, libertaire, franc-maçonne et anarchiste), qui argue en ce sens des années 1910 à sa mort en 1939 dans un asile psychiatrique, où elle était internée pour avoir pratiqué des avortements.

[369] Henriette ALQUIER, *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïc*, n° 36, février 1927 ; citée par FRIEDMAN Isabelle in *Liberté, sexualités, féminisme. 50 ans de combat du planning pour les droits des femmes*. Paris : La découverte, p. 17.

[370] Loi du 11 mars 1932 modifiant les titres III et V du livre 1er du Code du travail, et l'article 2101 du Code civil, *Journal Officiel*, 12 mars 1932. Disponible en ligne : http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Loi_du_11_mars_1932.pdf (dernière consultation le 6 août 2013). Les allocations familiales ont été instaurées en Suède en 1937, sur une proposition des époux MYRDAL, sociaux-démocrates, dans leur ouvrage de 1934, *Crise dans la question de la population* (Alva et Gunnar MYRDAL, *Kris i befolkningsfrågan*, Falun : Nya Doxa, 1934).

[371] Décret-loi du 29 juillet 1939 « relatif à la famille et à la natalité française ».

jeunes filles se doivent de rester pures et innocentes – état obtenu surtout en cultivant soigneusement chez elles l'ignorance », décrit Tamara CHAPLIN[372]. L'École républicaine n'est donc pas au départ un projet égalitariste – en tous cas pas entre les sexes – et l'éducation sexuelle, accusée d'être une propagande pour la contraception et l'amour libre, n'a pas le droit de cité à l'école.

**Le planning familial fait son chemin, la sexualité des jeunes devient un sujet de débat**

Après la Seconde Guerre mondiale, le baby-boom éloigne le spectre menaçant de la dépopulation, mais le nombre de familles nombreuses et les fréquents avortements clandestins « ravivent l'intérêt pour le contrôle des naissances »[373]. Le mouvement pour la Maternité heureuse se crée en 1956 et préconise l'utilisation des contraceptifs pour planifier les naissances. Mais l'éducation des jeunes à la sexualité n'est toujours pas envisagée à grande échelle, contrairement à la Suède qui vient d'instaurer en 1955 le caractère obligatoire de l'enseignement en « sexualité et vie en commun ». Les années 1960 font entrer véritablement l'éducation à la sexualité dans le débat, par la culture et les médias : des émissions et articles soulèvent la question, la littérature et le cinéma mettent en scène le désir adolescent, considéré par les générations précédentes comme « une catastrophe ». L'éducation des jeunes à la sexualité n'est toujours pas préconisée par les pouvoirs publics : sous la pression populaire, on finit en 1973 par considérer l'École comme un acteur tiers digne de confiance, auquel on peut demander de tenir un rôle dans l'éducation à la sexualité des jeunes. « Il a fallu plus de deux siècles à l'État français pour déterminer qu'aussi bien ROUSSEAU que SADE avaient raison de suggérer que ni la famille ni l'Église ne peuvent seules accomplir cette tâche d'éducation »[374], conclut l'historienne Tamara CHAPLIN.

Il ne s'agit d'ailleurs pas encore de défendre une « éducation » à la sexualité à l'école : une simple « information » sur la biologie de la reproduction semble au début suffisante, une présupposition qui implique l'idée « que l'on *peut* séparer les deux »[375]. L'éducation à la sexualité, elle, est encore renvoyée à la discrétion des familles et de l'Église. À partir de la fin des années 1960, un arsenal législatif se met en place pour assurer un accès progressif des femmes à la maîtrise de leur fécondité, qui reste cependant très encadrée par les pouvoirs

[372] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e siècle à nos jours) », op. cit., p. 25.
[373] Ibid., pp. 28-29.
[374] Ibid., pp. 30-31.
[375] Ibid., p. 35.

médical et judiciaire. Les lois NEUWIRTH[376] (1967), VEIL[377] (1975), NEIERTZ[378] (1993), la loi relative à la contraception d'urgence[379] (2000) et la loi AUBRY[380] (2001) consolident la possibilité de dissocier la sexualité de la procréation. Les débats parlementaires qui précèdent chacune de ces lois laissent s'exprimer certains arguments se réclamant de la « Nature » pour combattre ces mesures. C'est le cas par exemple à l'occasion du vote de la loi NEUWIRTH, en 1967, autorisant la pilule : « *C'est l'inhibition complète du cycle féminin. C'est une dénaturation de la femme. […] La nature se vengera. En effet, pas de cycle, pas de femme, pas de libido. Finies les fantaisies, finies ces chatteries qui font le charme féminin. Mais par contre, des seins douloureux à ne pas toucher, agrémentés parfois de troubles psychiques. Et la première vengeance de la nature est que le partenaire s'éloigne. […] Pour moi, sans l'approuver, je le comprends* », explique le sénateur Jacques HENRIET[381].

### 2.2.2. Histoire de l'éducation à la sexualité à l'école française

Pour Philippe BRENOT, l'éducation à la sexualité a toujours existé, différant selon les époques et les milieux, reflétant les connaissances établies et les valeurs culturelles et sociales du contexte – elle était généralement liée aux préceptes chrétiens, mettant plus ou moins l'accent sur les prescriptions et les interdits bibliques (souillure, adultère, homosexualité). Le principal changement a eu lieu selon lui au XIX$^{e}$ siècle en Occident, « où la répression des pulsions sexuelles a été suivie d'une absence de discours sur la sexualité, silence coupable qui perdure

---

[376] La loi NEUWIRTH n° 67-1176 du 28 décembre 1967 relative à la régulation des naissances, autorise l'usage des contraceptifs, notamment la pilule. Cette loi mettra du temps à être appliquée, car les décrets ne paraissent qu'entre 1969 et 1972.

[377] La loi VEIL n° 75-17 du 17 janvier 1975 relative à l'interruption volontaire de la grossesse, autorise pour 5 ans l'IVG jusqu'à la 10$^{ème}$ semaine de grossesse (section I) et l'Interruption Médicale de Grossesse (section II). La légalisation vaudra définitivement à l'issue d'un vote en 1979.

[378] La loi NEIERTZ n° 93-121 du 27 janvier 1993, crée le délit d'entrave à l'IVG. Elle prévoit deux mois à deux ans d'emprisonnement et/ou d'une amende de 2 000 à 30 000 Francs pour les personnes perturbant l'accès aux établissements ou la libre circulation des personnes à l'intérieur de ces établissements ; exerçant des menaces ou tout acte d'intimidation à l'encontre des personnels médicaux et non médicaux travaillant dans ces établissements ou des femmes venues y subir une interruption volontaire de grossesse.

[379] La loi n° 2000-1209 du 13 décembre 2000 relative à la contraception d'urgence permet aux infirmier·e·s scolaires de prescrire une contraception d'urgence (la « pilule du lendemain »).

[380] La loi AUBRY n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception fixe à 12 semaines de grossesse la période légale d'avortement (article 1$^{er}$), supprime l'entretien obligatoire et l'obligation de l'autorisation parentale pour les mineures (article 7). L'article 22 ajoute au code de l'éducation une section 9, relative à l'éducation à la santé et à la sexualité, imposant qu'une information et une éducation à la sexualité soient dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène.

[381] *Journal officiel*, n° 58 S, 5 décembre 1967, p. 2037.

encore à la fin du XX^e siècle »[382]. À l'école française, néanmoins, c'est surtout ce silence qui a prédominé, ces thématiques étant plutôt abordées par les familles, les églises, et par les psychanalystes et des médecins au tournant du XX^e siècle. Le simple fait d'envisager d'introduire de l'éducation à la sexualité dans les écoles soulève de nombreuses résistances, si bien que toute tentative est abandonnée : « En 1923, par exemple, un comité ministériel institué par Léon BERARD, ministre de l'Instruction publique, fut chargé d'envisager les modalités d'introduction de l'éducation sexuelle à l'école. Ses travaux déclenchèrent de telles réactions et une si nette opposition qu'ils ne purent aboutir »[383]. Dans les années 1930, à nouveau, on explore la possibilité d'introduire une éducation sexuelle dans les lycées (idée développée par Jean ZAY dans le cadre du Front populaire), mais la guerre met un terme au projet[384], et le gouvernement de Vichy, qui défend des valeurs catholiques, n'est pas du tout favorable à l'idée.

Paradoxalement, c'est en des temps troublés par la guerre qu'une première forme d'éducation à la sexualité apparaît au lycée de Chambéry, un cas isolé qui préfigure déjà le rôle fondamental que jouera l'engagement individuel dans les initiatives menées à l'école. Pierre CHAMBRE, professeur de lettres, y organise dès 1942 des « causeries aux adolescents », séances obligatoires pour les élèves, et commentera plus tard : « Faire accepter l'éducation sexuelle à l'école, c'est une tâche plus difficile que l'introduction des mathématiques nouvelles »[385]. Quelques années plus tard, Pierre CHAMBRE sera animateur à *l'École des parents*, association (loi 1901) et revue indépendante de toute organisation religieuse, politique ou syndicale, qui défendra l'éducation à la sexualité en France, avec une vision de la sexualité reproductive.

Le ministère de l'Instruction publique lancera à nouveau un comité de réflexion en 1947, sur l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école. Les conclusions du comité accréditent l'idée que cette éducation publique serait nécessaire, mais pointe les difficultés de sa mise en place à l'école, en raison notamment du problème de la formation des enseignant·e·s : « L'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique n'est pas pour aujourd'hui, peut-être pas pour demain, mais on peut parfaitement l'envisager pour après-demain ! »[386]. Cette

[382] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité,* op. cit., p. 3.
[383] Ibid., pp. 12-13.
[384] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIII^e siècle à nos jours) », op. cit., p. 28.
[385] CHAMBRE Pierre, « L'éducation sexuelle collective en France », in *Éducation et développement*, n° 69, 1971, pp. 21-35.
[386] Propos de l'Inspecteur Général FRANÇOIS, président du Comité de réflexion sur l'introduction de l'éducation sexuelle dans les établissements d'instruction publique, propos rapportés dans *L'éducation à*

remarque marque clairement le manque d'engagement des pouvoirs publics, qui constatent et déplorent les manquements de l'école sans pour autant mettre en place concrètement des solutions pour les pallier : la formation des enseignant·e·s n'est pas modifiée pour y intégrer l'instruction sexuelle (on ne peut pas encore, à l'époque, parler d'éducation à la sexualité), et on se contente d'attendre que des initiatives ponctuelles (de l'École des parents, du planning familial, de nombreux médecins et enseignant·e·s) soient menées à petite échelle plutôt que de structurer une éducation sexuelle publique.

Il faudra attendre les événements de mai 1968, puis la légalisation de la contraception (décrets d'application de la loi NEUWIRTH de 1972) pour voir s'accélérer quelque peu, dans les années qui suivent, l'entrée de l'éducation à la sexualité à l'école. En 1969, plusieurs organisations syndicales et associatives se constituent en groupe de travail, baptisé par la suite le Groupe National Information et Éducation sexuelles (GNIES). Ce groupement, qui comprend la fédération des syndicats de l'Éducation nationale (FEN), des syndicats d'infirmières et d'assistantes sociales (SNIES et SNASEN), la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN), la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), la Ligue de l'enseignement (confédération d'associations d'éducation populaire et laïque), le Mouvement français pour le planning familial (MFPF), et l'Association des professeurs de biologie et de géologie (APBG)[387]. Ce groupement a pour objectif d'élaborer une réflexion sur l'éducation sexuelle, et de formuler des propositions qui contribueront à la circulaire FONTANET de 1973.

La première circulaire faisant officiellement entrer l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires français date du 23 juillet 1973 : Joseph FONTANET, alors ministre de l'Éducation nationale sous le gouvernement Pierre MESSMER 2, promulgue ce qui n'est encore qu'une recommandation aux chefs d'établissements scolaires, des directives dont le contenu reste facultatif. « [Cette circulaire] préconise l'accès progressif à une connaissance objective dans le domaine de la sexualité, transmission de la vie dès le primaire, fonction de reproduction, caractères sexuels et procréation en sixième et cinquième, étude du corps humain en classes de 4ème et 3ème, cycles hormonaux en classe de 1ère et enseignement de la physiologie sexuelle en terminale »[388], détaille Philippe BRENOT. L'information alors proposée s'appuie sur la

---

*la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, ÉduSCOL – Ministère de l'Éducation Nationale, SCÉRÉN-CNDP, février 2004 (actualisé en 2008).

[387] D'autres organisations ont adhéré plus tard à ce groupement, comme l'ANPBSE (Association Nationale des Professeurs de Biotechnologie Santé Environnement), le CNAFAL (Conseil National des Associations Familiales Laïques), ou encore la LMDE (La Mutuelle Des Etudiants).

[388] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité,* op. cit., p. 15.

biologie, la physiologie et l'hygiène, n'abordant ni les relations entres les partenaires, ni les sexualités non procréatrices, ni bien sûr la question du genre. L'information de caractère scientifique et hygiénique est distinguée de l'éducation qui vise à rendre les jeunes « responsables » vis-à-vis de leur sexualité, la définition de la responsabilité étant floue, mais renvoyant plutôt à l'abstinence le plus longtemps possible, puis aux précautions prises en matière de contraception, deux instructions destinées principalement aux filles. Pour l'historienne Tamara CHAPLIN, cette circulaire de 1973 marque à la fois l'influence des remous de mai 1968, mais aussi « une réponse à la manière dont les médias modernes présentent de plus en plus souvent la "jeunesse" comme une catégorie sociale à la fois surveillée de très près par les pouvoirs publics et comme un objet de préoccupation sociale »[389]. Le 11 juillet 1975, la loi HABY rend obligatoire la mixité dans tous les établissements publics d'enseignement.

La loi VEIL (légalisant l'avortement sous certaines conditions, promulguée le 17 janvier 1975) sera suivie de l'arrêté du 18 février 1976, instaurant quatre heures d'information sexuelle en classe de 3ème, pour aborder l'anatomie des organes génitaux (dans leur fonction de reproduction), la maternité, l'IVG et les maladies sexuellement transmissibles. La vision de la sexualité diffusée dans ces textes est encore principalement biologiste, fortement liée à la reproduction, et à l'objectif de lutte contre les grossesses non désirées. Cette instruction sexuelle n'est toujours pas accompagnée d'une formation des enseignant·e·s. La circulaire CHEVENEMENT de 1985 étend officiellement l'éducation à la sexualité aux écoles primaires[390].

Il faudra attendre encore une douzaine d'années pour voir apparaître les autres dimensions de la sexualité humaine avec la promulgation, le 18 mai 1989, d'une circulaire recommandant « l'expression libre sur tous les aspects de la sexualité, biologiques, psychologiques, sociaux, philosophiques… et surtout la possibilité d'organisation de stages pluridisciplinaires de formation continue pour les équipes éducatives »[391]. Ces formations ne sont encore que préconisées et si un plan de formation national a été lancé en 1994 (avec un réseau de 200 personnes ressources), aujourd'hui encore, la possibilité de les organiser est laissée au bon vouloir de chaque académie, nous y reviendrons.

---

[389] CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIIIe siècle à nos jours) », op. cit., p. 23.
[390] BEJIN André, « L'éducation sexuelle hier et aujourd'hui », *Informations sociales*, n° 55, 1986, pp. 8-16.
[391] Ibid., p. 16.

La lente avancée de l'éducation à la sexualité à l'école, qui doit aussi surmonter les réactions négatives qu'elle suscite[392], peut être mise en parallèle avec les crispations sociales autour des thèmes de la contraception et de l'avortement, mais aussi avec l'apparition de la problématique sida : « On prend ici conscience du fait que la mise en place d'une éducation à la sexualité ne s'est progressivement faite qu'en relation aux grands moments d'inquiétude qu'ont été la popularisation de la contraception, la légalisation de l'avortement ou le début de l'épidémie du sida. Comme une réponse à une menace sociale et non comme une nécessité éducative »[393]. L'éducation à la sexualité se construit donc en réponse aux risques sexuels, ce qui influence fortement la vision de la sexualité qu'elle diffuse. Ce que confirme Félicia NARBONI, qui gère le dossier « Éducation à la santé et éducation à la sexualité » de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire : « la principale évolution a été liée à la prévention du sida. Parler du préservatif alors que les élèves ne savaient quasiment rien n'avait en effet pas grand sens. En fait, la principale demande est venue des personnels de terrain, en particulier des personnels de santé, pour développer une approche plus globale. C'est alors qu'a été défini le concept d'éducation à la sexualité dans ses différentes dimensions – biologique, relationnelle, sociale –, concept qui a d'ailleurs permis de mieux appréhender le sens et la part de cette éducation confiée à l'école par la loi du 4 juillet 2001 »[394].

La loi du 4 juillet 2001 et sa circulaire du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées institue l'éducation à la sexualité comme « composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen », pose le rôle de l'école comme complémentaire de celui de la famille, et encourage les éducatrices/eurs sexuel·le·s, au cours de trois séances annuelles obligatoires (d'une durée non définie), à aborder les différentes dimensions de la sexualité (psychologique, affective, sociale, culturelle et éthique). Selon la circulaire de 2003, les objectifs éducatifs de l'éducation à la

---

[392] Philippe Brenot évoque par exemple la circulaire du 16 novembre 1994, qui mentionnait les initiatives de prévention sida et de formation d'éducateurs à la sexualité ayant lieu dans plusieurs académies, et rappelait que « deux heures annuelles d'éducation sexuelle, au minimum, doivent être inscrites à l'horaire global des élèves de 4e et 3e de tous les collèges ». Des associations familiales catholiques ont porté plainte pour vice de forme contre cette circulaire, qui fut annulée par le Conseil d'État en 1998. Ibid., p. 17.

[393] Ibid., p. 17.

[394] Félicia NARBONI est licenciée de philosophie, et responsable de la conception de la politique d'éducation à la sexualité et de la lutte contre les discriminations (sexisme, homophobie) pour la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. Elle était interviewée par Guy BELZANE, « L'école ne fournit pas un kit de comportement aux élèves. Entretien avec Félicia NARBONI et Jeanne-Marie URCUN », *Textes et Documents pour la Classe*, CNDP – Chasseneuil-Du-Poitou, n°989, 1er février 2010, dossier « La reproduction humaine », pp. 20-21.

sexualité en milieu scolaire sont les suivants : « comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation aux autres ; analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l'importance du respect mutuel ; se situer dans la différence des sexes et des générations ; apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine, biologique affective, psychologique, juridique, sociale, culturelle et éthique ; développer l'exercice de l'esprit critique notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité ; favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre ; apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement »[395]. Si ces objectifs affichés sont ambitieux, ils relèvent malheureusement bien souvent de la méthode Coué : la circulaire confirme l'élargissement du champ d'action de l'École en matière d'éducation à la sexualité, en rappelant que la seule information ne suffit pas – mais ne met en place aucune instance de contrôle du contenu de ces séances. Elle établit l'obligation légale de fournir à chaque élève trois séances par an (le site de l'Éducation nationale annonce même qu'« au moins trois séances annuelles d'éducation à la sexualité *sont* mises en place dans les collèges et les lycées » [*c'est nous qui soulignons*]) – mais cet objectif n'est pas respecté et aucune sanction n'est mise en œuvre en cas de non respect (cf. le rapport de l'IGAS[396]). « Elles relient et complètent les différents enseignements dispensés en cours », poursuit la déclaration du Ministère de l'Éducation nationale, ce qui n'est là non plus pas exact dans la pratique, puisque les professeur·e·s de SVT restent les principaux acteurs de cette éducation à la sexualité au sein de leurs cours, isolés du reste de la communauté éducative qui délègue volontiers cette tâche à d'autres. Enfin, « [c]es séances sont organisées par une équipe de personnels volontaires et *formés* (professeurs, conseillers principaux d'éducation, infirmiers, etc.), le cas échéant en lien avec des partenaires extérieurs ayant un agrément national ou académique »

[395] « Les objectifs de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire », extrait de la Circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003, relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées, disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm (dernière consultation le 24/07/2013).

[396] « L'information et l'éducation à la sexualité à l'école n'est pas perçue ni appliquée comme une obligation légale. En l'absence de bilan des actions engagées depuis 2001 il n'est pas possible de mesurer l'ampleur des efforts à accomplir pour satisfaire aux dispositions de la loi qui prévoit trois séances annuelles dans tous les établissements scolaires et pour tous les élèves, de la maternelle à la terminale. Mais tout laisse à penser que le chemin à accomplir reste important », extrait du rapport de synthèse *Évaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesse suite à la loi du 4 juillet 2001*, AUBIN Claire, JOURDAIN MENNINGER Danièle, CHAMBAUD Laurent, France : Inspection générale des affaires sociales, octobre 2009, p. 5.

[*c'est nous qui soulignons*], affiche le Ministère… un vœu pieux contredit par le peu d'accessibilité des formations organisées par les Inspections Académiques, qui pousse les établissements à travailler avec qui veut bien s'en charger. Ces formations rares ne sont par ailleurs pas nationalement organisées, leur contenu et leur durée changeant d'une académie à l'autre, sans parler de leur qualité, extrêmement diverse – le fait d'avoir suivi une formation de l'Inspection académique n'est donc pas une garantie de compétence pour animer les fameuses séances d'éducation à la sexualité.

C'est surtout l'absence de bilan des actions depuis la loi de 2001 menées qui empêche de mesurer la progression (ou la dégradation…) de la situation : « La mise en œuvre des dispositions de la loi de 2001 fait l'objet d'une circulaire d'application du Ministère en charge de l'Éducation nationale publiée le 17 février 2003 qui aménage un cadre de référence et prévoit un dispositif de pilotage au niveau de chaque académie comprenant un projet, un coordonnateur et une équipe de pilotage. Mais l'organisation et le financement des actions demeurent aléatoires et le suivi fait sérieusement défaut », rapporte l'IGAS[397]. À tous les niveaux de responsabilité (de l'Inspection Académique au Ministère de l'Éducation nationale), on justifie avec embarras cette absence de bilan par « des difficultés méthodologiques qui ont jusqu'à présent fait obstacle à sa réalisation. Il apparaît notamment difficile de faire la part de ce qui relève d'interventions ponctuelles et d'actions sur la durée s'insérant dans un projet d'éducation à la sexualité »[398]. La difficulté d'accéder à des bilans semble d'ailleurs symptomatique du fait que l'obligation légale soit « très inégalement et partiellement appliquée » – certaines régions en pointe n'hésitant pas à fournir des informations sur leur mode de fonctionnement, tandis que d'autres refusent même de répondre à des questions simples : c'est le cas de l'Académie de Caen qui, malgré plusieurs demandes, est incapable à ce jour de fournir un état des lieux de l'éducation à la sexualité dans les établissements de sa responsabilité.

Par le décret du 11 juillet 2006, l'Éducation nationale française a par ailleurs mis en place un « socle commun des compétences et connaissances », sorte de liste d'indispensables que chaque élève doit en théorie maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Dans la partie « Vivre en société », l'éducation à la sexualité est intégrée au pilier 6 sur les compétences sociales et civiques :

[397] Ibid., p. 46.
[398] Ibid., p. 46.

- dans les connaissances : savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ; connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée ; être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;

- dans les capacités : évaluer les conséquences de ses actes ; savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions ; pouvoir s'affirmer de manière constructive ;

- dans les attitudes : le respect de soi ; le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ; le respect de l'autre sexe ; le respect de la vie privée.[399]

L'éducation à la sexualité est ici présentée comme une partie intégrante de la construction des futur·e·s citoyen·ne·s, et relevant donc pour une part de la responsabilité de l'École.

Le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013, prévoit par ailleurs un arsenal de mesures pour favoriser l'égalité entre filles et garçons à l'école[400]. Une « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » a été signée le 7 février 2013 par six ministres, afin de promouvoir une éducation à l'égalité des sexes, à travers trois leviers : la prévention des violences, l'encouragement de mixité des filières scolaires, et la déconstruction des stéréotypes. Cette déconstruction des stéréotypes sexistes est également au cœur du plan interministériel du 30 novembre 2012, intitulé « Pour une troisième génération des droits des femmes : vers une société de l'égalité »[401]. L'éducation à l'égalité entre les sexes est donc actuellement en train de s'institutionnaliser dans les écoles françaises, mais la question reste entière en ce qui concerne l'éducation à l'égalité entre les sexualités.

**Lois, circulaires et ministères de référence**

L'éducation à la sexualité est encadrée par le Ministère de la Santé, et par le Ministère de l'Éducation nationale quand elle concerne les établissements scolaires. On trouvera en annexe une liste détaillée des lois et circulaires liées à l'éducation à la sexualité. On peut cependant citer la plus importante, la Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003, relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées : « L'éducation à la sexualité à l'école est

[399] Extraits choisis par COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée,* op. cit., p. 27. Voir le Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

[400] « VIII. 2. Impact en termes d'égalité entre les femmes et les hommes », *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Étude d'impact*, 21 janvier 2013, pp. 85-86. Disponible en ligne : http://www.legifrance.gouv.fr/content/download/3721/66282/version/1/file/ei_refondation_ecole_cm_23.01.2013.pdf (dernière consultation le 17/08/2013).

[401] Cf. le communiqué du Premier ministre Jean-Marc AYRAULT, le 30 novembre 2012 : http://www.gouvernement.fr/premier-ministre/pour-une-troisieme-generation-des-droits-des-femmes

inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit ainsi permettre d'approcher, dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales, sociales… »[402]. Les textes officiels indiquent donc clairement qu'il ne s'agit pas que d'une information biologique. L'enjeu de l'éducation à la sexualité est même reconnu comme crucial : « L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen ». On ne peut donc que s'étonner du peu de moyens mis en œuvre pour mettre en place cette « composante essentielle » : le travail à accomplir est-il sous-estimé par les pouvoirs publics qui n'investissent pas assez, ou cet engagement de façade n'est-il qu'un vernis politiquement correct ?

### 2.2.3. Des actrices floues et éclatées

Quoi qu'il en soit, l'École n'est pas la seule actrice de l'éducation française à la sexualité : de nombreux organismes s'engagent dans ce domaine, mais sans grande coordination ni vision d'ensemble.

#### *2.2.3.1. Une confusion fréquente : MFPF / Centres de Planification*

Les Centres de planification familiale sont organisés et gérés par les Conseils Généraux des départements, et assurent des consultations de contraception, des actions individuelles et collectives de prévention portant sur la sexualité et l'éducation familiale, des entretiens préalables à l'interruption volontaire de grossesse et des entretiens relatifs à la régulation des naissances dans les suites d'une interruption volontaire de grossesse. Ils organisent en outre des séances de préparation à la vie de couple et à la fonction parentale, et des entretiens de conseil conjugal. Les centres de planification ou d'éducation familiale délivrent à titre gratuit des médicaments ou objets contraceptifs aux mineurs désirant garder le secret ainsi qu'aux personnes ne bénéficiant pas de prestations maladie, assurées par un régime légal ou

[402] *L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées*. Circulaire n°2003-027, du 17/02/2003 MEN DESCO B4. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm (dernière consultation le 28/07/2013).

réglementaire. Les Centres de planification sont chargés de missions de santé, et abordent la sexualité d'une part sur le mode du contrôle de la reproduction et de la prévention contre les IST (approche biologique), et d'autre part, par leur focalisation sur la contraception, ils envisagent quasi-exclusivement l'hétérosexualité.

À la différence de ces centres de planification, le « Planning Familial » ou Mouvement Français pour le Planning Familial, est une association (anciennement « Maternité heureuse »). Comme d'autres associations (par exemple CLER Amour et Famille), elle peut dans certains départements être chargée de l'accueil dans les centres de planification (ce qui, en plus des dénominations proches, est peut-être à l'origine de la confusion).

#### *2.2.3.2. Histoire du Mouvement Français pour le Planning Familial*

La loi de 1920 condamne donc « la provocation à l'avortement et la propagande anticonceptionnelle », et celle de 1923 fait de l'avortement un délit passible du tribunal correctionnel. Ces lois sont extrêmement répressives, et sévèrement appliquées. La loi de 1942 aggrave la situation en assimilant l'avortement à un « crime contre la sûreté de l'État » et le rend passible de la peine de mort ou de travaux forcés (Marie-Louise GIRAUD sera ainsi guillotinée le 30 juillet 1943, pour avoir réalisé 26 « crimes d'avortement »). Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, on demande aux Français·es de repeupler la France, et les Françaises qui avaient remplacé les hommes dans les usines sont priées de rentrer à la maison pour être mères au foyer. En 1955, un procès pour infanticide défraye la chronique et jette la lumière sur le problème des grossesses non désirées : après cinq enfants en cinq ans, M. et Mme BAC sont condamnés pour avoir laissé mourir leur dernier né. À ce procès témoigne une jeune médecin, Marie-Andrée LAGROUA WEILL-HALLE, sensibilisée depuis ses études de médecine aux souffrances endurées par les femmes qui avortent clandestinement (sur qui les médecins qui les recueillent en urgence pratiquent des curetages sans anesthésie), et marquée par un séjour aux États-Unis où elle a visité en 1947 une clinique du *Birth Control*. La Docteure LAGROUA WEILL-HALLE déclare devant la Cour que « la loi de 1920 fait subir à d'innombrables couples des situations intolérables »[403].

En mars 1956, elle dépose les statuts d'une association, appelée « Maternité heureuse », qu'elle monte avec des personnes de parcours divers, mais presque toutes issues de la bourgeoisie (des mères de famille, des socialistes, des féministes, des membres de la franc-

[403] FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme. 50 ans de combat du Planning pour les droits des femmes*, op. cit., pp. 22-23.

maçonnerie, les libéraux, des juristes, des enseignant·e·s, quelques médecins…[404]). Il faut également souligner qu'à l'origine de l'association se trouve des protestantes, notamment le mouvement « Jeunes femmes » : cet engagement des protestantes au sein de la Maternité heureuse confirme la plus grande tolérance de la vision protestante pour la planification des naissances. L'Église réformée de France, protestante, apporte d'ailleurs son soutien au MFPF dès 1956 : « Selon l'écriture, les enfants, pour des époux, sont un devoir et une joie. Tout foyer doit souhaiter cette bénédiction et s'en montrer digne. Mais cela ne signifie pas que l'union physique soit pécheresse en dehors d'une volonté de procréation. […] C'est pourquoi le Conseil national de l'Église réformée admet la légitimité d'un certain contrôle des naissances. […] Il y aurait dans une autre attitude plus de facilité que de courage, plus d'hypocrisie que de vérité, plus d'aveuglement que de clairvoyance »[405]. Cette déclaration de l'Église protestante française est loin d'être anodine, car elle légitime la sexualité non procréative, et ouvre ainsi la voie à l'idée d'une sexualité comme ciment du couple (hétérosexuel), c'est-à-dire comme élément du bien-être (de la famille nucléaire), une conception encore balbutiante, mais qui connaîtra le succès quelques années plus tard. Cette vision est en tous cas très éloignée de la position de l'Église catholique.

L'association se fixe un triple objectif : « lutter contre les avortements clandestins, assurer l'équilibre psychologique du couple et améliorer la santé des mères et des enfants »[406]. L'orientation est donc à la fois hétérocentrée et familialiste : l'éducation à la sexualité ne s'envisage que dans le contrôle des naissances, le plaisir n'étant pas encore au programme, la liberté sexuelle encore moins. Les femmes occupent toutes les places du premier conseil d'administration, féminisant les noms de fonction (« la présidente », « Mesdames les vices-présidentes »). Une certaine émancipation du contrôle masculin est donc de mise, mais « il est malgré tout question de Mme Gabriel X, de Mme Raymond Y… Difficile en 1956 de gommer toute empreinte masculine ! »[407]. Les débuts se font, en raison de la loi de 1920, dans la clandestinité, et avec pour seuls moyens ceux des militantes. Des voyages sont effectués pour étudier les pratiques contraceptives d'autre pays (Royaume-Uni, Pays-Bas, Norvège, Suisse, États-Unis), des conférences sont organisées grâce aux relais de la Ligue de l'enseignement ou le mouvement protestant « Jeunes femmes ». Le discours sur la planification familiale est

[404] Ibid., p. 25.
[405] Déclaration du Conseil national de l'Église réformée, 15 octobre 1956. Cité par FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme,* op. cit., p. 44.
[406] Ibid., p. 24.
[407] Ibid., p. 26.

généralement bien accueilli, même s'il arrive parfois que le mouvement de la Maternité heureuse soit associé – à tort – à une propagande pour la libération sexuelle. L'association adhère rapidement à l'IPPF (*International Planned Parenthood Federation*), alors que sur le fond, les orientations néomalthusianistes de la fédération internationale ne sont pas celles de la Maternité heureuse, qui cherche à « faciliter la vie de la famille » sans pour autant limiter les naissances drastiquement[408]. La Maternité heureuse se consacre surtout, dans les premières années, à sensibiliser le corps médical, et à faire de l'information sur la contraception, encore seulement considérée comme un moyen de lutter contre l'avortement.

**De la théorie à la pratique**

Rebaptisée en 1960 Mouvement Français pour le Planning Familial, l'association édite un bulletin d'information, et reçoit en retour un abondant courrier des lectrices, témoignant des difficiles conditions de vie des familles sans la contraception. Face à l'urgence des situations, « les moyens proposés par l'équipe de Paris manquent de souffle et d'audace »[409] : des militant·e·s de Grenoble s'organisent alors pour offrir un accès concret à la contraception, contre l'avis de la direction nationale, « terrorisée à l'idée de passer de la clandestinité à l'illégalité ». Le 10 juin 1961 est ouvert le premier centre d'accueil du MFPF place de l'Étoile, à Grenoble, tandis qu'en coulisses, un « centre d'études médicales pour l'orthogénie » se monte de manière plus confidentielle, et rassemble vingt-trois médecins acceptant de prescrire la contraception. Le succès du centre est immédiat. On fait importer des diaphragmes et des crèmes spermicides, au mépris de la loi de 1923. On finit même par produire et distribuer l'Alpagel, une gelée spermicide, à partir de juillet 1962, puis par prescrire la pilule avant même son autorisation légale. Très rapidement, considérant que la voie était libre et le danger sous (relatif) contrôle, l'antenne parisienne de Planning familial ouvre également un centre le 27 octobre 1961.

Le passage de la théorie à la pratique fait gagner au MFPF un nombre impressionnant d'adhésions : entre 1961 et 1967, on passe de 6 000 membres à 95 000 – avec l'ouverture de nouveaux centres dans cinquante-neuf départements. L'adhésion est payante, mais solidaire et graduelle en fonction des revenus des couples[410]. Le MFPF organise la formation des hôtesses d'accueil, avec des bases sur l'anatomie et la physiologie de la reproduction, mais

[408] Ibid., p. 27.
[409] Ibid., p. 30
[410] Ibid., p. 35.

aussi un peu de psychologie pour offrir aux usagères un accueil dans « climat de confiance et de sécurité » : il s'agit de déculpabiliser les femmes qui viennent consulter, en partant du principe qu'une maternité choisie est une maternité heureuse. Le refus d'avoir des enfants n'est même pas envisagé – le contrôle des naissances n'est justifié, sous la forme de la planification, que parce qu'il s'inscrit dans le projet de la famille nucléaire. La formation du corps médical est également assurée par le Planning, à Paris et à Londres grâce à l'IPPF : en 1966, le MFPF compte 1 056 médecins sympathisants et 736 prescripteurs de contraception, qui n'ont reçu aucune information sur le contrôle des naissances pendant leur cursus universitaire[411].

Les réactions à la planification familiale viennent aussi bien du Parti Communiste (qui assimile le contrôle des naissances à un « suicide de la classe ouvrière » que l'on priverait d'enfants, et la contraception à un « luxe de privilégiées » inutiles[412]), que de l'Ordre des médecins (qui condamne jusqu'en 1966 la contraception au nom de la morale, et menace de sanctionner les médecins qui exerceraient pour le Planning Familial), ou encore de l'Église catholique.

**La loi Neuwirth, espoirs et désillusions**

En 1965, le Planning Familial compte près de 100 000 adhérent·e·s, qui consultent les 450 médecins associé·e·s dans la centaine de centres ouverts dans toute la France. Cette année-là, pendant la campagne présidentielle, François MITTERRAND se prononce officiellement pour l'abrogation de la loi de 1920, suivi des communistes qui ont fini par considérer qu'une partie des difficultés rencontrées par les femmes de la classe ouvrière pouvait être soulagée par une planification des naissances. La presse parle beaucoup du Planning Familial, et la pression populaire finit par faire céder un Charles de GAULLE pourtant pas convaincu par la question[413]. L'un des arguments qui fait pencher la balance en faveur d'une loi sur la contraception est la conviction que l'État pourra ainsi restaurer un contrôle sur les activités des associations de planification familiale, en les subventionnant. Cette méthode permet en effet à l'État de canaliser les mouvements protestataires, et de maintenir un contrôle social en créant une dépendance de ces mouvements aux subventions. L'usage, la vente en pharmacie et la

[411] Il faudra en effet attendre 1968 pour qu'ait lieu la première série de conférences sur la régulation des naissances à la Faculté de médecine de Paris. Ibid., p. 37.
[412] Ibid., p. 40.
[413] Quelques semaines avant le passage de la loi NEUWIRTH, Charles de GAULLE déclare en effet : « *La pilule, c'est pour la distraction. La Sécurité sociale n'a pas plus de raison de rembourser la pilule que l'automobile* » (Conseil des ministres, 9 juin 1967). Cité par FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme,* op. cit., p. 53.

prescription médicale de la contraception sont donc légalisé·e·s (et la loi promulguée le 28 décembre 1967) : les mineures doivent demander l'autorisation parentale ; les centres de planification et d'éducation familiale sont soumis à l'agrément ministériel ; « la propagande antinataliste, la publicité commerciale pour les méthodes et les produits contraceptifs sont interdites »[414], bien que l'information des femmes sur les méthodes contraceptives soit très mauvaise. Ces restrictions déçoivent un certain nombre de militant·e·s qui avaient espéré une libéralisation plus franche, et une partie du MFPF critique fortement les pleins-pouvoirs donnés au corps médical (les médecins prescrivent, les pharmaciens délivrent) dans la contraception des femmes. Considérant sa mission accomplie après le passage de la loi, et avant que le Planning ne devienne un mouvement plus politique et militant, sa fondatrice, la Docteure LAGROUA WEILL-HALLE, démissionne. À ses yeux, le MFPF devait « rester un outil au service du monde médical. Rien de plus. Par ailleurs, l'émergence du débat sur l'avortement, encore timide mais déjà perceptible, déplaît à la fondatrice. Elle avait milité pour la contraception justement dans le but d'éviter les avortements »[415]. Son successeur, le Docteur Jean DALSACE, entend engager le Planning dans un processus d'institutionnalisation, espérant même gagner l'approbation de l'État pour gérer la contraception ; mais c'est sans compter la mauvaise réputation du Planning, et le fait que l'État préfère confier cette mission à des associations plus sages, comme l'Association Française des Centres de Consultations Conjugales (AFCCC). Le MFPF continue de fonctionner, même après la loi, sans le soutien des pouvoirs publics. En 1970, l'élection du biologiste et médecin André LWOFF (après le décès de Jean DALSACE) à la tête du MFPF, est mal perçue par la base des militantes, qui le considèrent comme un symbole du pouvoir médical et de la « conception étriquée de la contraception », envisagée comme technique de limitation et d'espacement des naissances, jamais comme un outil de libération des femmes, de maîtrise de leur corps par et pour elles-mêmes. Les médecins sont par ailleurs accusés de mépriser les « petites mains » du Planning, les conseillères et hôtesses, de toutes conditions sociales, qui gèrent l'accueil des centres de consultation. Cette opposition, calquée sur l'ordre du genre (même si certains médecins sont des femmes), sépare la conception de la réalisation. Sur le terrain, les femmes font face aux témoignages d'autres femmes sur la division sexuelle des tâches et la double journée de travail, le « devoir conjugal » et la soumission de la sexualité féminine, tandis que les médecins se limitent à une vision biologique et technique de la contraception. « La hiérarchie et la

[414] Ibid., p. 58.
[415] Ibid., p. 64.

division entre rôle masculin et féminin sont flagrantes dans le Mouvement. Créé par des femmes, il a été récupéré par des hommes médecins, qui ont accaparé les postes de direction, tandis que les femmes restent cantonnées à la base, affublées du nom d'hôtesses d'accueil »[416].

**Le Mouvement se politise**

À la fin des années 1960, le MFPF entend se faire reconnaître comme « mouvement d'éducation populaire », et se lance dans un « travail colossal, celui de l'information et de l'éducation sexuelles »[417]. Cette démarche avait été engagée depuis quelques années déjà par les militant·e·s qui se rendaient compte de l'« ignorance » de la population française quant aux questions de sexualité. Dès 1963, des « “cycles” d'éducation sexuelle pour les jeunes » sont sporadiquement organisés dans les établissements scolaires qui le souhaitent (souvent à la demande de parents d'élèves), en présence d'un médecin du Planning, et parfois d'un·e militant·e. Jusqu'à présent focalisé sur les adultes, le MFPF commence à se tourner vers les jeunes pour diffuser une éducation à la sexualité, d'abord auprès des élèves de l'école normale (futur·e·s éducateurs-trices), et des élèves de terminale (futur·e·s parents). À partir de 1967, une Commission d'éducation sexuelle se met en place et constitue un programme de six conférences : la première se destine aux parents (l'administration et les enseignant·e·s peuvent y assister), et les cinq autres s'adressent aux jeunes (généralement par petits groupes, en présence des professeur·e·s). Les séances sont « très scolaires » : on y aborde dans un premier temps l'anatomie interne (des hommes et des femmes), les cycles menstruels et l'embryologie – un contenu très biologique et centré sur les mécanismes de la reproduction. Viennent ensuite la « vie sexuelle et affective », « couple et maternité », « histoire et sociologie de la sexualité »… des thématiques plus larges plaçant la sexualité dans un contexte socio-historique et psycho-affectif, bien encadré par les normes de la conjugalité et de l'hétérosexualité. Un bilan est fait à la fin de chaque année : « au cours de l'année scolaire 1968-1969, dans cinquante-quatre départements, environ 17 400 élèves, de 277 établissements différents, assistent à de tels cycles d'instruction »[418], principalement des lycéens, mais également quelques écoliers. Les autorisations d'intervenir en milieu scolaire étant très difficiles à obtenir, le Mouvement reste assez « politiquement correct », et insiste sur la physiologie de la reproduction, et sur la « maternité heureuse », le couple et la famille.

[416] Ibid., p. 72.
[417] Ibid., p. 72.
[418] Ibid., p. 88.

Mais au sein du MFPF, ce monopole de la vision médicale sur la sexualité est largement questionné à partir des années 1960. On se réoriente progressivement vers une éducation plus « populaire », prenant en compte les inégalités sociales, qui donnerait aux gens « les moyens de se prendre en charge, grâce à l'information, sans passer inévitablement par le pouvoir médical »[419]. Au Planning, c'est Simone IFF qui élabore une réflexion plus politique autour de l'éducation à la sexualité, insistant sur les inégalités de classe et de sexe. En 1975, elle publie le livre *Demain la société sexualisée*[420] qui s'appuie sur des principes féministes et d'éducation populaire, et résume ses arguments pour une réorganisation des rôles sexuels traditionnels, et une transformation des méthodes d'intervention. L'éducation populaire est donc envisagée, non comme un moyen de transmission d'une information ou d'un savoir, mais comme une entreprise de développement de l'individualité par l'échange et le débat. La question des interventions en milieu scolaire est elle-même problématisée par Simone IFF qui considère qu'il vaudrait mieux « échapper au contrôle de l'Éducation Nationale » : des « mercredis des jeunes » sont donc organisés en dehors des écoles, censés proposer une éducation sexuelle formative, et non seulement informative. C'est à ce moment qu'apparaît l'idée que la sexualité doit être abordée non comme un domaine spécifique, mais comme une partie de la vie. En conséquence, l'éducation à la sexualité doit être, selon Simone IFF, intégrée à l'éducation en général, qui deviendrait alors une « éducation sexualisée où la liberté d'attitude, d'expression et de comportement devrait permettre à l'enfant de trouver […] la possibilité de s'épanouir dans la totalité de son être »[421]. Cette conception défendue par Simone IFF, replaçant la sexualité dans ses dimensions culturelles et affectives (et non plus seulement biologiques), et sortant l'éducation à la sexualité de sa bulle de spécialistes, reçoit un écho favorable au sein de la confédération, qui l'adopte lors du congrès de 1966. Pour la mettre en œuvre, un Congrès National d'Information et d'Éducation Sexuelles est créé en 1969, rassemblant syndicats, mutuelles, Ligue de l'enseignement et autres associations[422].

Au moment de mai 1968 que le Mouvement Français pour le Planning Familial n'est pas très politisé : l'association est aux mains des médecins qui en espèrent l'institutionnalisation, une position légaliste dans laquelle la question de la libération sexuelle n'a pas sa place. Les femmes engagées à la base du Mouvement, d'origines sociales plus variées qu'à la création,

[419] Ibid., p. 91.
[420] Cf. IFF Simone, *Demain la société sexualisée. Le combat du Mouvement français pour le planning familial*. Paris : Calmann-Levy, 1975, 308 pages.
[421] Simone IFF, ibid., p. 199. Citée par FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme*, op. cit., p. 92.
[422] Il s'agit de l'ancêtre du Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale (CSIS).

s'engagent quant à elles dans ce printemps 1968, animées par le refus des pouvoirs établis et enthousiasmées par cette « nouvelle grille de lecture des rapports sociaux, fondée sur les inégalités et les rapports de classe »[423]. Le Mouvement de Libération des Femmes s'illustre notamment sur la question de l'avortement, qu'elles définissent comme un droit et non plus comme une question médicale. À la direction du Planning Familial, en revanche, « être féministe n'est pas une lettre de noblesse »[424] : le Mouvement en mal de reconnaissance institutionnelle et publique n'a pas envie d'être associé à des idéologies politiques et révolutionnaires. Mais les militant·e·s font peu à peu avancer l'idée au Planning que l'avortement libre est un combat indispensable.

En 1971, à l'occasion d'un séminaire nationale du MFPF sur la « Pédagogie de l'éducation sexuelle », on considère que l'« éducation sexualisée ne peut être que subversive, notamment […] parce qu'elle éduque le sens de la responsabilité et rend attentif aux conditionnements qu'impose la société, permettant ainsi de se débarrasser d'anciens tabous et de ne plus accepter aucune forme de répression »[425]. C'est donc bien d'un projet politique et contestataire dont il est question.

C'est autour de la question de l'avortement que se focalise le combat du début des années 1970 : les prises de paroles en faveur d'une loi légalisant l'avortement libre et gratuit se succèdent, la plus célèbre d'entre elles étant « La liste des 343 Françaises qui ont le courage de signer le manifeste “Je me suis fait avorter” »[426], publiée dans *Le Nouvel Observateur* le 5 avril 1971. Les signataires, qui revendiquent avec provocation l'appellation « Manifeste des 343 salopes », sont des femmes de toutes origines et conditions (la pratique de l'avortement touche toutes les classes sociales) ; certaines signataires sont célèbres (actrices, écrivaines…) et minimisent ainsi les risques de poursuites pour non respect de l'article 317 du Code pénal. La direction nationale du MFPF apporte timidement son soutien pour une législation moins répressive, mais les militant·e·s féministes du Planning sont quant à elles déjà convaincues. 331 médecins déclarent en 1973 avoir eux-mêmes pratiqué des avortements, et se prononcent en faveur de l'avortement libre. C'est la découverte en 1973 de la méthode Karman, du nom de son inventeur, un psychologue californien, qui va accélérer la démocratisation de l'avortement : cette méthode requiert une petite canule, introduite dans l'utérus pour en

[423] Ibid., p. 77.
[424] Ibid., p. 83.
[425] Rapport du séminaire, cité par FRIEDMANN Isabelle, ibid., p. 93.
[426] « La liste des 343 Françaises qui ont le courage de signer le manifeste ”Je me suis fait avorter” », *Le Nouvel Observateur*, n° 334, 5 avril 1971.

gratter la paroi et détacher le fœtus, et une seringue pour aspirer. La procédure dure une vingtaine de minutes, ne nécessite pas anesthésie ; elle est abordable par toute personne ayant des notions d'anatomie et de stérilité. C'est une révolution que de pouvoir voir l'avortement comme un acte pas forcément dangereux ni douloureux, et accessible à des non-médecins. En 1974, le Mouvement pour la Libération de l'Avortement et de la Contraception (MLAC) est créé, qui défend les médecins pratiquant l'avortement, et accueille les femmes désirant interrompre leur grossesse (que l'on aide à avorter, soit en France, soit aux Pays-Bas ou au Royaume-Uni quand le nombre de semaines d'aménorrhée dépasse 12 semaines). Il regroupe des associations comme le MFPF, le MLF, les médecins du manifeste des 331, des partis politiques (Parti Socialiste, Lutte Ouvrière, Lutte Communiste Révolutionnaire, une branche des communistes) et des syndicats[427]. Les combattant·e·s pour l'avortement libre s'organisent : « le mouvement de libération des femmes et le Groupe Information Santé (GIS), collectif de médecins qui s'est créé en 1972 […], s'initient à la méthode d'avortement par aspiration dite “méthode Karman”, beaucoup moins traumatisante que la méthode par curetage »[428]. Dans les mois qui suivent, des femmes organisent des groupes de conscience, groupes de parole non mixtes destinés à « dépsychologiser et à désindividualiser le vécu des femmes, afin de reconnaître en chacun de ces vécus individuels, les multiples expressions d'une commune condition sociale et historique »[429]. Elles réalisent alors des « expertises sauvages » en auto-observation, et produisent elles-mêmes du savoir en court-circuitant le savoir dominant, notamment en gynécologie ou sexologie.

Le congrès du Mouvement Français pour le Planning Familial de 1973 annonce la pratique d'avortements dans les centres de consultation du MFPF. La politisation du mouvement est ici claire, et va de pair avec les revendications d'égalité au Planning portées par les ACA (Assistantes, Conseillères, Animatrices). La motion radicale l'emporte sur la motion réformiste.

L'adoption en 1974 de la loi VEIL représente donc pour le nouveau MFPF, désormais féministe et politisé, à la fois une victoire révolutionnaire et un compromis, car la libération n'est pas totale. La loi n'est valable que pendant 5 ans (il s'agit d'une « suspension » de l'article 317 du code pénal), l'IVG n'est pas remboursée par la Sécurité sociale, le droit des femmes à avorter pour seul motif du refus de grossesse n'est que toléré, et l'avortement n'est possible

[427] FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme*, op. cit., pp. 118-119.
[428] Elsa DORLIN, op. cit., p. 13.
[429] Ibid., p. 12.

qu'encadré strictement par le corps médical[430]. Mais le MFPF continue, sur la période 1975-1980 environ, de faire du lobbying, et de mener sa lutte pour que les avortements puissent avoir lieu dans de bonnes conditions : malgré la loi, de nombreux hôpitaux rechignent à ouvrir des services d'IVG, des médecins refusent de le pratiquer au nom de la « clause de conscience », des abus de pouvoir ont lieu (leçons de morale, pose obligatoire de stérilets, etc.) La nouvelle direction, plus politisée (à gauche) du MFPF, souhaite voir se développer la transmission horizontale des savoirs, mettant en valeur la pratique vécue comme source de connaissances à échanger entre les militantes. On met en place un système de coformation, d'analyse de la pratique, et de politique relais (former aux questions de sexualité des personnes relais qui travaillent sur des terrains auquel le MFPF n'accède pas dans ses centres de consultation). « La volonté d'éviter à tout prix la naissance d'une catégorie de "professionnels de la sexualité" dicte toutes les initiatives du MFPF »[431]. Par exemple, suite à la circulaire FONTANET impliquant la mise en place de séances d'éducation à la sexualité à l'école, le Planning souhaite que les enseignant·e·s soient formé·e·s plutôt que des intervenant·e·s extérieur·e·s ne viennent dans les établissements en tant que « spécialistes ». Le MFPF met également en place des « Commissions planning » dans des entreprises privées (au Crédit Lyonnais, au CIC…), pour informer et parler des questions de sexualité et de contraception avec les salarié·e·s. L'idéal d'organisation prôné par le MFPF est la décentralisation, et une structure non hiérarchique.

Plusieurs éléments viennent contrarier les velléités radicales du MFPF. L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 provoque une institutionnalisation du Mouvement, notamment par la création du ministère des Droits de la femme auquel participe Simone IFF. Yvette ROUDY, la ministre, entretient des relations cordiales avec le MFPF, et collabore avec le Mouvement sur diverses questions. Le MFPF se voit par exemple confier la mission de former des policiers à la violence faite aux femmes, pour assurer un meilleur accueil dans les commissariats. Mais cette connivence avec le pouvoir fait perdre au Mouvement son autonomie. Alors que le MFPF inscrit en 1983 dans ses statuts le qualificatif de « féministe », les militant·e·s critiquent l'endormissement du Mouvement dans les couloirs du pouvoir. Cette tension entre réformisme et radicalisme s'exprime par exemple dans le refus en 1985 de la confédération du statut proposé par Yvette Roudy d'« association reconnue d'utilité publique ».

---

[430] FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme*, op. cit., p. 142.
[431] Ibid., pp. 155-156.

L'arrivée du VIH/sida contrecarre également la volonté du Planning d'aborder la sexualité au-delà de sa dimension biologique : l'éducation à la sexualité se recentre sur la prévention des risques de contamination, pour laquelle les pouvoirs publics débloquent des fonds et organisent « des campagnes d'information télévisées nationales, alors qu'ils ne l'avaient jamais fait pour la contraception »[432]. Mais le drame humain du sida touche le Planning, dans un premier temps au travers de ses associations partenaires, dont de nombreux membres sont touchés par l'épidémie. À partir de la fin des années 1980, le MFPF se mobilise concrètement dans la lutte contre le sida en ajoutant un volet prévention à ses modules d'éducation à la sexualité, tout en souhaitant conserver une vision positive de la sexualité. Le Planning accède plus facilement aux écoles à cause de l'épidémie, ce qui accélère encore son institutionnalisation. Les centres de consultation du Planning, par un décret de 1992, peuvent désormais servir de centres de dépistage.

À partir de 1985, le Planning s'investit activement contre les violences faites aux femmes. Les féministes livrent une lecture politique du viol comme instrument de domination des hommes sur les femmes. Une permanence téléphonique, Viol Femmes Informations, est ouverte par le MFPF en 1986 ; le lobbying se poursuit et finit par payer, avec le vote de la loi de 1989 modifiant les délais de prescription et permettant aux victimes de porter plainte jusqu'à 10 ans après leur majorité, et non après les faits. La prise en charge matérielle des victimes (par exemple dans des foyers d'accueil) n'est pas possible pour le Planning, qui les reçoit cependant en consultation et effectue surtout un important travail de prévention contre les violences sexuelles, notamment contre l'excision, les violences conjugales, le mariage forcé. L'analyse du Planning est féministe, et s'attache à déconstruire les rapports de pouvoir hommes-femmes à l'œuvre dans ces violences.

**Aujourd'hui**

La vision de la sexualité diffusée aujourd'hui par le MFPF, notamment à travers ses séances d'information et d'éducation sexualisée, est que la « sexualité est bel est bien un construit social que Le Planning Familial veut interroger sous l'angle des rapports inégalitaires entre les femmes et les hommes. Le Planning Familial agit pour la prise en compte de la sexualité comme un droit fondamental avec la possibilité pour chacun-e de parler de plaisir, de désir et

[432] Ibid., p. 183.

de vivre une sexualité épanouie dans le respect de l'autre »[433]. Si l'homosexualité est abordée dans les séances, le Planning Familial est loin d'être à l'aise sur la question, et son histoire le pousse à aborder la sexualité d'une manière plutôt hétéronormative, malgré les déclarations de bonne volonté. En effet, le MFPF semble, en théorie, être au clair avec l'hétéronormativité : « omettre, voire occulter les dimensions affectives et relationnelles de la sexualité, ainsi que l'hégémonie de la norme hétérosexuelle et l'impact de l'assignation aux rôles sociaux des femmes et des hommes, perpétue les inégalités femmes/hommes et la stigmatisation de l'homosexualité », est-il indiqué sur le site Internet. Mais en pratique, ni la pluralité des sexualités, ni le questionnement des normes ne sont réellement abordés – ce que nous avons par exemple remarqué lors de l'Université d'été du Planning Familial, sur le thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », organisée à Bordeaux, en septembre 2010. À part dans la communication de l'intervenante extérieure au Planning Familial, Vanessa WATREMEZ, abordant l'homophobie à l'école, aucune intervention n'a abordé concrètement la diversité des sexualités[434]. Cette vision hétéronormative se retrouve également sur le terrain, dans les antennes locales, et s'explique en partie par le système défaillant de formation continue au sein du MFPF : « les stages, qui avaient été conçus pour homogénéiser la pensée et la parole "Planning" n'ont plus lieu régulièrement, l'animation des relations entre la Confédération et les associations départementales est atone. Résultat : le discours a perdu de sa cohérence »[435], constate Isabelle FRIEDMANN, qui a écrit une histoire du Mouvement pour le cinquantième anniversaire de celui-ci. L'absence de liens avec la recherche universitaire, de publication de travaux et d'ouvrages par le Mouvement, accentue cette impossible production d'une réflexion construite et claire sur ces questions (et sur d'autres, bien sûr).

Le Planning Familial est aujourd'hui présent dans 76 départements, avec 12 fédérations régionales. L'engagement du MFPF porte en premier lieu sur l'éducation populaire et l'éducation sexualisée. Viennent ensuite la lutte contre le sida (notamment la féminisation des contaminations), l'élimination de la violence sexiste, l'approche de genre, la formation (de divers professionnels du monde de l'éducation, du social, du médical, de la police ou de la justice), les activités internationales (pour les droits des femmes et la santé sexuelle et

---

[433] Cf. présentation sur le site du Planning Familial : http://www.planning-familial.org/articles/le-planning-et-les-sexualites-00365 (dernière consultation le 17 août 2013).

[434] *Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ?*, actes de l'Université d'été du Planning Familial 2010, mars 2011 : http://www.documentation.planning-familial.org/imag/vignettecentredoc/pdfactes/Actes%20UE%20Bordeaux2010.pdf (dernière consultation le 19 août 2013).

[435] FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme*, op. cit., p. 222.

reproductive). Les associations départementales organisent des séances d'information et d'éducation, en majorité auprès d'élèves scolarisés, mais également auprès de migrants, de précaires, de personnes en situation de handicap, ou de professionnel·le·s. Une large majorité est consacrée à l'éducation sexualisée (129 359 séances en 2012, en augmentation de 32 % par rapport à 2011). Les questions de genre font également l'objet de séances (soit 18 505 en 2012), ainsi que la prévention des violences (15 369 interventions en 2012). Environ un tiers des d'associations du mouvement font office de Centres de planification et d'éducation familiale (CPEF) et représentent 2 % du nombre de centres de planification en France. Le site internet du Mouvement, http://planning-familial.org/, n'offre que quelques questions-réponses en matière d'éducation à la sexualité. La boîte à questions du site du MFPF a reçu 5 912 questions en 2012, 60 % d'entre elles portant sur une demande d'information sur la contraception, et 91 % posées par des filles[436]. L'éducation sexualisée du Planning Familial s'effectue donc plus sur le terrain que sur Internet.

L'institutionnalisation du MFPF semble s'être accentuée depuis l'arrivée du nouveau gouvernement socialiste en 2012 : le Mouvement a par exemple participé à la concertation « Refondons l'École de la République » lancée par le ministère de l'Éducation Nationale, particulièrement à l'intégration de la question de l'égalité des sexes au projet, en collaboration avec le ministère des Droits des femmes.

#### *2.2.3.3. L'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES)*

L'Inpes est un établissement public sous tutelle du Ministère de la santé, de la Jeunesse, des sports et de la vie associative. Cet organisme s'occupe entre autres de promouvoir la « santé sexuelle » des individus. La santé sexuelle est comprise par l'Inpes au sens la définition adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 2002 :

> La santé sexuelle est un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social associé à la sexualité. Elle ne consiste pas uniquement en l'absence de maladie, de dysfonction ou d'infirmité. La santé sexuelle a besoin d'une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, et la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui apportent du plaisir en toute sécurité et sans contraintes, discrimination ou violence. Afin d'atteindre et de maintenir la santé sexuelle, les droits sexuels de toutes les personnes doivent être respectés, protégés et assurés. La sexualité est un aspect central de la personne humaine tout au long de la vie et comprend le sexe biologique, l'identité et le rôle sexuels, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances,

[436] Rapport d'activité 2012 du Mouvement Français pour le Planning Familial, disponible en ligne : http://www.planning-familial.org/sites/internet/files/ra_consolide_2012_0.pdf (dernière consultation le 19 août 2013).

> d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. Alors que la sexualité peut inclure toutes ces dimensions, ces dernières ne sont pas toujours vécues ou exprimées simultanément. La sexualité est influencée par des facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels.

Dans cette optique, l'Inpes aborde la sexualité sous l'angle des risques et des vulnérabilités, portant sur les Infections Sexuellement Transmissibles, les grossesses non désirées (à travers lesquelles l'Inpes aborde l'IVG et la contraception), les troubles sexuels (comme l'infertilité), les violences sexuelles et liées au genre. C'est bien la santé sexuelle des jeunes qui est recherchée, dans toutes les actions d'éducation à la sexualité menées par l'Inpes : « Les actions sur la sexualité menées par l'Inpes visent à réduire le nombre de contaminations par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH/Sida) et les autres infections sexuellement transmissibles (IST), ainsi que les grossesses non désirées », est-il indiqué sur le site de l'Inpes[437]. L'orientation sexuelle et l'identité de genre, ou encore le handicap psychique ou physique, sont par exemple envisagés comme des problématiques pouvant jouer sur la santé sexuelle, également définie au sens large comme bien-être sexuel. Il est donc assez paradoxal que l'Inpes revendique diffuser une vision « positive » de la sexualité, alors qu'il aborde les risques : « l'action de l'Inpes en matière de santé sexuelle est organisée autour de trois grandes orientations complémentaires : la promotion de la santé sexuelle (appréhender la sexualité de façon globale et positive) ; la prévention des risques sexuels ; le dépistage des infections. Chaque orientation se décline ensuite en populations prioritaires (grand public, jeunes, LGBT, Français des départements d'outre-mer, migrants, professionnels de santé, etc.) ». La « santé sexuelle » est ici considérée comme une valeur positive, alors qu'elle implique surtout une focalisation sur la physiologie (contaminations, grossesses, maladies et troubles) plus que sur le bien-être ressenti. D'autre part, la vision de l'Inpes est très marquée par la norme moderne de protection : la « bonne » sexualité, celle défendue par l'Inpes, est celle qui est sans danger (« *safe* »).

L'Inpes est donc avant tout un organisme d'information. S'il promeut l'ouverture d'esprit, le respect de soi et d'autrui, l'estime de soi, les attitudes dénuées de jugement de valeur négatif, ou encore le sens des responsabilités, c'est parce que ce sont des « attitudes et valeurs favorables à la santé sexuelle ». De même, les « aptitudes et compétences personnelles (esprit critique, communication et négociation, prise de décision, affirmation de soi, confiance,

[437] « Une approche positive et respectueuse de la sexualité », Inpes, 30 décembre 2012. Lien : http://www.inpes.sante.fr/10000/themes/information_sexuelle/index.asp (dernière consultation le 19 août 2013).

capacité à assumer des responsabilités, capacité à poser des questions et à chercher de l'aide, empathie) », sont encouragées par l'Inpes non parce qu'elles s'apparenteraient à un idéal démocratique, par exemple, mais parce qu'elles œuvrent dans le sens de la santé sexuelle.

L'Inpes est quand même à l'origine d'une réorientation des messages diffusés sur la sexualité : toujours orientés vers la promotion de la santé, les campagnes sont aujourd'hui moins centrées sur le risque de mort (comme c'était le cas dans les années 1990 au sujet du sida), et plus sur la responsabilité, en matière de préservatif, de contraception et de respect. On citera par exemple les campagnes de 2007 « La meilleure contraception, c'est celle que l'on choisit », 2008 « Vous ne pouvez pas parler de contraception autour de vous ? Parlez–en avec nous », 2009 « Faut–il que les hommes tombent enceintes pour que la contraception nous concerne tous ? », 2010 « Lova & Lova », et 2012 « PuceauX ».

**Les sites Internet de l'INPES : choisirsacontraception.fr, info-ist.fr, onsexprime.fr**

Le site choisirsacontraception.fr est géré par l'INPES et s'adresse aux adolescents et aux jeunes adultes. Le Docteur Marc ZAFFRAN a contribué à sa fabrication : « *Je suis dans l'ensemble très content de ce site, surtout parce qu'il dédramatise plein de choses, en particulier autour du DIU qui était très diabolisé. Aujourd'hui, les femmes peuvent aller voir leur gynéco avec des informations officielles sur un site officiel, et elles sont dans un rapport de force meilleur que quand elles n'avaient que mon bouquin ou mes textes sur mon site internet à opposer au refus obtus de leur gynéco* ». Le site aborde la diversité des contraceptions existantes, et argue en faveur de l'implication des garçons et des hommes. Les illustrations de Philippe DESSERPRIT et Penelope BAGIEU présentent avec humour les différentes pratiques quotidiennes de la contraception, mais les personnages représentés sont en revanche quasi-exclusivement blancs, minces et sans handicap – preuve que certaines normes ne sont pas remises en question.

Le site info-ist.fr est géré par l'INPES. Ce site présente des informations et des conseils de prévention des IST, d'une manière assez sommaire, sans aucune indication sur les traitements. L'humour utilisé dans les vidéos et illustrations du site ne semble pas œuvrer à une dédramatisation des IST. Les illustrations de Carlotta sont hétéronormatives (seul un couple de garçons est présenté, assis dos à dos et sans connotation sexuelle).

Le site onsexprime.fr est géré par l'INPES et présente une vision de la sexualité au sens large, dépassant le simple cadre de la santé : la prévention des IST, la contraception, mais également

la vie affective, les relations amoureuses, le corps, l'orientation sexuelle, les violences, sont abordés. Le site utilise des outils interactifs modernes (vidéos, témoignages, tags, chat, etc.) pour atteindre le plus efficacement sa cible, les jeunes. Pour présenter rapidement ce site, qui représente aujourd'hui le site francophone le plus complet sur la sexualité, nous proposons d'analyser deux campagnes vidéo mises en ligne respectivement en 2010 et en 2012 : *Lova & Lova*, et *Puceaux*.

La web série *Lova & Lova*, a été scénarisée par Stéphane POCRAIN, et réalisée par Guy Gérard BLANC et Jean-Baptiste BACH de Sopi communication, agence de « marketing ethnique » et « communication affinitaire » en France. Cette série animée se présente comme une émission de radio libre basée en outre-mer, dont le ton (à la limite du caricatural) indique qu'elle s'adresse à des adolescents, et les références (« *On salue Cayenne, Pointe-à-Pitre et Fort-de-France !* » dans l'épisode 2 ; phrases en créole dans l'épisode 4) suggèrent qu'elle a été conçue pour représenter et cibler les Français des départements d'outre-mer. Les deux animateurs de l'émission, Lila (jouée par Linda CHARLIER) et Jo (joué par Ricky TRIBORD), ont des rôles bien répartis : Lila apporte les conseils de prévention et le sérieux qui conviennent à la prise en charge responsable de la sexualité par les femmes, et Jo plaisante, se moque et fait la leçon aux auditeurs (« *La contraception, c'est pas que l'affaire des femmes mon gars !* », épisode 2). Les émissions sont un mélange de légèreté, de moralisme et de normativité (l'animatrice explique que les filles aiment la douceur [épisode 4], l'animateur est gêné de parler du sexe des filles [épisode 11], le tout dans un hétérocentrisme manifeste (un épisode sur les douze traite de la discrimination homophobe, tous les autres abordent officiellement « la sexualité » mais ne parlent en réalité que de l'hétérosexualité).

En novembre et décembre 2012, une autre websérie a été mise en ligne sur le site onsexprime.fr : *PuceauX. La série de toutes les premières fois*, scénarisée par Benjamin PARENT et Joris MORIO, réalisée par Benjamin PARENT, où l'on suit le quotidien d'Alex, jeune homme (blanc, hétérosexuel) embarrassé à l'idée de vivre sa première expérience sexuelle avec sa copine Claire (blanche et hétérosexuelle). Son meilleur ami, Karim (maghrébin, hétérosexuel, lui aussi inexpérimenté mais se faisant passer pour un Don Juan) lui conseille tour à tour de s'entraîner avec une autre fille avant (épisode 1), de tourner dans un film porno (épisode 2) en s'exerçant d'abord sur un ours en peluche, ou avec sa cousine Kate (épisode 3), de faire un casting d'actrices X (épisode 4), ou de se masturber avant (épisode 6). Le tout agrémenté de remarques homophobes (Kate semble être une lesbienne pas assez hétéro au goût de Karim,

qui déclare « *les lesbiennes, je les baise aussi* », mais aussi « *les lesbiennes, c'est toutes des intellos* » [épisodes 3 et 6]) et sexistes (alors qu'il aimerait bien « *casser en deux* » une actrice porno, Karim refuse qu'on dise que sa sœur est « *une salope* » [épisodes 5 et 6]). Mais point positif, les filles ont plutôt des rôles intéressants, que ce soit le personnage de Claire qui est l'instigatrice de la « première fois » (et dont on sait qu'elle a déjà couché avec un garçon avant), ou le personnage de Kate qui est lesbienne et de bon conseil (et dont on sait qu'elle a déjà couché avec un garçon, mais surtout avec des filles). Le véritable angle mort de cette série est donc plutôt l'intersectionnalité : l'homophobie et le sexisme (et le mensonge, et les questions d'honneur) sont le fait d'un jeune maghrébin, qui d'après sa façon de s'exprimer semble issu des classes populaires (tandis que les autres personnages sont blancs et plutôt de classe moyenne, voire bourgeoise). Par ailleurs, le point de vue reste masculin, comme le fait remarquer une spectatrice dans un commentaire : « *Je pense qu'il est au moins aussi difficile pour une fille adolescente de découvrir la sexualité que pour les jeunes garçons. […] Voilà, donc ma question : à quand la série "Pucelles" ?* » (« Ingrid », le 13/12/2012).

#### ***2.2.3.4. Les instances parapluie***

##### *2.2.3.4.1. Le Conseil Supérieur d'Information Sexuelle (CSIS)*

La création du Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale (CSIS) date de 1973, à l'initiative de Lucien NEUWIRTH[438]. Le CSIS « constitue un lieu original de rencontre et d'échanges réguliers entre le monde associatif proche des préoccupations de terrain et l'administration. L'apport réciproque d'informations, l'expression de sensibilités plurielles, de savoir-faire et d'expertises permettent d'élaborer une réflexion et constituent une force de propositions auprès des pouvoirs publics »[439]. Sa mission est la recherche sur l'information sexuelle, la régulation des naissances, l'éducation familiale et la formation d'éducateurs qualifiés : le CSIS coordonne des études sur ces questions et les centralise. Le CSIS « s'inscrit dans un projet politique visant à prendre des mesures en vue de favoriser l'information des jeunes et des adultes sur les problèmes de l'éducation familiale et sexuelle, de la régulation des naissances et de la responsabilité des couples mais également de soutenir et promouvoir des actions de formation en direction des professionnels des champs

[438] Loi n° 73-639 du 11 juillet 1973 portant création d'un Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale.

[439] « Le Conseil supérieur de l'information sexuelle », livret de présentation, juin 2011. Disponible en ligne sur le site du ministère des Droits de femmes : http://femmes.gouv.fr/dossiers/egalite-en-droits-et-dignite/contraception/le-conseil-superieur-de-linformation-sexuelle/ (dernière consultation le 19 août 2013).

médico-socio-éducatifs », indique le livret de présentation du CSIS[440], dans une vision familialiste de la sexualité, centrée sur le couple.

Ses membres, mandatés pour trois ans, sont des représentants d'associations familiales, de jeunesse et d'éducation populaire, de parents d'élèves, de syndicats, de ministères et d'organismes nationaux de sécurité sociale, ainsi que des personnalités qualifiées. On compte par exemple parmi les participant·e·s le Mouvement français pour le planning familial (MFPF), la Fédération nationale des écoles de parents et des éducateurs, le Centre national d'information des droits des femmes et des familles (CNIDFF), le Service des droits des femmes et de l'égalité (SDFE), la Direction générale de l'action sociale (DGAS), l'Association des centres de régulation des naissances de l'assistance publique-hôpitaux de Paris (ACRNAP), l'Association nationale des centres d'interruption de grossesse et de contraception (ANCIC), le Collectif féministe contre le viol « SOS Viol » (CFCV), mais également l'Association des Parents et futurs parents Gays et Lesbiennes (APGL) et la Coordination nationale des Associations pour le Droit à l'Avortement et à la Contraception (CADAC), depuis 2001, malgré une arrivée mouvementée[441].

#### *2.2.3.4.2. Le Groupe national d'information et éducation sexuelle (GNIES)*

Le Groupe National Information et Éducation Sexuelle[442] (GNIES), est un regroupement de syndicats de personnels d'encadrement scolaire, de parents d'élèves et d'associations familiales, coordonné par Marie-Lucie GOSSELIN, médecin scolaire. Persuadé que l'éducation à la sexualité fait partie intégrante de la formation des futurs citoyen·ne·s et individus, le GNIES fustige dans un communiqué d'octobre 2012, le manque de coordination de l'Éducation Nationale dans le domaine de l'éducation à la sexualité : la formation des formateurs-trices n'est pas suffisamment organisée, la transversalité de l'éducation à la sexualité n'est pas réalisée, les élèves ne sont pas assez acteurs-trices de ce processus d'éducation… Le manque d'évaluation des actions menées est également mis en cause. Il s'agit, pour le GNIES, d'accompagner les jeunes « dans la réflexion sur leurs représentations, en intégrant les

---

440

441 GROSJEAN Blandine, « Féministes et homos éjectés du cercle des familles », *Libération.fr*, 14 septembre 2002.

442 Le GNIES regroupe des syndicats enseignants (UNSA, SNES), d'assistant·e·s sociales-aux (SNASEN), d'infirmiers et infirmières éducateurs de Santé (SNIES), la MGEN (Mutuelle Générale de l'Education Nationale), la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves), le MFPF (Mouvement Français pour le Planning Familial), des associations familiales (LFEEP, CNAFAL), des associations d'enseignant·e·s (APBG, ANPEFS).

rapports sociaux de sexe et l'égalité filles/garçons »[443]. Aucune mention n'est en revanche faite de la position du GNIES quant à l'homosexualité, par exemple.

#### *2.2.3.5. Les organisations de lutte contre le Sida*

Différentes organisations de lutte contre le Sida œuvrent à l'éducation à la sexualité sur le mode de la prévention. Cette prévention est axée sur la santé et présente la sexualité sous son jour médical, mais ces organisations ayant été fondées par des militant·e·s homosexuel·le·s, elles accordent une grande importance aux messages de respect des orientations sexuelles.

**Aides**, première association française de lutte contre le sida, est une organisation non gouvernementale créée en 1984 et reconnue d'utilité publique en 1990. L'association soutient les personnes séropositives et leur entourage, informe tous les publics sur le sida, alerte les pouvoirs publics, et mobilise des volontaires pour accomplir ces missions sur le terrain local et national.

**Sida Info Service**, service national d'écoute téléphonique, a été créée par l'Agence française de lutte contre le sida (AFLS) en partenariat avec l'association AIDES. L'AFLS, créée en 1989 par le gouvernement, avait pour mission d'apporter son soutien logistique aux organismes de terrain et de coordonner les efforts de prévention du sida. Le site de Sida Info Service (sida-info-service.org) « *a pour mission de fournir des informations générales sur l'association Sida Info Service et ses actions d'information, de prévention, de soutien, d'orientation et d'observation sociale sur les thématiques que sont le VIH/sida, les infections sexuellement transmissibles (IST), les hépatites, la santé sexuelle et l'orientation sexuelle* » (présentation du site).

**Sidaction** est une organisation créée en France en 1994, destinée à collecter des fonds, à sensibiliser le public à propos du sida, et à financer la recherche scientifique de lutte contre le sida[444].

**Solidarité Sida** est un organisme créé en 1992 pour soutenir les malades et leurs proches. Autour de ses quatre principes « aider, prévenir, défendre, mobiliser », elle accompagne les associations de terrain dans leur travail quotidien, par la prévention et la sensibilisation des jeunes aux risques de contamination au VIH, en France et à l'international[445]. C'est Solidarité

---

[443] « Propositions pour la refondation de l'École de la République », communiqué du GNIES, octobre 2012. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/10/gnies_et_refondons_ecole.pdf (dernière consultation le 17 août 2013).
[444] Cf. le site Internet de Sidaction : https://www.sidaction.org/
[445] Cf. le site Internet de Solidarité Sida : http://www.solidarite-sida.org/

Sida qui organise par exemple le festival Solidays et la Nuit du Zapping (aujourd'hui Le Grand Zapping Show). L'association a reçu l'agrément du ministère de l'Éducation nationale pour intervenir en milieu scolaire.

#### *2.2.3.6. Les centres de consultation conjugale et les associations familiales*

**L'Association Française des Centres de Consultation Conjugale** (l'A.F.C.C.C.), a été créée en 1961 par le Professeur Jean G. LEMAIRE, psychiatre et psychanalyste. À l'adoption de la loi Neuwirth, c'est cette association que l'État favorise pour installer des Centres de planification, « plus sage […] et moins suspecte […] que le Planning Familial »[446]. Elle a été reconnue d'utilité publique en 1968, et se donne une mission d'éducation populaire depuis 1976. L'orientation de l'AFCCC, officiellement apolitique, est psychanalytique : « Confrontée à des questions essentielles de la vie moderne comme l'évolution de la notion de couple, le développement des nouvelles formes de vie commune, l'augmentation du nombre de divorces et de familles recomposées, l'AFCCC contribue à élaborer les réponses les plus adaptées aux cas qui lui sont soumis »[447]. Les conseillères conjugales et familiales n'ont aucune formation sur le genre ni sur l'hétéronormativité, leur perspective étant surtout psychologique et psychanalytique ; elles diffusent donc une vision très hétéronormative de la sexualité, assortie d'une *tolérance* pour l'homosexualité. L'association a reçu l'agrément du ministère de l'Éducation nationale pour intervenir en milieu scolaire, mais rencontrent surtout les jeunes dans les Centres de planification familiale, où des membres de l'AFCCC assurent des permanences.

**Familles de France** est une confédération nationale d'associations familiales créée en 1947. Son objectif général est de « promouvoir et d'aider au bonheur des familles » françaises, en assurant une activité de représentation, de défense et de promotion des familles auprès des pouvoirs publics, d'information des familles, d'éducation et soutien à la parentalité, du développement de relations familiales intergénérationnelles[448]. La confédération possède l'agrément du ministère de l'Éducation nationale pour intervenir en milieu scolaire. Familles de France se dit libre de tout lien politique, confessionnel, syndical, idéologique ou géographique, mais défend cependant une vision très traditionnelle de la famille : « *La famille est une communauté stable basée sur l'amour d'un homme et d'une femme, égaux et complémentaires. Librement engagés l'un envers l'autre, ils assument ensemble un rôle irremplaçable, qui permet l'épanouissement du couple et de son prolongement naturel, les*

[446] FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme*, op. cit., p. 65.
[447] Cf. site Internet de l'AFCCC : www.afccc.fr/
[448] Cf. site Internet de Familles de France : www.familles-de-france.org

*enfants. Pour Familles de France le lien civil du mariage reste idéal. La filiation ou l'exercice de l'autorité parentale font aussi famille* » (Charte de Familles de France, 2006). La sexualité est donc appréhendée par la confédération de façon très hétéronormative, familialiste, conjugale et reproductive.

#### *2.2.3.7. Les associations LGBTQ*

**L'inter-LGBT** est une organisation parapluie regroupant 60 organisations membres. Les revendications de l'inter-LGBT sont l'égalité face au mariage, à l'adoption, à la filiation, à la PMA, les droits des trans, et la lutte contre les discriminations. Chaque année, l'Inter-LGBT organise la Marche des Fiertés LGBT de Paris, qui porte ces revendications[449]. Le porte-parole de l'inter-LGBT était en 2013 Nicolas GOUGAIN, qui a largement participé aux débats entourant la loi sur le mariage pour tous.

**Contact** constitue un regroupement d'associations départementales ayant pour objectif d'aider les familles et leurs ami·e·s à comprendre et à accepter l'orientation sexuelle de leurs proches ; d'aider les lesbiennes, gays, biseuxel·le·s, et en particulier les jeunes, à communiquer avec leurs parents ou leur entourage, en les aidant à assumer leur orientation sexuelle ; de lutter contre les discriminations, notamment celles dont peuvent être victimes les homosexuel·le·s, les bisexuel·le·s, ou les personnes considérées comme telles[450]. Contact a obtenu l'agrément du ministère de l'Éducation nationale pour intervenir en milieu scolaire.

**SOS homophobie** est une association nationale de lutte contre la lesbophobie, la gayphobie, la biphobie et la transphobie. L'association utilise pour cela un centre d'appels téléphoniques offrant une écoute anonyme ; elle travaille par ailleurs à la sensibilisation de l'opinion et des pouvoirs publics[451], par exemple en publiant le *Rapport annuel sur l'homophobie*[452]. Agrément du ministère de l'Éducation nationale pour intervenir en milieu scolaire. Autre cheval de bataille de SOS Homophobie, la démédicalisation et la déjudiciarisation des changements d'état civil (sexe et prénom) pour les personnes transgenre.

---

[449] Cf. « Un an avec l'inter-LGBT », rapport d'activités 2012-2013 : http://www.inter-lgbt.org/IMG/pdf_Chrono.pdf (dernière consultation le 20 août 2013).
[450] Cf. le site Internet de l'association Contact : www.asso-contact.org
[451] Cf. le site Internet de l'association SOS Homophobie : www.sos-homophobie.org
[452] *Rapport annuel sur l'homophobie 2013*, SOS Homophobie, mai 2013, 184 pages, disponible en ligne : http://www.sos-homophobie.org/sites/default/files/rapport_annuel_2013.pdf (dernière consultation le 20 août 2013).

### *2.2.3.8. Organisations locales*

L'association caennaise de lutte contre le Sida **Point de départ** compte six bénévoles : un trésorier, une présidente, trois personnes qui s'occupent de la permanence (tous les lundis), et une psychologue qui s'occupe également d'organiser des cours de relaxation. Les locaux sont loués mais subventionnés par la mairie de Caen. La DDASS subventionne souvent l'association, qui reçoit aussi des aides de la part de petites municipalités. « Point de départ » fait partie du Comité de surveillance régionale du VIH (COREVIH), et participe au recensement et à la coordination de la prise en charge de l'infection. En Basse-Normandie, un peu plus de 900 personnes sont recensées séropositives, et on estime à 200 ou 300 le nombre de personnes qui ignorent l'être. « *On n'est pas une des régions les plus touchées par le sida* », déclare Danielle HEUTTE, sa présidente, qui déplore la baisse de l'enveloppe attribuée aux associations et explique l'importance des corps intermédiaires comme les associations dans la prise en charge des individus en détresse : « *Les gens qui s'adressent aux associations viennent ici parce qu'ils ne savent pas où aller ailleurs. Ceux qui ont un comportement violent, parce qu'ils sont bouleversés d'avoir appris leur séropositivité, ou parce qu'ils sont dans la spirale de la toxicomanie, ressortent d'ici plus calmes, après plusieurs heures d'écoute. Les professionnels de santé, il ne faut pas se leurrer, ils n'ont pas le temps d'écouter les gens pendant des heures. Que va-t-il se passer si on supprime les associations ? Ces gens, on va les retrouver dans la rue !* » (entretien avec Danielle HEUTTE).

En région parisienne, l'association **Estim'** intervient depuis 2005 auprès des jeunes pour les aider à mieux vivre et assumer leur sexualité, leurs différences et accepter celles des autres. L'association dispense des formations auprès des adultes (parents, professionnels de l'enseignement et du secteur sanitaire et social)[453] et a reçu en 2009 l'agrément du ministère de l'Éducation nationale pour intervenir en milieu scolaire. L'association Estim' organise des formations d'intervenant·e·s intégrant les questions de genre et la diversité des sexualités.

Dans le département du Rhône, **Sésame** est une association officiellement laïque et apolitique créée en 1966, travaillant à l'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire. L'association Sésame est composée d'un réseau d'intervenants bénévoles (plus de 70 personnes), qui se forment ensemble à l'écoute et l'animation de groupes scolaires[454]. Adoptant une perspective résolument différentialiste et hétéronormative (un de ses principes est « Accepter et

[453] Cf. le site Internet de l'association Estim' : www.estim-asso.org
[454] Cf. le site Internet de l'association Sésame : www.sesame-educ.org

reconnaître la différence sexuelle fondatrice »), Sésame « lie la relation sexuelle à l'amour qu'elle peut exprimer » et diffuse une vision conjugale de la sexualité. Dans le dossier de presse de l'association Sésame, la fondatrice de l'association qualifie même de « relations ectopiques » (« hors de la position normale ») la fellation, le cunnilingus et la sodomie, et prône par ailleurs la fidélité.

Sept **Centres régionaux d'information et de prévention du sida** (CRIPS) sont implantés en région. Il s'agit d'un « réseau national de compétences pour le traitement de l'information et de la documentation sur le VIH/sida, les hépatites, les usages de drogues et les conduites à risque des jeunes. Il a pour objectif d'aider à l'élaboration de produits adaptés en matière de prévention et à la mise en œuvre d'actions »[455]. De par ses objectifs, la perspective des Crips est forcément biologiste et la sexualité est abordée essentiellement sous l'angle des risques. Le Crips d'Île-de-France est cependant plutôt actif sur les questions du genre et de la diversité sexuelle : les 87èmes rencontres du Crips avaient par exemple pour thème « Genre, homosexualité et discriminations aujourd'hui, quelles implications pour la prévention auprès des jeunes ? » (3 juin 2013)[456].

Toutes ces organisations, qu'elles soient nationales ou locales, peuvent faire une demande d'**agrément** auprès du Bureau des actions éducatives, culturelles et sportives de la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation Nationale[457]. Cet agrément n'est pas forcément obligatoire pour intervenir en milieu scolaire, puisque c'est le chef d'établissement qui décide, mais il est souvent considéré comme un « label de qualité ». Pour l'exemple des associations luttant contre les discriminations LGBT, trois associations sont agréées au niveau national (Contact, SOS-Homophobie et Estim'), mais l'obtention de l'agrément au niveau académique est beaucoup plus compliqué. Or, « pour les associations LGBT, la non-obtention de l'agrément académique, est vécue comme un frein à l'intervention en milieu scolaire, car souvent les chefs d'établissement justifient le refus d'intervention par l'absence d'agrément. Il est donc indispensable de resserrer les liens avec les associations,

[455] Cf. le site Internet du réseau des CRIPS : http://www.lecrips.net/
[456] Cf. le programme de ces rencontres : http://www.lecrips-idf.net/rubrique381.html
[457] « Le Conseil national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public (CNAECEP) émet un avis sur le dossier d'agrément. Le ministre décide de l'attribution de l'agrément à l'association (procédure équivalente au niveau académique à la signature du recteur) », TEYCHENNE Michel, *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale Vincent PEILLON, juin 2013, p. 22.

notamment au niveau académique, d'autant que les demandes d'intervention se multiplient », résume Michel TEYCHENNE[458].

### 2.2.4. Les médias

#### *2.2.4.1. Télévision, radio et sites Internet*

Les médias constituent un support efficace d'éducation à la sexualité, pour peu que les messages soient intelligemment travaillés et adaptés au moyen de diffusion. Nous l'avons vu, plusieurs organismes possèdent des sites Internet, mais à part le site de l'INPES, les autres sont souvent gérés par des petites structures locales, et se caractérisent par un manque de professionnalisme : des chartes graphiques hasardeuses, des sites très peu fonctionnels, des fautes d'orthographe, des erreurs factuelles. Le manque de vision d'ensemble s'illustre dans une absence de sources bibliographiques et de références sérieuses sur ces sites, conférant au tout un caractère improvisé et amateur. En l'absence de réflexion sur le genre et l'hétéronormativité, la vision diffusée par ces sites est différentialiste et hétérosexiste. C'est le cas par exemple du site http://casexplik.cg59.fr géré par le Conseil Général du Nord, ou des sites jumeaux gérés par des parents : http://www.educationsexuelle.com/ (qui s'adresse aux parents sur la sexualité des adolescent·e·s) et http://www.educationsensuelle.com/ (qui s'adresse directement aux adolescent·e·s). Ces deux sites diffusent des valeurs morales et normatives sur la sexualité : forcément liée à la conjugalité (hétérosexuelle), les filles sont encouragées à attendre avant d'entrer activement dans une sexualité pénétrative, et les garçons à éviter de regarder du porno et à traiter les filles avec de grands égards. L'homosexualité n'est par exemple abordée que sous l'angle problématique de la difficile construction identitaire et de l'homophobie, l'essentiel des textes étant écrits par et pour des hétérosexuel·le·s[459].

Des campagnes – généralement de prévention – sont régulièrement menées par les pouvoirs publics ou par des organismes spécialisés : contre le sida ou les violences conjugales, pour informer sur la contraception, etc. Leur qualité et leur professionnalisme sont divers. Le support vidéo est parfois utilisé pour faire passer des messages. Citons par exemple les *5 films*

---

[458] Ibid., p. 22.

[459] Par exemple, on conseille sur le site de bien réfléchir avant de « s'exposer » en tant que LGBT : « que ce soit seul ou en couple, le choix de la visibilité gay, lesbienne ou trans doit être réfléchi. Le propre d'un lieu public, c'est que l'on y croise des individus dont on ne connaît ni les opinions, ni le comportement : les homophobes, hélas, font partie du lot ! » (http://www.educationsensuelle.com/faq/amour-relation/#comment-reagir-a-lhomophobie-dans-les-lieux-publics, dernière consultation le 20 août 2013).

*contre l'homophobie*, produits par l'INPES en 2010, qui diffusent une vision androcentrée et tolérante de l'homosexualité. Seul le film de Céline SCIAMMA, *Pauline*, évite ces deux écueils. Le petit film d'animation *Le baiser de la lune*, quant à lui, destiné à expliquer l'homosexualité à des enfants de primaire, a soulevé une polémique en 2010 et a fini par se voir retirer l'autorisation de diffusion en classe[460].

La France ne produit pas d'émission télévisée ni radiophonique nationale d'éducation à la sexualité, mais les émissions sur la sexualité sont nombreuses. L'émission *CAS Libres* (pour Corps, Amours, Sexualités) diffusée sur la station de radio grenobloise Kaléïdoscope et en ligne sur Internet, est un exemple de programme qui, malgré sa diffusion plutôt confidentielle, n'est pas improvisée. Les animatrices-teurs s'appuient en effet sur des recherches et réflexions critiques sur le genre, et aborde les différentes facettes de la sexualité de manière non hétéronormative. L'émission a une perspective pédagogique, et s'apparente par certains côtés à un programme d'éducation à la sexualité.

#### *2.2.4.2. La multiplication des témoignages individuels sur Internet*

Les acteurs-trices précédemment cité·e·s, tant pour la Suède que pour la France, font partie du milieu officiel et organisé de l'éducation à la sexualité : des lobbys, des collectivités territoriales, des associations, etc. Mais l'éducation à la sexualité n'est pas constituée que de campagnes de prévention, de manuels et de séances scolaires, elle se fait également dans la conversation privée, entre amis, en famille, et dans le débat public. Les témoignages individuels peuvent ainsi, pour le pire comme pour le meilleur, influencer le débat et la réflexion sur la sexualité – apparaissant comme des voix parfois dissonnantes par rapport au discours officiel de l'éducation à la sexualité. Et c'est évidemment sur Internet que ces discours sur la sexualité ont trouvé un moyen de diffusion et un écho grandissant. La « règle 34 » d'Internet pousse à croire que ce réseau international est surtout l'outil parfait pour encourager l'aptitude humaine à transformer toute chose en pornographie[461], mais cet outil sert à bien plus que cela. L'arrivée d'Internet représente un changement important dans la mise à disposition des informations et des discours sur la sexualité. Pour Victor BERNHARDTZ,

[460] *Le baiser de la lune,* réalisé par Sébastien WATEL, 2010. Cf. l'article de VINCENDON Sibylle, « Éducation sexuelle à l'école : quand un couple de poissons horrifie la paire Chatel-Boutin », *Libération.fr*, 4 février 2010.

[461] Les « Règles d'Internet » sont un ensemble écclectique et humoristique de tendances observées sur le réseau. La règle n° 34 indique que si quelque chose existe, sa version pornographique existe sur Internet (en anglais « *Rule #34 : There is porn of it, no exceptions* »). Les personnages de dessins animés, les fruits et légumes, les lieux, les objets de la vie quotidienne, tout a été détourné de manière sexuelle (ou va l'être très prochainement, selon la règle n° 35) et peut être vu en ligne.

« *c'est là qu'est la révolution : pas seulement dans le fait que l'information est plus accessible, mais aussi dans le fait que tout le monde peut en être le producteur* ». Et les instances établies d'information sur la sexualité, qu'il s'agisse d'organismes publics (Éducation Nationale, projets de lutte contre le Sida, émissions télévisées et radiophoniques, etc.) ou privés (RFSU, RFSL, etc.), doivent désormais faire face à une prolifération des discours individuels sur la sexualité qui ont parfois avoir autant de poids que des campagnes officielles. « *La simple idée qu'en 1997, j'écrive un journal intime sur ma vie sentimentale et que je l'affiche chaque matin à la cantine de mon école, aurait été absurde et curieuse. Et ce serait curieux même aujourd'hui ! Mais le faire sur un blog en ligne, par exemple, c'est quelque chose de tout à fait normal. Ça fait une grande différence. Et ça pousse de plus en plus de gens à s'exprimer sur leur propre sexualité* », explique Victor BERNHARDTZ. Or, certaines initiatives sur la sexualité servent de plateformes de conversation et promeuvent la prise de conscience autour de questions spécifiques. Citons ici deux exemples : la question du consentement (en Suède), et la question de l'avortement (en France).

« ***Prata om det*** » (« Parles-en ») est un mouvement qui a vu le jour en Suède en décembre 2010, suite à la campagne de méfiance et de mépris qui s'est abattue sur les deux Suédoises qui ont porté plainte contre Julian ASSANGE (fondateur de Wikileaks) pour viol et agression sexuelle. Pour resituer l'affaire, précisons que les deux femmes auraient consenti à des relations sexuelles avec ASSANGE lors de son séjour en Suède à l'été 2010, mais qu'elles l'accusent de leur avoir imposé des relations sexuelles sans préservatif (et pour l'une d'elle, alors qu'elle était endormie). Immédiatement après l'annonce de leur plainte, elles ont été suspectées de participer à un complot politique destiné à faire tomber celui qui embarrasse les puissants en diffusant des notes confidentielles sur Internet. Une campagne de dénigrement a rapidement démarré contre les deux jeunes femmes, mais aussi contre les personnes qui les soutenaient, notamment les féministes. ASSANGE a par exemple qualifié la Suède d'« Arabie Saoudite du féminisme », et utilise souvent la notion de « féminisme d'état ». Johanna KOLJONEN, auteure suédo-finlandaise, a été la première à publier début décembre sur Internet un texte très personnel au sujet des abus sexuels : ceux que l'on peut clairement identifier[462],

[462] La langue suédoise et la langue française se trouve à ce sujet face au même problème avec le terme « viol », ou « *våldtäkt* » en suédois (littéralement « pris·e avec violence »). Si le travail d'éducation populaire autour du viol est compliqué, c'est aussi parce que les termes utilisés font référence à la violence, ce qui semble exclure de la définition du viol toutes les situations où la violence physique n'est pas manifeste (coups, cris, blessures, résistance forte, la violence psychologique étant généralement moins reconnue socialement et juridiquement !). L'article 222-23 du code pénal français reconnaît pourtant une définition plus large : « Tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit,

mais aussi toutes ces situations ambiguës où les limites du consentement sont dépassées à force de persuasion ou de pression sociale[463]. « *Ces zones d'ombre, tout le monde en a fait l'expérience, mais personne n'en parle* », explique-t-elle. En quelques jours affluent sur Twitter, puis sur le blog « *Prata om det* » créé pour l'occasion (http://prataomdet.se/), des centaines de témoignages d'hommes et de femmes qui expliquent comment elles-ils vivent avec ces zones d'ombre. Le cas de « *Prata om det* » illustre comment des individus ont pu alimenter le débat public de leurs témoignages, témoignages qui ont délié les langues et fait avancer la réflexion sur la question plus efficacement que des années d'information officielle sur les agressions sexuelles. L'objectif de l'initiative n'était pas que ces témoignages individuels remplacent les sources d'éducation à la sexualité officielles, mais qu'ils puissent s'y ajouter et améliorer l'impact d'un même message (« *Communiquez quand vous couchez ensemble* »).

« **Je vais bien, merci** » est un mouvement français de témoignages sur l'Interruption Volontaire de Grossesse. À l'origine de l'initiative, un appel datant d'avril 2011 : celui des « Filles des 343 », militantes féministes lassées d'entendre que l'avortement était forcément un événement traumatisant et dramatique dont on ne se remettait que difficilement. Ce discours s'enracine dès la loi VEIL sur l'avortement du 17 janvier 1975. Lors des débats, voici ce que déclarait Simone VEIL : « *L'avortement doit rester l'exception, l'ultime recours pour des situations sans issue. […] Aucune femme ne recourt de gaieté de cœur à l'avortement. Il suffit d'écouter les femmes : c'est toujours un drame, cela restera toujours un drame. […] [Il s'agira donc] autant que possible [d']en dissuader la femme* »[464]. Cette vision, selon laquelle l'avortement serait toujours une douloureuse expérience qui laisse des traces, continue d'être véhiculée aujourd'hui même par les progressistes, notamment dans l'éducation à la sexualité, alors que, selon les signataires de l'appel, « *ces discours sur l'avortement sont des slogans éloignés de ce que vivent la grande majorité des femmes, ils ont pour but de les effrayer et de les culpabiliser* ».

Le problème serait que les femmes qui avortent aujourd'hui seraient poussées à se sentir coupables de ne pas se sentir coupables : si l'avortement est un drame ou au moins, « une

---

commis sur la personne d'autrui par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol », mais cette définition ne semble pas acquise par l'ensemble de la population qui « oublie » souvent la contrainte, la menace ou la surprise, et la fréquente sidération des victimes. On notera que cette définition légale française du viol ne comporte aucune mention du consentement.

[463] Anne-Françoise HIVERT, « Suède – La nouvelle guerre des sexes », *Libération.fr*, 14 février 2011.

[464] Simone VEIL, débat à l'Assemblée Nationale, 26 novembre 1974. Un enregistrement vidéo des débats est disponible sur le site de l'Institut National de l'Audiovisuel, ina.fr.

décision difficile » (selon l'expression de Martin WINCKLER), alors celles qui ne le vivent pas comme tel sont forcément « inhumaines », « anormales ». Suite à cet appel, un blog est ouvert pour offrir un espace de parole et de témoignages sur l'avortement, d'un point de vue non-culpabilisant : « *Nous en avons marre que l'on nous dicte ce que nous devons penser et ressentir. Nous en avons assez de cette forme de maltraitance politique, médiatique, médicale. Nous disons haut et fort que l'avortement est notre liberté et non un drame. Nous déclarons avoir avorté et n'avoir aucun regret : nous allons très bien* » (http://jevaisbienmerci.net/). Et les témoignages affluent sur le blog : l'avortement s'y révèle être aussi une décision réfléchie simple à prendre, qui soulage, qui ne fait pas culpabiliser, qui n'est pas regrettée plus tard… ces discours jusqu'à présent absents du débat public émergent et se font entendre, enrichissant une vision jusqu'ici trop homogène de l'avortement.

De ces deux expériences, deux livres ont été publiés, recueils de témoignages imprimés et distribués par des éditeurs indépendants[465]. Ces témoignages au départ individuels, puis collectivisés, apportent des nuances, de la diversité, voire de la contradiction dans les discours officiels d'éducation à la sexualité.

**Conclusion sur l'implantation de l'éducation à la sexualité en Suède et en France**

Si l'éducation suédoise à la sexualité apparaît aujourd'hui plus centralisée et mieux organisée qu'en France, c'est surtout parce que la politique sexuelle suédoise s'est intégrée dans un projet réformiste d'éducation populaire, tandis que la France a souffert d'un contexte plus défavorable, les guerres et le verrou de la religion catholique ayant par exemple favorisé l'influence d'idéologies conservatrices. La place de la médecine dans l'éducation à la sexualité apparaît par ailleurs centrale en France, et moins en Suède en raison justement de l'intégration de ce projet dans un mouvement d'éducation populaire : dans les années 1960, par exemple, alors que le pouvoir des médecins est envahissant et élitiste au sein du Mouvement Français pour le Planning Familial, ce n'est pas le cas dans l'association suédoise d'éducation à la sexualité RFSU, où les médecins sont associé·e·s au projet d'éducation à la sexualité sans en tenir les rênes, contrôlées par des membres de la société civile (en particulier des syndicalistes). L'écho reçu par les revendications d'égalité entre les sexes dans la société civile est par ailleurs plus grand en Suède qu'en France, ce qui favorise la pénétration des

[465] Les filles des 343, *J'ai avorté et je vais bien, merci.* Paris : La ville brûle, 2012, 144 pages. BEIJBOM Annika et ALMESTAD Gustav, *#prataomdet. Berättelser från gråzonen* (« *#parles-en. Récits de la zone grise* »). Stockholm : Kalla Kulor, 2012, 80 pages.

études sur le genre dans l'éducation suédoise à la sexualité. Une différence, nous allons le voir, qui a de nombreuses implications en termes de contenu de cette éducation à la sexualité.

# CHAPITRE 3 :

# QUOI, COMMENT, À QUI ET POURQUOI ?

# QUESTIONS PRATIQUES

# POUR L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ CONTEMPORAINE

Après cet état des lieux de l'implantation de l'éducation à la sexualité, d'un point de vue socio-historique et d'un point de vue contemporain, nous nous proposons à présent d'entrer dans l'état des lieux de l'organisation concrète de celle-ci, en France et en Suède.

## 3.1. Que dire ? Sur les contours du contenu de l'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité, on l'a vu, n'est pas un concept dont les contours sont universellement définis. Tantôt restreinte, tantôt large, elle peut englober la biologie de la reproduction, l'anatomie, la prévention des risques, les questions de consentement et de respect, jusqu'à (plus rarement) envisager des réflexions plus approfondies sur le genre et l'hétéronormativité. Dans cette éducation, la sexualité peut être appréhendée comme un élément de la santé sexuelle et reproductive, comme un élément du bien-être individuel, comme un désir menant au plaisir, comme constitutif d'une identité… Bref, si Français·es et Suédois·es sont aujourd'hui presque tou·te·s d'accord pour défendre l'utilité d'une éducation à la sexualité à destination des jeunes, c'est sur le contenu de celle-ci qu'apparaissent les désaccords, reflétant des conceptions très différentes du genre et des sexualités.

### 3.1.1. L'intitulé révèle en partie le contenu

Les intitulés mêmes de cette entreprise trahissent pour une part les objectifs des intervenant·e·s. Nous nous proposons ici de nous intéresser aux termes eux-mêmes utilisés pour désigner « l'éducation à la sexualité ».

#### *3.1.1.1. En France : l'éducation*

Le terme d'« éducation », choisi par la France, comporte indéniablement une dimension de formation sociale. Pour reprendre la définition donnée par Émile DURKHEIM, « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »[466]. La cible de l'éducation est donc la jeunesse (voire les enfants), et son objectif est la formation de l'individu selon les besoins de la société. Car chez DURKHEIM, en effet, « bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence »[467]. Cette entreprise de

[466] Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1966 (1922), p. 8.
[467] Ibid., p. 91.

formation va donc bien au-delà de l'information, même si elle utilise justement la sélection de l'information pour orienter les jeunes esprits dans le sens qu'elle souhaite.

Si peu l'admettent ouvertement, l'éducation à la sexualité est souvent considérée comme une entreprise de formation morale. Danielle HEUTTE, présidente de l'association de lutte contre le sida « Point de départ », n'est pas venue à l'éducation à la sexualité par goût, par passion, mais un peu « *par hasard* », et parce que « *ça ne [la] dérange pas* ». Cette déclaration pourrait apparaître comme un détail, mais elle révèle un rapport à la sexualité bien différent de celui des acteurs de RFSU ou du MFPF, par exemple : il ne s'agit pas ici de considérer la sexualité comme un droit humain fondamental ni un élément constitutif du bien-être, mais comme « *une chose naturelle* ». Et si elle considère que tout le monde n'est pas capable d'animer des séances d'éducation à la sexualité, ce n'est pas l'intérêt porté à la question, ni la seule formation, qui déterminent selon elle l'engagement dans l'éducation à la sexualité : elle croit à l'existence d'une aptitude innée à convaincre et à « faire dire ». « *Il faut les amener à dire les choses, et ça, ça s'apprend pas dans les livres : on a un côté inné de la psychologie, ou on ne l'a pas ! Si on l'a, ça permet de comprendre qu'il faut les amener eux à faire ça. Parce que dans les formations, on parle des sexualités, le respect de l'autre, on parle du viol, aussi, des attouchements, mais il ne suffit pas d'apprendre ! Encore faut-il être pédagogue, avoir envie de faire passer les choses !* » (entretien avec Danielle HEUTTE).

Dans cette définition, le « pédagogue » utiliserait sa force de conviction pour amener les gens à dire, mais aussi à penser certaines choses : « *Vous savez bien que plus on en parle, plus le message est intégré : si on veut vous faire un lavage de cerveau, il faut le faire tous les jours ! Je pense qu'il faudrait amener les choses petit à petit, en disant que la sexualité, c'est normal, la masturbation, c'est normal… Enfin quelqu'un qui se masturbe cinq / six fois par jour, là ce n'est plus normal, il y a un problème ! Il faut voir un médecin, quand même, avant d'avoir une irritation qui va vous enlever toute envie pour la vie ! [elle rit]* ». On comprend bien ici que le rôle de l'éducateur-trice sexuel·le n'est pas la simple information ni l'éveil de l'esprit critique : la comparaison maladroite avec le « lavage de cerveau » est parlante, elle sous-entend que l'éducateur sexuel définit la norme et les limites de la tolérance, et impose sa définition. Sur la pornographie, par exemple, Danielle HEUTTE explique : « *Je leur demande aussi la différence qu'ils font entre la pornographie (si c'est une sexualité "normale", entre guillemets, ou bien ce qu'ils en pensent), et l'érotisme* ». L'alternative proposée aux participant·e·s par Mme HEUTTE est ici, soit de considérer la pornographie comme représentant une sexualité « normale » (et

s'exposer alors à un discours contradictoire destiné à « faire comprendre » que ce n'est pas le cas), soit de la rejoindre dans son opinion négative : « *Je leur dis : "Non, je n'ai jamais regardé de film porno, parce qu'alors là, d'après ce que j'entends, je crois que je serai carrément dégoûtée"* » (entretien avec Danielle HEUTTE). Sa valorisation du consentement mutuel oblige cependant Mme HEUTTE à reconnaître, à contrecœur, le libre choix : « *Certains gamins me disent qu'on se masturbe en regardant du porno, que ça peut donner des idées. Je leur dis "Attendez, est-ce que vous êtes sûrs que vous pouvez proposer ça à une fille ou à un garçon ?" – "Ah ben oui, il y en a à qui ça plaît !" – "Bon, dans ce cas, le principal c'est d'être d'accord"* ».

Bien sûr, cette entreprise morale n'est pas officiellement défendue par les actrices et acteurs de l'éducation à la sexualité, mais ils et elles s'en font souvent les portes-paroles involontaires lorsqu'elles et ils sélectionnent le contenu de leurs interventions, le ton et les termes employés, les préconisations aux jeunes. Le discours tenu par Mme HEUTTE a cela d'intéressant qu'il est relativement peu théorisé, et permet d'apercevoir des intentions relativement non dissimulées, qui sont beaucoup plus diffuses dans les messages « professionnels » diffusés par exemple par l'INPES. L'expression choisie par le Lycée Victor Hugo dans son projet d'établissement est « éducation à la vie sexuelle et affective » : elle reflète la volonté de prendre en compte les trois dimensions de la sexualité (biologique, sociale, psycho-affective), la « vie » elle-même n'étant pas qu'une collection de mécanismes physiologiques.

#### *3.1.1.2. En Suède : les lumières*

En suédois, l'expression la plus couramment utilisée est donc celle de « *sexualupplysning* », qui est associée par son étymologie à l'idéologie et la rhétorique des Lumières. Selon l'historienne Lena LENNERHED, il s'agit d'une expression calquée sur l'équivalente allemande : « *sexuelle Aufklärung* » ou « *Sexualaufklärung* » (en anglais, en revanche, le terme « *enlightenment* » [en français « illumination »] a un sens trop fort et ne traduit pas le terme suédois « *upplysning* », car il a presque une connotation religieuse). « *Le terme d'*upplysning *s'appuie sur une vieille croyance qui veut que l'être humain sort grandi de cette expérience. Cet héritage du siècle des Lumières existe, et insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas simplement d'informer et de donner quelques faits. […] Beaucoup de gens comparent cette lumière à l'obscurité du début du XX^e^ siècle, parlent du mouvement ouvrier comme allant vers la lumière, etc. C'est une façon courante de penser au début du XX^e^ siècle, cette idée de jeter la lumière sur l'obscurantisme* », explique Lena LENNERHED. L'*upplysning* n'est pas seulement le fait d'informer et d'instruire : cela va au-delà, on s'imagine que l'on doit toucher l'être humain plus profondément. Mais si le

terme trahit un projet de départ, il faut admettre qu'aujourd'hui, on ne réfléchit plus vraiment à cette expression, dont le sens a été en partie vidé.

L'association suédoise d'éducation à la sexualité, RFSU, comporte cette même expression de « *sexuell upplysning* » dans son nom. Le choix du nom « Association du royaume pour l'éducation à la sexualité », au lieu par exemple d'« Association pour la planification familiale », suggère que l'activité de RFSU n'est pas centrée sur la famille, mais bien sur la sexualité. Lena LENNERHED interprète cette dénomination : selon elle, elle signifie pour RFSU « *Ici, nous allumons la lumière, nous éclairons toutes les dimensions de la sexualité* ». La présence, par exemple, de la question de l'homosexualité dans les préoccupations de RFSU depuis sa création (avec la demande de dépénalisation dès le premier programme de RFSU), indique que l'association adoptait une vision plus libérale que celle des associations centrées sur la planification familiale. Katarina LINDAHL, ancienne Secrétaire générale de RFSU, n'est pas satisfaite de la traduction du sigle RFSU en anglais : « *Swedish association for sexuality education* » (traduction que j'ai également choisie en français), elle aurait préféré « *for sexual rights* », « pour les droits sexuels ». Mais elle assume le terme « *upplysning* », un mélange entre « information » et « éclairage », malgré la forte référence évolutionniste au Siècle des Lumières.

Cette rhétorique des Lumières est utilisée de façon récurrente par les interviewé·e·s suédois·es (ce qui n'est pas le cas chez les Français·es) : « *Pour moi, ça signifie d'une part que l'on apprend des faits sur la sexualité, et d'autre part que l'on prend conscience. L'*upplysning *est plus large que l'enseignement ou l'instruction. […] Le mot est lié à la démocratie : il s'agit de recevoir l'information qui nous permet de faire des choix éclairés* », argumente Lisa LARSSON, de RFSU Stockholm. L'éducation à la sexualité à la suédoise serait donc un projet démocratique. Son collègue Jonas LEMON considère quant à lui qu'il y a une bonne et une mauvaise manière de parler de sexualité, et déplore le fait que dans la société, l'on ne parle pas assez de sexualité « *d'une bonne manière. Enfin, "bonne" entre guillemets, mais […] de façon utile et saine [*nyttigt*]* ». Les Lumières de l'éducation à la sexualité devraient donc être « bonnes » et « saines », face au flux malsain et mauvais de discours sur la sexualité circulant dans l'espace public. Il s'agirait donc d'un projet politique : « *C'est intéressant de voir comment ça se passe dans les écoles. C'est vraiment une zone d'obscurité [*ett mörker*]. Parce que concrètement, il manque un enseignement correct sur ces questions. Malgré l'obligation de l'enseignement en*

*“sexualité et vie en commun” à l'école, nous n'avons pas de formation obligatoire pour les enseignant·e·s* », décrit la politicienne Gudrun SCHYMAN.

La rhétorique des Lumières est d'ailleurs souvent couplée à une forme d'ethnocentrisme, qui pousse les Suédois·es à se considérer comme à la pointe du progrès en matière d'éducation à la sexualité, avec un petit côté donneurs de leçon. Cette attitude n'est cependant pas ressortie souvent dans nos entretiens : les interviewé·e·s sont justement conscients et critiques face à ce risque réel d'ethnocentrisme. La question du préservatif, par exemple, risque de cristalliser une attitude méprisante envers les pays où son utilisation n'est pas fréquente ni encouragée : « *beaucoup de gens en Suède sont conscients du nombre de pays dans le monde où l'on est hostile à l'utilisation du préservatif, à l'avortement, etc. Et le pas est vite franchi de les considérer comme arriérés, de lier leur attitude à la religion et la nôtre à la science*… », analyse Lena LENNERHED. L'historienne insiste d'ailleurs sur le besoin d'études plus systématiques sur la situation de l'éducation suédoise à la sexualité, et sa comparaison avec d'autres pays, car la Suède a tendance à se faire précéder par sa réputation.

Or pour Lena LENNERHED (et la plupart de mes autres interviewé·e·s suédois·es), « *la bonne réputation de la Suède est une construction sociale, alimentée par l'image que la Suède se fait d'elle-même – une image qui peut être dangereuse. Beaucoup de Suédois ont tendance à s'auto-congratuler et à bomber le torse, en se disant que si tout n'est pas parfait, au moins en matière d'éducation à la sexualité et d'égalité des sexes, la Suède est la meilleure du monde* ». Et c'est justement cette autosatisfaction ce qui freine les évolutions positives et l'échange international. Selon Lena LENNERHED, quand on ne s'envisage plus avec un regard critique, qu'on croit que tout est sous contrôle, qu'on va montrer le chemin à d'autres pays, on se prive de regarder avec intérêt les actions qui fonctionnent dans les autres pays : « *et je trouve que c'est un point de vue terrible ! Bien sûr, il y a de nombreux points positifs dans la politique sexuelle menée par la Suède, mais je n'aime pas du tout cet égocentrisme national qui fait qu'on rate beaucoup d'excellentes initiatives qui ont lieu dans le monde* », explique-t-elle.

Pourtant, le « modèle suédois » s'exporte parfois : c'est le cas par exemple de l'école du VIH. En 2008 a eu lieu la première édition de l'école internationale du VIH, en Inde, qui a bien fonctionné. Christina RALSGÅRD mène ce travail international en s'appuyant sur son expérience de l'école du VIH à Stockholm. « *En Suède, on peut dire que nous sommes assez avancés dans le domaine de la prévention secondaire auprès des enfants séropositifs, parce que nous travaillons dessus depuis des années, tandis que la question commence juste à se poser dans*

*les pays en développement* », considère-t-elle. Les méthodes suédoises donnent de bons résultats à Stockholm et fonctionnent aussi à l'étranger, ce qui peut en partie s'expliquer par le fait que les enfants accueillis par l'école du VIH de Stockholm sont déjà souvent originaires de pays d'Afrique ou d'Asie, nouvellement arrivés en Suède, et donc confrontés aux mêmes problématiques : « *Beaucoup d'enfants dans les pays en développement se voient imposer des trithérapies sans discussion sur les raisons du traitement, et ils posent des questions : "Pourquoi est-ce que je dois prendre ces médicaments ? Qu'est-ce que c'est comme maladie ? Pourquoi est-ce que maman est morte ?", etc.* », détaille Christina RALSGÅRD.

Mais en général, à rebours de l'idée d'une exportation du modèle suédois, les actrices-teurs suédois·es de l'éducation à la sexualité insistent au contraire sur la nécessité de prendre en compte le contexte socio-culturel de chaque pays : « *On ne peut pas comparer la Suède avec la situation en Afrique par exemple, où ça reste un gros handicap de ne pas pouvoir parler de sexualité. […] On ne peut pas exporter le modèle suédois d'éducation à la sexualité : c'est le produit d'une longue histoire ! Chaque pays, chaque continent doit trouver ses propres façons de faire* », considère Birgitta SANDSTRÖM.

**Le mythe du modèle suédois**

L'idée principale qui émane de nos entretiens au sujet de ce modèle suédois, est qu'il s'agit d'un mythe. La Suède est en effet loin d'être parfaite : malgré cette belle image, l'égalité entre les sexes n'est pas réalisée, pas plus que celle entre les sexualités, car la société suédoise (comme toutes les autres sociétés au monde) n'a pas radicalement remis en cause l'ordre du genre ni l'hétéronormativité. Ce mythe d'une Suède égalitaire a le don d'agacer la politicienne féministe Gudrun SCHYMAN : « *en ce qui concerne l'égalité, on l'a mal définie puisqu'on considère que la Suède est un pays égalitaire, alors que les violences conjugales sont aussi nombreuses qu'ailleurs, que l'écart des salaires ne s'est pas réduit depuis 30 ans…* » Dans ce mythe, tou·te·s les Suédois·es seraient déjà égaux-les, ou au moins en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, alors qu'il existe aussi en Suède des résistances au changement et des mécanismes de reproduction de la structure du genre : « *Il y a un mythe selon lequel nous serions tous tellement éclairés, mais ce n'est pas du tout le cas! [...] Beaucoup de gens, à l'étranger, pensent que nous y sommes arrivés en Suède, mais ce n'est pas le cas !* » Or ce mythe, cette illusion, sont contreproductifs et dangereux : « *cela signifie que les connaissances diminuent sur ce sujet, car l'inégalité est invisibilisée. C'est la même chose pour l'éducation à la sexualité : il faut d'abord prouver que la Suède ne dispense pas une éducation à la sexualité*

*suffisante à tous ses enfants, que la Suède n'est pas arrivée à la pointe* », explique Gudrun SCHYMAN. Le mythe de l'éducation suédoise à la sexualité à l'école ralentit la prise en compte des dysfonctionnements et ses écueils (sur la formation des enseignant·e·s, sur les méthodes de travail…) : « *pendant ce temps-là, d'autres pays ont poursuivi leur travail, ont continué à se battre et ont développé bien plus ces questions* » remarque Lena LENNERHED en faisant référence aux Pays-Bas, par exemple. Pour donner d'autres exemples concrets, « *notre taux d'infections aux chlamydias prouve que nous pouvons faire mieux* », rappelle Katarina LINDAHL. Maria AHLSDOTTER cite quant à elle ces élèves de 4ème qui croient que les tampons peuvent remonter jusqu'au cerveau.

Plusieurs interviewé·e·s indiquent qu'il ne faut pas confondre le fait que l'on parle plus librement de sexualité dans l'espace public en Suède que dans d'autres pays, avec une liberté de parole totale et pour tou·te·s. D'une part, la sexualité se construit aussi en fonction de la classe sociale, comme le montre Fanny AMBJÖRNSSON[468] : la façon qu'ont les filles des classes populaires d'exposer leur corps apparaît encore pour beaucoup de Suédois·es comme une forme de provocation, une liberté qui continue de choquer. Parler de sexualité ne signifie pas non plus parler de tout sans tabou : « *de quoi parle-t-on exactement ? Quelle image de la sexualité donnent les médias, les journaux ? Si les jeunes savent que ce qu'on voit dans la pornographie n'est pas vrai, est-ce qu'ils savent à quoi la sexualité ressemble en vrai ?* », s'interroge Jonas LEMON de RFSU Stockholm. Enfin, parler de la sexualité librement ne signifie pas pouvoir parler de sa sexualité avec autant de facilité : « *Quand on travaille à l'étranger, on se rend compte que la Suède est une exception. […] La Suède a une longue tradition de conversations sur le sexe, et de séparation entre sexe et fécondité. On sait parler d'homosexualité, d'autosexualité – qui n'est pas le sexe sur la banquette arrière d'une voiture, mais la masturbation – de sexe entre personnes âgées, handicapées… Parler de sexualité est une part de l'art de l'ingénierie sociale, ce qui ne signifie pas que les Suédois sont à l'aise pour parler de leur propre sexualité !* », analyse l'éducateur Olle WALLER. Un point de vue que partage Christina RALSGÅRD : « *j'ai l'impression qu'en Suède, on parle beaucoup de sexe dans les médias, mais de personne à personne, beaucoup moins. J'ai rencontré des femmes africaines qui parlaient de sexe beaucoup plus ouvertement que les Suédoises entre copines (comment ça se passe avec leurs maris, etc.)* ».

[468] Fanny AMBJÖRNSSON, « Genre, classe et sexualité chez les lycéennes », séminaire de formation, Lafa, Stockholm, 2 octobre 2008.

Le mythe du modèle suédois est véhiculé aussi par les politiques de droite, qui reprennent à leur compte les résultats des luttes de gauche : il est intéressant de voir comment l'Alliance Bourgeoise (l'équivalent de l'UMP en Suède, regroupant les principaux partis de droite Les Modérés, Le Parti du Peuple – libéraux, et le Parti du Centre) tente de reprendre à son compte cette bonne image de la Suède. « *Le gouvernement de Fredrik* REINFELDT *avait proposé que les nouveaux arrivants en Suède passent une sorte de certificat pour apprendre les "valeurs suédoises", dans lesquelles figurait l'égalité des sexes. Et là, on tombe à la renverse : quelles sont les "valeurs suédoises", et qui les définit ? Ils partaient du point de départ que la Suède avait atteint l'égalité des sexes, contrairement aux autres pays* », décrit Lena LENNERHED. Cette récupération n'est pas l'apanage de la droite suédoise : en France, ce procédé est également utilisé par des partis de droite, généralement pour marquer une différence avec « les musulmans » (en tant que catégorie socialement construite). C'est le cas par exemple quand Jean-François COPE ou Marine LE PEN se disent défendre l'égalité hommes-femmes, contrairement aux musulmans, dépeints comme des oppresseurs de femmes face à une France égalitaire.

L'autre expression suédoise désignant l'éducation à la sexualité est celle de « ***sex- och samlevnads undervisning*** » (ssu), qui désigne sur le plan scolaire l'« enseignement en "sexualité et vie en commun" ». L'éducatrice Sandra DAHLEN est partagée quant au terme de *samlevnad* (« vie en commun » ou « vie commune »), qui a tendance à laisser la possibilité aux enseignant·e·s de se focaliser sur la partie « vie commune » et à délaisser la partie « sexualité ». Elle trouve que ce terme est un mot d'adulte, qu'aucun jeune n'utiliserait. Olle WALLER exprime également ses réticences envers *samlevnad* : « *Le mot "vie en commun", je trouve que c'est un peu tordu : ça peut vouloir dire ce qu'on veut, je trouve qu'on devrait se spécialiser sur la sexualité* ». D'autres trouvent en revanche que cette expression « sexualité et vie en commun » permet de couvrir un grand nombre de thématiques, et de ne pas se fixer sur la reproduction : « *dans cette expression, qui est une invention suédoise, on peut mettre absolument ce qu'on veut ! "La vie en commun", ça peut être "comment gérer un budget quand on vit ensemble" […] ; et la sexualité aussi, c'est un spectre tellement vaste. C'est pour ça qu'il est impossible que cette éducation soit "complète" d'une manière ou d'une autre : c'est utopiste* », s'enthousiasme la chercheuse en pédagogie Birgitta SANDSTRÖM. Le terme d'*undervisning* signifie en suédois « instruction, enseignement », et laisse entendre qu'il s'agit d'une matière scolaire, d'un sujet de connaissances. Beaucoup d'enseignant·e·s cherchent justement à institutionnaliser l'éducation à la sexualité en la rendant plus factuelle, ce qui

permettrait de lui donner un certain crédit scientifique. Mais l'association RFSU est attachée à l'*upplysning* (ces fameuses lumières) : « *Les jeunes que je vois dans les écoles croient souvent que [le U de RFSU veut dire* undervisning*]. Alors je leur dis qu'avec l'instruction, on apprend comment les choses sont. Mais avec l'éclairage, on parle à la fois de comment sont les choses, mais aussi de comment on souhaiterait qu'elles soient. Il ne s'agit pas d'instruire, mais de rendre les gens conscients* », explique Jonas LEMON, sur un ton un peu missionnaire.

#### *3.1.1.3. Dans le monde : de la « planification familiale » à la « santé sexuelle et reproductive »*

À la Conférence internationale du Caire (Égypte) sur la population et le développement organisée par l'ONU en 1994, on a voulu s'éloigner du concept de « planning familial » pour adopter une perspective plus individuelle. La notion de « santé sexuelle et reproductive », comprenant les questions de droit à son corps, à la connaissance, à la protection, au plaisir, etc., a commencé à faire son chemin dans les politiques internationales d'éducation à la sexualité. Mais beaucoup de pays n'ont pas encore franchi cette étape. Ces deux appellations révèlent des conceptions différentes de la sexualité.

Dans le cas du « planning familial », la sexualité est envisagée dans le cadre du contrôle des naissances : cette focalisation sur la contraception indique qu'il s'agit d'une vision hétéronormative de la sexualité, inscrite dans le cadre de la famille (sous-entendu, du couple hétérosexuel). Dans le cas de la « santé sexuelle et reproductive », la définition n'est plus liée à la famille, et moins à l'hétérosexualité (la santé reproductive concerne en effet tous les individus, quelle que soit leur orientation sexuelle et leur statut matrimonial). Il s'agit en revanche d'une association claire de la sexualité au domaine médical – qu'il s'agisse stricto sensu de la santé physique, de la santé psychique, et plus largement avec l'apparition de l'idée selon laquelle la sexualité serait une composante du « bien-être » de l'individu.

### 3.1.2. La notion suédoise d'égalité

Le sociologue Michel BOZON remarque que « dans la circulaire ministérielle de 2003, qui réglemente toujours l'éducation sexuelle, divers objectifs sont mentionnés : *"Analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits […] Se situer dans la différence des sexes et des générations […] Favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective…"*. L'égalité entre les sexes et les sexualités n'est pas au centre des préoccupations, elle apparaît seulement de façon indirecte, à travers la critique du sexisme et de l'homophobie. À l'inverse,

dans les pays scandinaves, l'égalité est posée comme un objectif politique central de l'éducation à la sexualité, lié aux notions d'égalité des droits en matière de sexualité et de bien-être sexuel »[469]. En effet, dans l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, ou plus généralement dans celle diffusée par l'association RFSU, la question de l'égalité entre les sexes ne se détache pas de celle de la sexualité.

En suédois, deux termes peuvent désigner l'égalité : *jämställdhet* (qui signifie « égalité des sexes ») et *jämlikhet* (qui signifie « égalité » tout court). L'étymologie de ces deux mots révèle deux conceptions différentes de l'égalité, que nous nous proposons de comparer. Le terme *jämlikhet* tend à se focaliser sur la ressemblance (*likhet*), la similitude entre les êtres humains (« nous sommes des semblables, c'est pour cela que nous devons avoir les mêmes droits et devoirs »). Le terme est utilisé pour parler par exemple de l'égalité des personnes sans distinction de couleur de peau, de religion, d'origine ethnique ou sociale, etc. Le terme *jämställdhet* pose (*ställa*) les personnes à un même niveau, institue l'égalité par choix politique, et défend l'idée que l'on doit avoir les mêmes droits malgré les différences. On considère donc les hommes et les femmes comme « différents mais égaux », tandis que les personnes ayant par exemple des différences de religion ou d'origine ethnique sont considérées comme semblables malgré les différences, et sont donc traitées de façon similaire. Ces deux termes révèlent la façon dont la société construit l'importance capitale accordée à la différence sexuelle, tandis que l'on considère pouvoir dépasser les autres différences qui existent entre les êtres humains, qu'elles soient biologiques (couleur de peau, handicap) ou culturelles (classe sociale, origine ethnique). Avec le mot *jämlikhet*, on met en lumière la construction sociale du poids des différences entre les êtres humains (avec l'idée que les humains ont bien plus de ressemblances que de différences), tandis que le mot *jämställdhet* insiste sur le choix de société qui consiste à construire l'égalité au-delà des différences, ces dernières étant envisagées comme essentielles mais politiquement dépassables.

L'égalité des sexes est défendue depuis des décennies en Suède. Depuis 1962, par exemple, des cours de bricolage (*slöjd*) et de travaux ménagers (*hemkunskap*, connaissance de la maison) sont dispensés à l'école aux filles *et* aux garçons, dans l'objectif de préparer tou·te·s les jeunes à la vie pratique et quotidienne, chacun étant responsable de sa propre indépendance. Une belle série de photos de Lennart NILSSON a par exemple été publiée en

[469] « L'éducation à la sexualité, une égalité à construire », Michel BOZON, Assises de l'Institut Émilie du Châtelet, 10 octobre 2011. Contribution publiée par Égalité (www.egalite-infos.fr) le 12 octobre 2011.

1968 dans le livre de Birgitta LINNER, *Sex i samhället* (« Le sexe dans la société »)[470], où l'on découvre un jeune garçon apprendre à coudre à la machine et un autre à tricoter, tandis qu'une jeune fille fabrique un tiroir, une autre sculpte une pièce de bois, et un adolescent et une adolescente font de la pâtisserie.

L'éducation à l'égalité est un enjeu démocratique. Selon Birgitta LINNER, qui écrivait ces mots en 1968, « on peut suivre le développement d'un pays vers la démocratie en observant la relation entre homme et femme, notamment dans son système scolaire et dans sa législation sur la famille »[471]. On peut ajouter aujourd'hui, près d'un demi-siècle plus tard, que l'attitude face aux minorités sexuelles est également un bon indicateur de démocratie. L'égalité des sexes est considérée en Suède comme un droit, mais aussi un facteur d'efficacité et de qualité sur le marché du travail, quand elle est intégrée non comme une perspective, mais comme une base de réflexion[472].

Mais l'égalité entre les sexes (*jämställdhet*) est aussi un mythe rémunérateur en termes d'image, tant pour l'État suédois qui n'hésite pas à exporter cette valeur à l'étranger (la Suède comme le pays le plus égalitaire du monde, comme un exemple parfait de cet idéal non pas à atteindre, mais déjà atteint), que pour les employeurs-euses, par exemple, qui voient dans le label « égalitaire » une valeur ajoutée pour leur entreprise. Cependant, un discours réactionnaire a émergé en Suède au début des années 2000, comme un « *backlash* » ou un retour de bâton des années d'institutionnalisation du combat pour l'égalité des sexes : des voix s'expriment pour demander si la Suède ne serait pas allée « trop loin » dans l'égalité[473], considérant que les combats pour l'égalité des sexes auraient « inversé les rôles » et donné « trop » de pouvoir aux femmes, passant de la norme de la domination masculine à une norme du pouvoir féminin. La première question est : peut-on aller trop loin dans l'égalité ? L'égalité est plus un idéal qu'une situation, mais l'échelle est graduée d'« inégalité » à « égalité », sans

[470] Photos de Lennart NILSSON, in *Sex i samhället* (paru en français sous le titre « *Sexualité et vie sociale* »), LINNER Birgitta, Rabén & Sjögren, 1968, pp. 8-9.
[471] Ibid., p. 9.
[472] Cf. le site Internet http://jamstall.nu/ est le fruit de la coopération entre Le Fonds social européen pour l'égalité de traitement, le Secrétariat national pour la recherche sur le genre, les Communes et Conseils généraux de Suède, ainsi que l'organisation suédoise pour le développement durable Vinnova. Le portail a été mis en ligne en décembre 2009, et propose des formations gratuites aux employeurs-euses et aux collectivités territoriales pour l'intégration de la dimension de l'égalité des sexes dans leurs protocoles de travail.
[473] Cf. SVÄRD Veronica, « Myten om att Sverige har jämställdhet » (« Le mythe selon lequel la Suède aurait atteint l'égalité entre les sexes »), *Intersektionen* (blog), 27 avril 2009. http://veronicasvard.wordpress.com/2009/04/27/myten-om-att-sverige-har-jamstalldhet/ (dernière consultation le 26 août 2013).

qu'il n'y ait de niveau « au-delà » : si par exemple, les femmes finissent par avoir plus de pouvoir que les hommes, cela ne signifie pas que la société soit allée « trop loin » dans l'égalité, mais qu'elle a opéré un basculement d'un système inégalitaire en faveur des hommes à un système inégalitaire en faveur des femmes. Cette position critique des politiques suédoises d'égalité entre les sexes s'exprime de plus en plus fréquemment en Suède, par le biais de débatteurs polémistes (comme Pär STRÖM), mais s'illustre également par les vagues de harcèlement et de haine que subissent les femmes publiques, en particulier sur Internet, avec une recrudescence notable depuis l'affaire BREIVIK[474]. L'égalité entre les sexes n'est pourtant pas réalisée en Suède, et les rapports sur l'égalité publiés par le Bureau central des statistiques (SCB) démontrent chaque année la persistance des structures de domination au détriment des femmes[475].

Enfin, l'égalité entre les sexes (*jämställdhet*) peut également être considérée comme un « conte suédois postmoderne », conçu à partir du modèle de la famille nucléaire et du couple hétérosexuel : « une vision de l'amour transformé, mais toujours romantique, entre des femmes libres et des hommes sûrs, qui franchit tous les obstacles et dans lequel il n'existe pas de hiérarchies de pouvoir. L'égalité des sexes est à la fois un but, un idéal et une norme », explique l'anthropologue Ulrika DAHL[476]. Cette égalité des sexes s'intègre dans le projet d'ingénierie sociale qui requiert de ses citoyen·ne·s qu'ils se traitent en égaux et en égales, « pour le bien de leurs enfants et de la nation ». L'hétérosexualité, dans ce discours d'égalité des sexes, semble être certes compliquée, problématique au quotidien, mais « naturelle et perfectible ». Le travail pour l'égalité des sexes, en tant qu'élément du processus de modernisation de la Suède, représente donc selon DAHL une entreprise de maintien de l'ordre du genre, de naturalisation de la différence des sexes, de reproduction de l'hétéronormativité.

L'égalité des sexes en Suède est généralement envisagée par la nouvelle répartition des tâches effectuées dans un couple hétérosexuel (les femmes peuvent bricoler et les hommes faire la cuisine, par exemple ; les femmes peuvent avoir une carrière et les hommes garder les enfants

---

[474] TRUC Olivier, « La haine des femmes ébranle la Suède », *LeMonde.fr*, 20 mars 2013. Voir également l'ouvrage de Maria SVELAND, *Hatet : en bok om antifeminism* (« *La haine : un livre sur l'antiféminisme* »), Stockholm : Leopard, 2013, 175 pages. Et l'excellent documentaire de Nils HANSSON, *Män som näthatar kvinnor* (« *Les hommes qui haïssent les femmes sur internet* »), Uppdrag granskning, SVT1, 6 février 2013.

[475] SCB (Bureau Central des Statistiques), *På tal om kvinnor och män – Lathund om jämställdhet 2012,* op. cit.

[476] DAHL Ulrika, « Scènes de la vie conjugale : l'égalité des sexes et l'hétéronormativité » (« Scener ur ett äktenskap : jämställdhet och heteronormativitet »), in KULICK Don, *Queersverige*, op. cit., p. 49.

à la maison). Mais Ulrika DAHL remarque que cette redéfinition des rôles n'implique pas un effacement de certaines différences, qui se retrouvent donc naturalisées : les femmes restent « féminines », c'est-à-dire pour caricaturer, avec des cheveux longs et du rouge à lèvre ; et les hommes restent virils, c'est-à-dire un peu plus grands et massifs que les femmes, avec des cheveux courts. L'égalité entre les sexes ne bouleverse pas l'hétéronormativité de la famille nucléaire, même si elle est postmoderne et recomposée. De la même manière, sur le marché du travail, l'égalité des sexes à la suédoise signifie une meilleure répartition des hommes et des femmes dans les branches traditionnellement ségréguées, mais chacun apportant les compétences et qualités de son sexe.

Les politiques en faveur de l'égalité des sexes arguent par exemple que les jeunes enfants ont besoin de voir des hommes (des « vrais » hommes, des « modèles masculins ») dans les écoles, mais pour différentes raisons : la présence d'hommes dans les écoles permettrait aux filles d'être vues et reconnues, et aux garçons de se voir poser des limites. La masculinité moderne valorisée par l'État suédois est construite autour de la figure du « vrai homme » : un homme n'est ni « mauvais » (il ne maltraite pas les femmes, n'achète pas de services sexuels, est responsable dans sa relation avec ses enfants), ni « efféminé ». L'hétérosexualité, dans ce projet de société, est à la fois évidente, et potentiellement problématique quand les hommes ne se comportent pas de manière égalitaire – ce qui, quand c'est le cas, représente un danger pour les femmes et les enfants.

De même, les femmes sont priées de se comporter de manière égalitaire, mais de n'être ni tout à fait désexualisées (sous peine d'être traitées de féministes misandres), ni trop sexualisées (une femme sexuellement trop active ou disponible sera [dé]considérée comme une « pute »). La femme égalitaire suédoise se trouve ainsi prise dans de nombreuses injonctions contradictoires : elle doit être « séduisante mais pas sexualisée, attirante mais pas exploitée »[477], et elle n'est envisagée qu'en tant qu'hétérosexuelle. Quand l'égalité des sexes est envisagée de manière différentialiste, les politiques d'égalité visent à « renforcer les femmes et à faire comprendre aux hommes », les deux sexes naturalisés étant posés comme forcément en relation l'un avec l'autre[478].

Nous pouvons ainsi considérer, avec Ulrika DAHL, que le projet différentialiste d'égalité des sexes tient une position centrale dans le maintien de la « matrice hétérosexuelle » (pour

[477] Ibid., p. 59.
[478] Ibid., p. 64.

reprendre le concept de Judith BUTLER), ainsi réactualisée et modernisée. L'hétéronormativité s'illustre dans le projet d'égalité des sexes par la formulation des politiques, qui s'adressent uniquement aux hétérosexuel·le·s, démontre Ulrika DAHL ; le concept de *jämställdhet* n'est pas envisagé en dehors des situations d'hétérosexualité (quid, par exemple, de l'égalité dans les relations homosexuelles ?). L'anthropologue s'interroge pour finir : quel est donc l'intérêt de déconstruire l'ordre du genre s'il s'agit ensuite de le reconstruire autour des figures essentialistes des hommes (égalitaires), des femmes (égalitaires) et des enfants (égalitaires) ? Si le concept d'égalité des sexes repose sur l'idée qu'il existe deux groupes (les hommes et les femmes), et deux sexes (différents et exclusifs) attirés l'un par l'autre, « alors la politique pour l'égalité est coincée dans sa propre logique : la famille devient à la fois le point de départ et l'objectif »[479].

Pour relier ce débat à notre analyse des représentations du genre et des sexualités véhiculées par l'éducation à la sexualité, nous considérons donc comme capital de s'interroger également sur l'introduction de la notion d'« égalité des sexes » dans l'éducation à la sexualité. Il semble évidemment souhaitable d'atteindre une égalité (*jämlikhet*), mais si le différentialisme et l'essentialisme ne sont pas eux-mêmes remis en cause dans une perspective critique de la norme, alors l'éducation à la sexualité empreinte de ce projet d'égalité des sexes (*jämställdhet*) contribuera à naturaliser les sexes, et à renforcer l'hétéronormativité. Les nouvelles méthodes pédagogiques critiques des normes semblent donc plus intéressantes pour atteindre une véritable égalité (en gardant à l'esprit une perspective intersectionnaliste) que le simple changement des comportements sans remise en cause des catégories socialement construites.

### 3.1.3. Agence Nationale de l'Éducation (Skolverket) contre Éducation Nationale : analyse de contenu des programmes scolaires

Avant d'entrer dans le détail des programmes scolaires d'éducation à la sexualité, il est important de rappeler que le rapport d'investigation national sur l'état de l'éducation à la sexualité dans les écoles suédoises (1999, actualisé en 2005, mené par Agneta NILSSON de l'Agence Nationale pour l'Éducation, *Skolverket*), ainsi que le rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (portant sur les écoles françaises, paru en octobre 2009) ont tous les deux démontré que les enseignements dispensés étaient très divers selon les écoles, mais également au sein même de chaque école, selon les classes et les enseignant·e·s. Le contenu

[479] Ibid., p. 67.

officiellement promu par l'institution scolaire n'est donc pas celui qui est concrètement transmis aux élèves, et la Suède et la France partagent cet écart entre la théorie et la pratique.

Cependant, il s'agit de voir ici en quoi la théorie suédoise (c'est-à-dire les programmes scolaires et les documents ressources de référence de l'Agence Nationale pour l'Éducation dont se servent les intervenant·e·s), est élaborée d'une manière plus réfléchie que la théorie de l'Éducation Nationale à disposition des intervenant·e·s français·es.

L'exemple que nous allons prendre est celui des programmes du lycée (*gymnasium*) : les références sont tirées, pour la Suède, de *Sexualitet, genus och relationer i gymnasieskolans styrdokument 2011* (« *Sexualité, genre et relations dans le document directif pour le lycée, 2011* »), Skolverket, décembre 2011, 11 pages. Il s'agit d'extraits relatifs à l'éducation à la sexualité, tirés du nouveau programme entré en vigueur avec la réforme du lycée de 2011. Pour la France, nous nous référons à *L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées*, Circulaire n° 2003-027 du 17/02/2003, ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, février 2003.

L'éducation à la sexualité s'inscrit, dans les deux pays, dans le projet général de l'École, qui vise à la formation de citoyen·ne·s responsables – notamment de leur santé, à la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons (*jämställdhet*) et de la justice sociale. Parmi les missions de l'École liées à l'éducation à la sexualité, les programmes suédois mentionnent également la promotion de la liberté individuelle, tandis que les programmes français ne mentionnent que la liberté de conscience, en lien avec la laïcité. La lutte contre les discriminations fait également partie des missions de l'École, dans les deux pays : les discriminations combattues par l'École en France et en Suède sont celles en raison du sexe, de l'ethnicité, de la religion, de l'orientation sexuelle, du handicap ; en plus de quoi la Suède reconnaît également les discriminations en raison de l'identité transgenre ou de l'expression transgenre (« *könsöverskridande identitet eller uttryck* », Skolverket, p. 5). Cette différence indique que les programmes suédois remettent en question la binarité masculin/féminin en envisageant l'existence d'autres identités ou expressions individuelles transcendant le genre, tandis que ce n'est pas encore le cas pour les programmes français.

En France comme en Suède, il est bien indiqué dans les programmes que l'éducation à la sexualité ou l'enseignement en « sexualité et vie en commun » relève de la responsabilité des chef·fe·s d'établissement qui doivent en encadrer la mise en place. Les objectifs de l'éducation

à la sexualité sont ainsi définis dans la circulaire française de 2003 : « L'éducation à la sexualité vise principalement à apporter aux élèves, en partant de leurs représentations et de leurs acquis, les informations objectives et les connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité ; elle doit également susciter leur réflexion à partir de ces informations et les aider à développer des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale ». L'éducation à la sexualité à l'École française s'inscrit dans une politique nationale de prévention et de réduction des risques (grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH / sida) et entend protéger les jeunes « des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes » (circulaire de 2003). L'éducation à la sexualité à l'École française est ici clairement placée dans les programmes sous le signe de la santé et des risques, tandis que les programmes suédois insistent plus longuement (en plus de ces dimensions de *frisk/risk* – santé/risque) sur le rôle de l'enseignement en « sexualité et vie en commun » dans le projet démocratique de l'École, en faveur des Droits de l'Homme, de l'égalité de traitement et de l'égalité des sexes (Skolverket, 2011).

En Suède, l'enseignement en « sexualité et vie en commun » doit comporter trois types d'actions correspondant à des temporalités différentes : des séances particulières (sous forme d'interventions, de cours ou de journées spécifiques) ; attraper la question au vol (quand une situation se présente dans la vie de la classe ou de l'établissement) ; l'intégration dans les différentes matières et le travail interdisciplinaire. L'intégration de l'éducation à la sexualité dans le programme de chaque matière est depuis longtemps un souhait de l'Agence Nationale pour l'Éducation (et de RFSU), et les nouveaux programmes scolaires de la réforme du lycée de 2011 détaillent enfin les objectifs pour chaque discipline (tandis que cette intégration, également souhaitée en France, reste pour l'instant un vœu pieux). Dans la matière suédoise « Sport et santé », par exemple, « l'enseignement doit amener à une prise de conscience et combattre les représentations stéréotypées de ce qui est considéré comme masculin ou féminin, ainsi que mettre en lumière les conséquences des différents idéaux du corps »[480]. Pour comparaison, le programme français d'Éducation Physique et Sportive indique que « l'EPS concourt à l'épanouissement de chaque élève. Elle le confronte aux règles, us, coutumes nécessaires à l'acquisition d'un indispensable savoir “vivre ensemble” respectueux des valeurs de la République, déclinées selon deux dimensions. La première, sociale, comprend le respect

[480] *Sexualitet, genus och relationer i gymnasieskolans styrdokument 2011,* Skolverket, p. 11.

d'autrui, de la règle, des valeurs de loyauté, d'effort collectivement partagé. La seconde, individuelle, vise le goût de l'effort, la persévérance, le dépassement de soi, dans le respect des différences de culture, de genre, de potentialités » (*Bulletin officiel spécial* n° 4 du 29 avril 2010, p. 1). Dans cette formule relativement opaque, les « différences de genre » ne sont pas considérées comme des constructions sociales : elles doivent simplement être respectées et ne sont pas liées à un contexte social, mais individuel.

En Suède, l'entreprise de dénaturalisation du genre va jusqu'à toucher les cours de sciences naturelles (*naturkunskap och biologi*) : l'Agence Nationale pour l'Éducation encourage depuis 2013 les enseignant·e·s suédois·es de SVT à lire et à s'inspirer de l'anthologie publiée par l'association RFSU, *La nature non-naturelle*, recueil d'articles de chercheurs-eurses en sciences humaines sur la construction sociale de la naturalité en biologie[481]. A contrario, le nouveau programme français de sciences de la vie et de la terre destiné aux classes de Première, présente l'identité sexuelle comme un fait biologique, comprenant « les caractéristiques anatomiques, physiologiques, chromosomiques du sexe féminin et du sexe masculin »[482]. « L'identité sexuelle biologique » est ici construite d'une manière dichotomique autour de l'opposition binaire et exclusive entre mâle et femelle, sans mention aucune de l'intersexuation qui remet sérieusement en question cette bicatégorisation par sexe. L'introduction de ce chapitre dans les programmes de première a cependant soulevé de vives critiques à droite en 2011, une polémique reposant largement sur une mauvaise définition des concepts – nous y reviendrons en partie « 4.1.1. Supports : le problème des manuels scolaires ».

Deux guides ont été publiés en France par le ministère de l'Éducation Nationale. Le premier s'adresse aux formatrices-teurs de l'Éducation Nationale : *Repères pour l'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*[483]. Ce guide se présente comme un document référence de réflexion pour les personnels responsables de la formation et de la

[481] RFSU – *Den onaturliga naturen. Kunskapsmaterial om sexualitet och kön för lärare i naturkunskap och biologi på gymnasiet* (« *La nature non-naturelle. Manuel de connaissances sur la sexualité et les sexes pour les enseignant·e·s de sciences naturelles et de biologie au lycée* »), OLSSON Hans et ERIKSSON Tommy 2013, 174 pages. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/Bildbank/Dokument/Metod-Handledning/Den%20onaturliga%20naturen_MQ2.pdf?epslanguage=sv

[482] ÉduSCOL, *Enseignement des sciences de la vie et de la Terre*, Classes de Première L, ES et S, Thème : Féminin/Masculin, septembre 2011. Cf. les ressources pédagogiques en ligne : http://eduscol.education.fr/cid57514/ressources-pour-la-classe-de-premiere-du-lycee-general-et-technologique.html (dernière consultation le 22 août 2013).

[483] *Repères pour l'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, ÉduSCOL, ministère de l'Éducation Nationale, SCÉRÉN-CNDP, août 2008, 52 pages.

mise en œuvre des actions d'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. Le second s'adresse directement aux éducateurs-trices à la sexualité intervenant en milieu scolaire : *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*[484]. Ce deuxième guide se présente comme une référence méthodologique pour l'organisation des séances d'éducation à la sexualité, et une aide pour les équipes éducatives à préparer ces séances, à structurer, animer leurs interventions.

C'est dans ces guides qu'apparaissent les listes des thématiques à aborder dans les établissements, mais celles-ci sont cependant relativement floues : ainsi, le *Guide du formateur*, cite une liste de points, et indique qu'« il apparaît indispensable qu'un certain nombre d'entre eux soient abordés » (p. 42). Le caractère indispensable est ici relativisé par le fait qu'« un certain nombre » de points pourront ne pas être abordés, sans mentionner lesquels. Parmi ces points se trouvent « les rôles et les stéréotypes de rôles », une curieuse appellation qui semble faire référence aux rôles sexués, détaillés plus loin : « en partant de la réalité de la différence des sexes, l'attention sera attirée sur les images stéréotypées et les attentes de notre société par rapport aux femmes et aux hommes. À partir de ces données, des lois, des attentes des uns et des autres, une réflexion sera menée dans le sens d'une plus grande égalité et d'un repérage des normes et des valeurs qui sous-tendent ces règles sociales » (*Guide du formateur*, p. 43).

Globalement, c'est le rapport à la diversité des sexes et des sexualités qui est problématique dans l'éducation à la sexualité de l'Éducation Nationale française. Le *Guide du formateur* indique que « pour parler de ces questions [l'identité et l'orientation sexuelle] avec les jeunes, il faut préalablement définir certains éléments car ils ont tendance à faire l'amalgame entre l'expérience homosexuelle, des réactions un peu féminines et l'homosexualité. Il y a ainsi souvent confusion entre l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle et les pratiques sexuelles » (*Guide du formateur*, pp. 44-45). En dehors du fait que l'homosexualité est encore ici envisagée de manière androcentrée (les lesbiennes sont comme toujours invisibles), il semble que la confusion vienne également de l'Éducation Nationale[485] : la Fiche 5 du *Guide d'intervention,* intitulée « Identité sexuelle, rôles et stéréotypes de rôles » (pp. 29-32), est obscure. En reprenant les termes du guide, l'*identité sexuelle* y est définie comme « le fait de

[484] *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, ÉduSCOL, ministère de l'Éducation Nationale, SCÉRÉN-CNDP, août 2008, 61 pages.

[485] C'est également l'avis d'Odile FILLOD, « Genre et SVT : copie à revoir », *Allodoxia. Observatoire critique de la vulgarisation*, 15 août 2012. Disponible en ligne : http://allodoxia.blog.lemonde.fr/2012/08/15/genre-svt/

se sentir un homme ou une femme et d'être reconnu socialement comme tel », ce qui nie la situation des personnes transgenre, mais également confond l'identité et l'état civil. Les *rôles sexuels* seraient « la traduction en actes et en comportements de l'identité sexuelle », une définition calquée sur la situation des personnes *cis*. Les *stéréotypes sexuels* sont définis comme « une caricature des rôles sexuels auxquels chacun n'aurait qu'à se conformer, sans tenir compte des variabilités sociales et individuelles » – une formulation qui laisse entendre que les rôles sexuels ne sont pas, eux des caricatures. Enfin la définition de l'orientation sexuelle comme « le choix de "l'objet de désir", tout ce qui porte vers l'un ou l'autre sexe, le désir, l'attirance érotique, les sentiments, la capacité de projet », embrasse la théorie selon laquelle l'orientation sexuelle serait un choix, qui n'a pourtant jamais été prouvée.

En dehors du fait qu'il faut attendre la page 44 du *Guide du formateur* pour voir apparaître un texte sur l'homosexualité, dans la rubrique « Questions difficiles » (en compagnie d'autres thèmes comme l'exploitation sexuelle, la prostitution et la pornographie), le *Guide d'intervention* reprend par exemple le principe développé dans l'Arrêté du 21 juillet 2010 sur le programme d'enseignement des sciences[486], selon lequel « l'identité sexuelle, les rôles sexuels et les stéréotypes appartiennent à la sphère publique, ils sont connus de tous dans une société donnée. En revanche, l'orientation sexuelle et les pratiques sexuelles font partie de la sphère privée. L'orientation sexuelle ne devrait être connue que si la personne le fait savoir » (*Guide d'intervention*, p. 29). Cette curieuse formule a été relevée récemment par le rapporteur sur les discriminations LGBT-phobes Michel TEYCHENNE, qui souligne dans son rapport publié en juin 2013 que s'il est vrai que l'orientation sexuelle relève en partie de la sphère privée, cette vision unilatérale « conteste aussi à l'homosexualité sa place dans l'espace public et à l'École, renvoyant les questions LGBT à des problématiques strictement privées »[487]. Les choix pédagogiques de ces guides sont également fortement remis en cause par le rapporteur, qui s'arrête par exemple sur l'activité proposée au « Module 3 – Orientation sexuelle » de la même Fiche 5 du *Guide d'intervention* (page 32). Une série d'affirmations stéréotypées sur les homosexuel·le·s doit être présentée à la discussion des élèves (par exemple : « Une lesbienne est un garçon manqué, Les homosexuel(le)s ont toujours beaucoup de partenaires, un garçon qui joue à la poupée deviendra sûrement homosexuel », etc.), l'objectif étant qu'à l'issue de ce

[486] Ministère de l'Éducation Nationale, extrait de l'Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement spécifique de sciences en classe de première des séries ES et L : « Féminin/masculin », *Journal Officiel De La République Française*, texte 22 sur 141, 28 août 2010, p. 7.

[487] TEYCHENNE Michel, *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale Vincent PEILLON, juin 2013, p. 21.

module, les jeunes sachent identifier les stéréotypes liés à l'orientation sexuelle et véhiculés par la société. Or, cet objectif de déconstruction critique est posé « sans donner à l'intervenant, à aucun moment dans ce guide, les informations permettant de déconstruire ses [et ces] préjugés. […] Ce module laisse l'intervenant démuni, c'est un contre-sens pédagogique. Il est à craindre que ce type de module soit favorise le refus de l'intervenant d'aborder le sujet parce qu'il ne se sent pas armé pour le faire, soit renforce les préjugés auprès des élèves concernés par une approche empirique et non cadrée »[488], indique le rapporteur. Le manque d'information sur les questions LGBT est relevé dans ces deux guides, et fait apparaître l'hétéronormativité de cette éducation à la sexualité. Dans la rubrique « Quelques repères sur les 15-18 ans – Les comportements sexuels des jeunes » (*Guide du formateur* pp. 49-52, et *Guide d'intervention* pp. 45-50), le rapporteur constate que l'on ne trouve « pas un le seul chiffre sur les jeunes et l'homosexualité. Il s'agit là une fois de plus d'un parti pris éditorial regrettable », ajoute-t-il[489]. Ce choix éditorial semble par ailleurs justifié dans le *Guide du formateur* dans la rubrique « Les thèmes dont ils aimeraient pouvoir parler actuellement » (pp. 53-54), qui indique que « le thème de l'homosexualité n'intéresse que très peu de garçons (10,79 % des garçons, 30,32 % de filles). Plusieurs garçons ont manifesté leur hostilité par un trait rageur, plusieurs points d'exclamation ou encore des expressions de rejet ». Aucune analyse critique n'est faite dans le *Guide du formateur* de ce désintérêt ostensiblement manifesté par les jeunes garçons, alors qu'il serait plus que judicieux d'aborder justement la question de la construction de la virilité dans le rejet du féminin et de l'homosexualité.

Dans ces guides de l'Éducation Nationale française, donc, la diversité des sexualités n'est pas abordée, et les questions LGB sont présentées quasi-exclusivement de manière problématique (construction identitaire difficile, homophobie). La question transgenre (c'est-à-dire transidentité et transexualisme) et la question de l'intersexuation ne sont pas citées une seule fois, ce qui indique que la représentation du genre diffusée par ces guides est tout à fait conservatrice et traditionnelle. Une mention concerne l'homoparentalité – espérons que l'actualité politique et la réforme de la législation encouragera l'Éducation Nationale à revoir ses guides et à prendre en compte les critiques de Michel TEYCHENNE.

[488] Ibid., p. 71.
[489] Ibid., p. 72.

### 3.1.4. Évolution des thématiques abordées et des tabous

De nombreuses évolutions dans les thématiques abordées par l'éducation la sexualité ont eu lieu ces trente dernières années. En Suède, l'éducation à la sexualité contemporaine se distingue de celle des années 1980 par l'arrivée de la question de l'égalité des sexes. En 1989, la loi JOSPIN d'orientation sur l'éducation rappelle aux établissements scolaires français la mission de favoriser l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans la formation (article premier) – mais en l'absence d'évaluation et de sanction, cette orientation n'a pas été suivie des faits. En 1994, la lutte contre la discrimination en raison du sexe entre officiellement dans les programmes scolaires suédois. Aujourd'hui, on trouve en Suède de nombreux-euses pédagogues déconstructivistes du genre, et une bonne implantation de la réflexion sur l'égalité des sexes, qu'elle soit hétéronormative ou critique de la norme. Cette réflexion commence tout juste à recevoir une reconnaissance institutionnelle en France.

La deuxième thématique arrivée dans l'éducation suédoise à la sexualité est celle des violences sexuelles et du harcèlement sexuel. La Suède est aujourd'hui parsemée de Centres d'hébergement d'urgence pour jeunes filles (*Tjejjourer*), et de Centres de consultation jeunesse (*Ungdomsmottagningar*), ce qui a également diversifié les sources d'éducation à la sexualité. En France, une Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif a été signée le 29 juin 2006, et préconise la mise en place d'une éducation à l'égalité entre les sexes, et contre les violences sexuelles et sexistes – mais sans obligation, elle n'est pas appliquée sur le terrain. Troisième thématique nouvelle, la lutte contre le VIH/sida, en Suède comme en France, qui a amené les deux pays à adopter une vision de la sexualité tournée essentiellement autour des risques (au moins dans un premier temps). Enfin, la diffusion à grande échelle de la pornographie par Internet a également imposé l'entrée de cette nouvelle thématique dans l'éducation à la sexualité, ce qui est également le cas en France, mais nous verrons que seule les acteurs-trices de l'éducation suédoise à la sexualité développent un débat contradictoire sur la question. Nous nous proposons ici de détailler quelques-uns de ces changements.

#### *3.1.4.1. Les infections sexuellement transmissibles*

Alors que la question des infections sexuellement transmissibles était considérée jusqu'aux années 1980 comme ne concernant que les hommes ayant des rapports avec les prostituées, et les prostituées elles-mêmes, nous avons vu plus tôt en partie « 2.1.2.3.1. L'arrivée du VIH/Sida », que l'arrivée du VIH/sida avait changé radicalement les politiques de prévention.

D'une part, avec les premières contaminations parmi les hommes gays, et les premières contaminations dans les familles nucléaires, la prévention sida a diversifié ses cibles, a pris beaucoup de place dans l'éducation à la sexualité, et a nécessité un changement radical des pratiques.

En matière d'éducation à la sexualité, cette épidémie a eu des conséquences profondes, dont nous avons déjà évoqué certaines. Le premier bouleversement a été que l'on parle plus précisément, plus explicitement des pratiques sexuelles, dont plusieurs sont aujourd'hui sorties du tabou. Ce que confirme l'historienne Lena LENNERHED : « *on est aujourd'hui beaucoup plus explicite sur les rapports sexuels, ce qui est aussi une conséquence de l'arrivée du Sida dans le débat* ». En effet, en France également, la précision est de mise pour plus d'efficacité dans la prévention. La circulaire du 1er août 1994, concernant la prévention de l'infection due au VIH, indique par exemple : « L'incitation à des comportements sûrs à l'égard du risque de contamination peut passer par une évocation directe des pratiques sexuelles ou de la toxicomanie et il doit être clair, en particulier, que la présence, la mise à disposition ou la distribution de matériels de prévention ne sauraient être, en tant que telles, assimilées à des messages à caractère pornographique ou contraires à la décence, réprimés par le Code pénal, et plus généralement à un trouble à l'ordre public »[490]. La conséquence positive de cette levée des tabous, est qu'on a commencé à parler d'homosexualité. Hans OLSSON, de RFSU, indique que c'est avec l'augmentation du nombre de contaminations par le VIH entre 1985 et 1988 en Suède que l'homosexualité est devenue un thème plus actuel dans l'enseignement en « sexualité et vie en commun ».

Dans les années 2000, les actrices/teurs de la prévention, notamment contre le VIH/sida sont confronté·e·s à de nouvelles problématiques, par exemple la culpabilité des séropositifs, le séro-sorting, et le séro-*guessing*[491]. La culpabilité des séropositifs est particulièrement prégnante chez les personnes récemment contaminées, car dans un contexte d'information assez bien diffusée sur les modes de contamination, « on » a tendance à estimer que les nouvelles contaminations au VIH se font « en toute connaissance de cause ». La contamination est alors vécue comme une « faute » et portée comme telle par les personnes séropositives, ou attribuée par leur entourage qui les considère comme des imbéciles, des inconscientes, ou

[490] Circulaire n° 59 du 1er août 1994 relative à la prévention de l'infection au VIH, ministère des Affaires Sociales, de la Santé et de la Ville.
[491] « Point de vue : Prévention. Impact délétère de la stigmatisation des prises de risque ? », Gabriel GIRARD, *Transversal*, n° 49, septembre-décembre 2009, pp. 30-31.

des preneuses volontaires de risque (beaucoup de jeunes homosexuels séropositifs sont ainsi assimilés aux *bare-backers*, personnes qui militent pour des relations sexuelles non protégées, assumant la prise de risque). Cette culpabilité des personnes séropositives est couplée à des problèmes d'estime de soi (« si je n'ai pas su me protéger alors que je suis informé·e, c'est vraiment que je suis stupide »[492]), deux éléments qui représentent un frein considérable au traitement et à la prévention des nouvelles contaminations. Le séro-*sorting* est une pratique consistant à sélectionner ses partenaires sexuels en fonction de leur statut sérologique – cette pratique est utilisée par certains séropositifs qui sélectionnent des partenaires de statut sérologique équivalent pour avoir des rapports non protégés. Le séro-*guessing* est une pratique consistant à essayer de deviner le statut sérologique de son partenaire potentiel, en se basant sur « une série de critères plus ou moins rationalisés », explique le sociologue Gabriel GIRARD, généralement fantaisistes (« il n'a pas l'air séropositif »). Cette dernière pratique amène par exemple des personnes séronégatives à estimer le statut sérologique de leurs partenaires pour, en cas de présupposition de séronégativité, avoir des rapports sexuels sans protection. Ces pratiques sont bien sûr un facteur d'aggravation des risques de contamination et doivent être prises en compte dans le travail de prévention.

L'arrivée du VIH/sida a indéniablement ajouté au côté anxiogène de l'éducation à la sexualité, envisagée par ses risques, et fortement encadrée par le corps médical. La mainmise médicale sur la sexualité s'est encore accentuée, de même que la prévalence de la perspective médicale dans l'éducation à la sexualité. Un exemple concret : aujourd'hui, le D.I.U de sexologie n'est ouvert qu'aux titulaires d'un doctorat en médecine (seul le D.U. de psycho-sexologie / santé sexuelle est accessible aux personnes extérieures au milieu médical ou paramédical). Cette approche médicale et scientifique de la sexualité peut expliquer pourquoi de nombreux-euses autres acteurs-trices ne se sentent pas légitimes à s'engager dans l'éducation à la sexualité. Dans les écoles, par exemple, « les proviseurs ont surtout travaillé autour des moyens de contraception et de protection : ils ont fait de la prévention santé, d'un point de vue presque médical. Dans la formation que nous proposerons aux enseignant·e·s, nous voulons changer cela, faire des liens avec d'autres disciplines, pour encourager la responsabilité collective de tous les enseignant·e·s », explique Agneta NILSSON de l'Agence Nationale pour l'Éducation, qui

[492] On retrouve d'ailleurs la culpabilité et les problèmes d'estime de soi chez les femmes qui font face à des grossesses non désirées : elles s'auto-dénigrent pour ce qu'elles estiment être une « erreur », et sont dévalorisées par leur entourage qui ne comprend pas comment on peut aujourd'hui tomber enceinte sans le vouloir, « avec tous les moyens qui existent ».

souhaite fortement impliquer l'ensemble de la communauté éducative dans cette entreprise d'éducation à la sexualité.

Enfin, cette approche par la prévention des risques de contamination aux infections sexuellement transmissibles a tendance à laisser de côté une partie de la population : les personnes déjà contaminées. Ce type de prévention s'appelle la prévention secondaire, elle est destinée par exemple aux personnes séropositives ou porteuses d'hépatites, et vise à prévenir la contamination d'autres personnes. La fondatrice suédoise de l'école du VIH travaille justement sur cette prévention secondaire : « *en Suède, nous avons une législation très sévère sur la contamination, qui pose des exigences très élevées sur celui ou celle qui se sait infecté·e. Et d'une manière ou d'une autre, on avait oublié que ces enfants existaient. Eux qui ne comprennent pas vraiment de quoi il s'agit, qui sont en chemin vers la puberté, en route pour trouver leur sexualité, et qui ont besoin d'une masse de connaissances ! […] La prévention, il y en a un peu à l'école, mais pas la prévention secondaire nécessaire à celui ou celle qui est séropositif-ive. Et c'est ce que nous faisons à l'école du VIH : de la prévention secondaire, pour les enfants et les jeunes séropositifs* » (entretien avec Christina RALSGÅRD).

#### *3.1.4.2. La pornographie : la menace du siècle*

Avant de discuter de la réputation de la pornographie et des attitudes suédoises et françaises face à sa plus grande accessibilité, il convient de définir ce que nous entendons par « pornographie ». Force est de constater que même la définition du *Petit Robert* est moralisatrice : « représentation (par écrits, dessins, peintures, photos, images) de choses obscènes destinées à être communiquées au public »[493], le caractère « obscène » étant ce « qui blesse la délicatesse par des représentations ou des manifestations grossières de la sexualité » (p. 1721). Nous nous concentrerons ici sur l'approche de la pornographie vidéo. C'est comme souvent le singulier « la » pornographie qui mérite d'être discuté : sous une même appellation sont désignés des contenus très différents, leur point commun étant de montrer des images de sexe que nous qualifierons d'explicites, plutôt que d'obscènes. Ce que confirme le sociologue Florian VOROS : « contrairement à un préjugé tenace, la pornographie est un genre filmique très varié, y compris en termes de représentation du genre : si la pornographie hétérosexuelle classique propose un éventail d'expressions du genre relativement restreint et des jeux de domination assez univoques, il existe également des

[493] REY-DEBOVE Josette et REY Alain, *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, 2008, p. 1965.

pornographies centrées sur le plaisir des femmes et/ou désarticulant l'équation sexiste homme/femme = masculin/féminine = actif/passive = pénétrant/ pénétrée = sujet/objet »[494].

La pornographie dont parlent le plus les éducateurs-trices à la sexualité est celle que l'on appelle *mainstream*, c'est-à-dire un « courant principal » qui s'adresse au plus grand public, dans lequel règne, comme dans les sociétés qui la produisent, une hétéronormativité et de nombreuses normes liées au genre, notamment la présupposition selon laquelle les spectateurs seraient des hommes. Si la pornographie *mainstream* est hétérosexuelle, il faut noter que des relations entre femmes y sont souvent intégrées, en tant que fantasme masculin (mais il ne faut cependant pas confondre ce fantasme récurrent dans la pornographie *mainstream* avec de la pornographie lesbienne). Cette pornographie *mainstream* est, par un phénomène de généralisation, envisagée comme « la » pornographie, invisibilisant l'immense diversité des représentations pornographiques, et orientant le débat public sur la pornographie qui, en France comme en Suède, a extrêmement mauvaise presse.

L'analyse réalisée par le sociologue Mathieu TRACHMAN de la pornographie française hétérosexuelle[495] participe de l'entreprise de critique de l'hétéronormativité : « En faisant le choix d'étudier l'hétérosexualité, alors que ce sont plus souvent les minorités sexuelles ou les groupes discriminés qui font l'objet de l'attention des chercheurs comme de l'État, il s'agissait pour moi de renverser le regard : que pouvait-on dire de ce qui est finalement l'organisation majoritaire et dominante de la sexualité ? »[496], interroge-t-il, expliquant sa démarche d'inversion de la question. Dans le travail de la pornographie, la catégorie « hétérosexualité » est socialement construite en opposition à la catégorie « homosexualité », un processus qui ne concerne pas les actrices de films pornographiques (qui pratiquent toutes les relations entre filles) mais seulement les acteurs, chez qui la construction de la masculinité suppose obligatoirement une mise à distance des pratiques homosexuelles.

La pornographie est ainsi accusée (entre autres) de dépeindre une sexualité mécanique sans sentiments, de montrer des relations inégalitaires entre les sexes, de verser dans la surenchère (de plus en plus violente, de plus en plus spectaculaire) qui traumatiserait les jeunes, de promouvoir un idéal de corps impossible à atteindre, de pousser les jeunes à confondre réalité

[494] VOROS Florian, « Les ados et le porno : analyse d'une controverse », *La santé de l'Homme*, n° 418, mars-avril 2012, p. 18.
[495] TRACHMAN Mathieu, *Le travail pornographique. Enquête sur la production de fantasmes*. Paris : La Découverte, 2013, 292 pages.
[496] Entretien avec Mathieu TRACHMAN, propos recueillis par GIRARD Quentin, « Porno : ”Pour un homme, il est difficile d'intégrer des pratiques homosexuelles” », *Libération.fr*, 15 janvier 2013.

et fiction, d'influencer les jeunes à essayer certaines pratiques considérées comme dangereuses/indécentes/incorrectes… Il convient donc de donner quelques indications sur la consommation pornographique des Français·es et Suédois·es aujourd'hui. Comme l'explique le sociologue Michel BOZON, « le visionnage de films pornographiques est un phénomène banal, puisque 92 % des hommes et 73 % des femmes de 18 à 69 ans en ont déjà vu » (un chiffre équivalent en France et en Suède)[497].

La consommation de pornographie est passée d'une pratique relativement collective à une pratique privée : on ne regarde plus de pornographie dans des salles de cinéma (en France la loi de 1975 sur le classement X a fait progressivement fermer les salles diffusant des films pornographiques, faute de subventions publiques), on ne loue plus de cassettes VHS, mais on visionne la pornographie chez soi, sur son ordinateur – et souvent gratuitement. La conséquence en termes de production de l'industrie pornographique est que « les scénarios des films sont devenus moins élaborés, avec la forte baisse des budgets et le développement de la vidéo »[498]. Les jeunes y ont accès de plus en plus tôt : l'âge médian d'accès à la pornographie (c'est-à-dire l'âge auquel la moitié des personnes ont vu leur premier film pornographique), est de 17,6 ans pour les femmes de 18-19 ans, et 15,7 ans pour les hommes, et l'écart entre hommes et femmes s'est réduit de 10 à 2 ans en une cinquantaine d'années. Les modes de consommation de la pornographie reflètent les processus dominants de socialisation à la sexualité, différenciés selon le sexe : le visionnage de pornographie est individuel et masturbatoire pour les garçons, tandis qu'il est plus tardif et souvent lié à une expérience de couple pour les jeunes femmes.

Malgré la banalité du visionnage de la pornographie, l'attitude de la société face à celle-ci est en grande partie accusatrice et négative. Les critiques s'appuient sur des idéaux de sexualité : le premier, conservateur, envisage la sexualité dans sa visée reproductive, réprouve la masturbation, et considère comme indécent, amoral et obscène les images explicites de la sexualité. Le deuxième type de critiques implique un idéal plus progressiste de la sexualité, ou la sexualité récréative est acceptée, mais serait une activité à pratiquer en couple (amoureux

---

[497] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora Débats / Jeunesses*, op. cit., p. 127. Michel BOZON fait référence, pour la France, à l'*Enquête sur la sexualité en France*, qu'il a codirigée avec Nathalie BAJOS (op. cit.). Pour les chiffres suédois, voir l'enquête de l'Institut de Santé Publique (*Folkhälsoinstitutet*), *Ungdomar och sexualitet. En forskningsöversikt år 2005*, Margareta FORSBERG, 2006, 160 pages.

[498] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora Débats / Jeunesses*, op. cit., p. 128.

de préférence), une sexualité saine serait ainsi conjugale, exempte de rapports de pouvoir et démonétarisée. C'est de ce deuxième idéal que relèvent généralement les critiques adressées à la pornographie par les éducateurs-trices à la sexualité (RFSU, le personnel d'encadrement scolaire) et les féministes radicales, inspirées de la vision de Catharine MACKINNON et d'Andrea DWORKIN qui assimilent la pornographie à une violence sexuelle et sexiste, calquée sur le scénario d'un viol. En 1983, par exemple, le programme de RFSU indiquait que la vision de l'être humain diffusée par la pornographie finissait à long terme par produire une société inhumaine. Dans les années 1990, c'est surtout la pornographie violente qui est critiquée par RFSU, et sa secrétaire générale Katarina LINDAHL.

Les éducatrices-teurs à la sexualité se sont quant à eux battus pour ne pas être assimilés à des pornographes, comme l'explique l'historienne Lena LENNERHED : « la pornographie est le pendant permanent mais moins estimé de l'éducation à la sexualité. La mise à nu de la sexualité a ses formes acceptées et non-acceptées. L'éducation à la sexualité se dit être responsable et saine, au profit de l'être humain, à la différence de l'industrie pornographique à but lucratif, avec ses excès et sa vision des femmes discutable »[499]. Il y aurait d'un côté, un discours sur la sexualité « véritable » (l'éducation à la sexualité), et de l'autre, « le simulacre d'une réalité sexuelle »[500] (la pornographie). Au XX^e^ siècle, période d'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité, les acteurs et actrices de celle-ci cherchent sans cesse à se distinguer de l'entreprise pornographique, en se définissant par opposition à elle. Cependant, et c'est l'objet de ce travail, l'éducation à la sexualité est elle-aussi imprégnée de normes (par exemple différentialistes et hétéronormatives) : l'éducation à la sexualité considère donc souvent la pornographie comme une concurrence dans la formation de la sexualité des jeunes.

Aujourd'hui, ce qu'il manque surtout, ce sont des espaces de parole où l'on puisse discuter de ce que l'on a vu : car si « *la plupart des élèves sait très bien que ce qu'on voit dans les films porno est faux, que c'est simulé, que c'est trafiqué […], ils ne savent pas exactement ce qui est faux, ni comment on triche dans ces films* », explique Lisa LARSSON, de RFSU Stockholm. L'éducatrice Sandra DAHLEN abonde dans ce sens : « *il manque des lieux, des espaces de conversation […] Parfois, je rencontre des garçons qui racontent les choses abominables qu'ils ont vues sur Internet : il y a du sang, de la violence, des choses horribles liées au sexe* », indique-t-elle. Les craintes sociales qui s'expriment au sujet de la pornographie sont assez

[499] LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet*, op. cit., p. 17.
[500] BAUDRY Patrick, « Le spectacle de la pornographie », in « La ritualisation du quotidien », *Ethnologie française*, Paris : Armand Colin, tome XXVI, n° 2, 1996, p. 302.

contradictoires : on redoute la sursexualisation des jeunes filles et leur liberté sexuelle, tout en les pensant soumises aux désirs des garçons. Les jeunes garçons aussi, sont présentés comme traumatisés et complexés par ces images, mais également surconfiants et décomplexés, proposant/imposant aux filles des pratiques « avancées » vues sur Internet (nous reviendrons sur cette notion de sexualité « avancée » en partie « 4.2.1.2. : Sexualité basique vs. sexualités avancées, dangereuses ou sales »). La pornographie *mainstream* serait surtout facteur de normes, intégrées au moins en partie par les jeunes : « *même si les jeunes savent bien que la pornographie n'est pas le reflet de la réalité, ils intègrent tout de même une image, notamment sur les rapports de pouvoir. Ils ne regardent pas les films pornographiques avec un regard critique en se disant "Je vais faire exactement l'inverse", ils se disent plutôt "Je ne ferai pas exactement comme ça, mais je suis censé aller dans ce sens". Beaucoup de jeunes apprennent très tôt qu'ils doivent être à la hauteur des attentes sociales, au lieu d'expérimenter leur vie avec une liberté de choix. […] Ces images sont très directrices, très normatives (notamment hétéronormatives)* », critique Gudrun SCHYMAN.

Cependant, une partie du champ de l'éducation suédoise à la sexualité, si elle critique les dérives d'une pornographie industrielle, est moins alarmiste sur sa consommation, et invite les adultes à faire confiance aux jeunes qui savent faire la part des choses, la pornographie n'étant qu'une source parmi d'autres qui sont tout aussi normatives. Dans le champ de l'éducation française à la sexualité, nous n'avons pas trouvé d'acteur-trice qui relativise ce « danger » de la pornographie, malgré les recherches indiquant, nous allons le voir, qu'il n'y pas plus que ça lieu de s'alarmer. En Suède, en revanche, cette position à la fois critique et libérale est de plus en plus courante, et défendue par exemple par Olle WALLER, de Lafa, qui rappelle l'origine émancipatrice de la pornographie : « *dans les années 70, la pornographie était au départ un projet de gauche, il s'agissait de rendre ça possible, accessible, et pas aussi cadenassé, fermé, secret, sale et moche ; on l'envisageait comme une partie de l'émancipation de la politique moralisatrice et bigote qui était menée depuis les années 40-50. Parce que dans les années 30, c'était une période de relative liberté en Suède* ». Cette position n'a pas toujours été la sienne : « *j'avais un point de vue un peu plus politiquement correct, dans ma jeunesse, je jugeais que "c'était mal, c'était de l'oppression". En ce sens, j'ai pu parfois laisser tomber les garçons en contribuant au fait qu'ils soient éduqués et formatés pour être doux et mignons. Cet abandon venait peut-être du fait que je ne concevais pas cette lutte pour leurs propres besoins* ». Cette utilisation du terme de « besoin » par Olle WALLER fait écho malgré tout à la théorie selon laquelle le désir des garçons serait irrépressible, et qu'il faudrait l'assouvir « à tout prix ». Ce

n'est pas sa position officielle, ni celle de Lafa ou de RFSU, pour qui il travaille à dédramatiser le rapport à la pornographie. Si RFSU est aujourd'hui assez critique vis-à-vis de la pornographie *mainstream*, l'association n'est « *pas opposée par principe au phénomène de la pornographie* », explique Lisa LARSSON. RFSU milite pour une information ouverte et sérieuse sur la pornographie, qui aborderait les aspects positifs et des aspects négatifs, avec un regard critique. L'association a d'ailleurs publié en 2007 un guide très complet destiné aux écoles sur la pornographie, comprenant plusieurs articles signés par sept auteurs (journalistes, chercheurs, membres de RFSU et éducateurs/trices sexuell·e·s), dirigé par Hans OLSSON et intitulé *Parler de la pornographie à l'école – un guide de RFSU*[501]. Ce guide fait l'état des lieux des recherches sur la pornographie et ses effets sur les jeunes, et propose différents arguments pour enrichir le débat sur la pornographie. Le parti pris est à la fois libéral (le principe de la pornographie en tant que support à vocation masturbatoire, est tout à fait défendu) et critique : il s'agit de déconstruire les rapports de pouvoir existant dans la pornographie *mainstream*, tant dans sa production, sa consommation, que dans les représentations qu'elle véhicule. Car aussi ouverte que puisse être RFSU sur la question de la pornographie, elle reste sceptique sur la vision toute libérale qui amène à négliger les rapports de domination à l'œuvre dans ces échanges (cf. par exemple Marcela IACUB qui, dans son *Antimanuel d'éducation sexuelle*[502] fait la défense unilatérale de la liberté des personnes, quitte à exclure de la réflexion les rapports de pouvoir liés au genre, par exemple).

Quoi qu'il en soit, les propos dédramatisants d'Olle WALLER rejoignent les observations de sociologues comme Michel BOZON, Nathalie BAJOS (*Enquête sur la sexualité en France*) ou encore Isabelle CLAIR, pour qui l'atmosphère de panique morale soigneusement entretenue autour des images pornographiques, ne se justifie pas, et ce pour six raisons principales. 1- Les images explicites sont un support masturbatoire et servent à la construction de fantasmes. 2- L'âge au moment la première auto-masturbation des garçons n'a pas évolué depuis 50 ans (autour de 14 ans), et l'âge au premier rapport sexuel reste stable, autour de 17 ans : la jeunesse française reste donc assez sage. 3- Les jeunes ne sont pas de fragiles êtres passifs face aux images (ce qui relèverait de l'infantilisation) : on ne devient pas meurtrier en regardant des films policiers, alors pourquoi penser que l'influence de la pornographie serait si grande ?

[501] *RFSU – Samtala om pornografi i skolan - en handledning från RFSU* (« *Parler de la pornographie à l'école – un guide de RFSU* »), sous la direction de Hans OLSSON, RFSU, 2007, 100 pages. Anthologie d'articles sur la pornographie, extraits de méthodes de travail, conseils bibliographiques, et lexique sur la pornographie.

[502] IACUB Marcela et MANIGLIER Patrice, *Antimanuel d'éducation sexuelle*, Paris : Bréal, 2005, pp. 226-233.

C'est également ce que conclut Pernilla NIGÅRD dans son enquête sur le rapport des jeunes hommes suédois à la pornographie : ils savent faire la part des choses[503]. 4- « Il y a une prolifération des discours, des savoirs et des images de la sexualité ainsi que des recommandations en matière de comportements, partiellement contradictoires. La pornographie n'est que l'une de ces images. Elle n'a pas le rôle dominant qu'on lui prête habituellement »[504], et ce d'autant plus qu'elle n'est pas soutenue par des institutions, et n'est pas assortie d'appareils de contrôle ni de sanction. « Si la pornographie peut avoir un fort pouvoir émotionnel, ses images n'ont pas pour autant le pouvoir magique d'implanter *ex nihilo* des préjugés sexistes », ajoute Florian VOROS[505]. 5- La pornographie ne véhicule pas forcément des représentations sexistes ou violentes de la sexualité : les films pornographiques contribuent à désacraliser le passage à la sexualité avec partenaire. « Ils montrent en somme une activité sexuelle dédiée au plaisir, largement déculpabilisée, sans insister sur les conséquences et les risques » (BOZON). 6- L'alarmisme dont font preuve les pouvoirs publics, les éducateurs-trices à la sexualité et les parents, serait contreproductive, car elle imprimerait d'un cachet négatif les premiers émois sexuels des adolescents.

Depuis les années 2000, le champ de l'éducation suédoise à la sexualité s'est donc saisi de ce débat contradictoire avec plus d'intérêt que les acteurs-trices de l'éducation française à la sexualité, qui portent toujours un jugement très négatif sur la question. La pornographie continue de constituer, selon Michel BOZON, « un abcès de fixation de l'anxiété adulte en France », tandis que dans d'autres pays, ce sont plutôt les grossesses à l'adolescence, les dangers du sida ou la pédophilie. Si l'attitude des adultes suédois avec la sexualité semble plus détendue et moins angoissée qu'en France sur les questions problématiques comme la pornographie, il n'en reste pas moins que d'autres sujets sont plus controversés, et moins facilement évoqués dans le champ de l'éducation à la sexualité.

---

[503] LAFA – *Unga män om porr. Användning av och attityder till pornografi* (« LAFA – *Les jeunes hommes au sujet de la pornographie. Utilisation et attitudes face à la pornographie* »), NIGÅRD Pernilla, 2007, 63 pages.

[504] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora Débats / Jeunesses*, Dossier « Jeunesse & sexualité : expériences espaces, représentations », n°6, 2012, p. 129.

[505] VOROS Florian, « Les ados et le porno : analyse d'une controverse », op. cit., p. 18.

### *3.1.4.3. Bonne et mauvaise sexualité : tabous et polémiques dans l'éducation suédoise à la sexualité*

L'éducation suédoise à la sexualité représente un champ hétérogène de discours sur la sexualité, dont les messages sont parfois contradictoires : face au libéralisme de l'association RFSU, les institutions peuvent apparaître relativement conservatrices (alors qu'elles sont, à bien des égards, plus libérales que les institutions françaises). Un certain nombre de questions font polémique parmi les différent·e·s acteurs et actrices de l'éducation suédoise à la sexualité, et plusieurs thématiques sont même quasiment taboues dans certains contextes. Se dessine alors les contours d'une « bonne sexualité » dont même les institutions peuvent faire la promotion, opposée à une « mauvaise sexualité », taxée tantôt d'immoralité, de dangerosité, d'irresponsabilité.

**Les conduites volontairement à risque**

Olle WALLER, éducateur sexuel intervenant à la fois dans les médias et pour Lafa (l'organisme de lutte contre le sida de la Région de Stockholm), explique la différence entre la position de l'Institut de Santé Publique (*Folkhälsoinstitut*) qui prône le risque zéro, et celle de Lafa, plus réaliste : « *en ce qui concerne "la bonne sexualité", on est critique envers l'Institut de Santé Publique qui prône une sexualité "sûre et sans risque". Que signifie "sûre et sans risque" ?* » Son homologue chez RFSU, Sandra DAHLEN, est aussi très critique vis-à-vis des discours officiels tentés de réduire le risque à zéro, tentative vaine et déni de réalité qui peut se révéler contre-productif dans le travail de prévention. La nouvelle norme du sexe contracepté et protégé contre les IST est entrée dans les directives officielles et a été globalement intériorisée dans la pratique, comme l'explique Michel BOZON : « L'entrée dans la sexualité est désormais soumise à une puissante obligation de protection. Alors que seulement la moitié des premiers rapports étaient protégés en 1970, c'est le cas d'environ 90 % d'entre eux dans les années 2000. Les débuts sexuels sans protection ni contraception ont quasiment disparu, au point d'être pratiquement considérés comme déviants ou problématiques »[506]. Cependant, les messages de prévention ressemblant parfois à des leçons de morale, on a vu apparaître des comportements volontairement à risque, cherchant à retrouver le caractère transgressif et hasardeux du sexe (phénomène du *barebacking*, femmes arrêtant toute contraception sans

[506] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora Débats / Jeunesses*, Dossier « Jeunesse & sexualité : expériences espaces, représentations », n°6, 2012 [1], p. 126. BOZON prend un indicateur concret et précis illustrant la diffusion rapide de cette norme de la protection : en 1987, 8 % des premiers rapports hétérosexuels se faisaient avec préservatif. En 1993, on était déjà à 80 %.

pour autant désirer être enceintes...) La prise en compte de ces comportements est complexe : faut-il respecter le libre choix individuel de jouer avec le risque, ou culpabiliser et stigmatiser les contrevenant·e·s à la norme ? Le site UMO.se, par exemple, encourage la prévention en la rendant attrayante : « *Nous faisons très attention à ne pas faire la leçon… Avec notre galerie de préservatifs, on rappelle à la fois qu'il faut se protéger, mais avec de très belles photos de préservatifs de toute tailles, couleurs, formes, textures…* [elle me montre la galerie sur Internet] *Oh, celui-là, il est rigolo, on dirait presque une cape anti-pluie !* [- C'est un femidom, non ?] *Ah mais oui, c'est ça… Bien sûr, c'est un préservatif pour les femmes !* [rires] » (entretien avec Lotta NORDH RUBULIS, du site UMO.se).

**Le plaisir de la sodomie féminine**

Quand Katarina LINDAHL retrace son parcours en tant qu'ancienne secrétaire générale de RFSU, elle se souvient : « *la pire réaction que j'ai connue, c'était dans les années 2000, à propos d'une brochure sur le sexe anal. Jusqu'aux années 90, le sexe anal était socialement considéré comme l'apanage des hommes homosexuels, mais peu à peu, les jeunes filles ont commencé à s'y intéresser et on a alors vu une énorme levée de boucliers de la part de professionnels qui expliquaient que c'était extrêmement dangereux, des sages-femmes qui disaient voir des jeunes filles blessées par dizaines…* » Dans la pratique, la clinique de RFSU n'avait jamais reçu de jeunes filles blessées par un rapport anal, mais avait en revanche reçu de nombreuses questions, auxquelles RFSU avait décidé de répondre par une brochure. Parmi de nombreux journalistes, mais également des féministes, la résistance a été grande et on s'est ému que « *les jolies jeunes filles aient envie de faire "ça"…* » (entretien avec Katarina LINDAHL).

Une polémique confirmée par Victor BERNHARDTZ : « *Les filles qui prennent du plaisir grâce au sexe anal, c'est aussi tabou. Les hommes pédés, ils peuvent aimer ça, mais pas les filles. Pour les hommes : "tout à fait normal, pas de problème !" Pour les femmes : "non, non, ça les blesse, elles le vivent mal, c'est de l'oppression !"* » Un paradoxe qui s'accentue si l'on pense aux violences sexuelles : « *à côté de ça, on ne pense pas au fait que la plupart des viols se font par voie vaginale… Sous-entendu : le sexe vaginal, c'est super, c'est toujours consenti, ce n'est pas du tout de l'oppression ! Comment peut-on voir le sexe anal pour les filles comme dangereux pour la santé, non-consenti et oppressant, sans voir que le sexe vaginal peut être exactement la même chose ? Il y a un véritable discours médiatique généralisé selon lequel toutes les filles détesteraient la sodomie, et que ce serait l'oppression ultime* », déplore BERNHARDTZ. Le site UMO.se a donc abordé la question en posant le consentement comme élément central :

« *nous avons aussi beaucoup discuté de la représentation de certaines pratiques et de ses conséquences en termes de réactions suscitées. Par exemple, à propos du sexe anal, dont on parle beaucoup en Suède en disant que beaucoup de jeunes filles le pratiquent sans vraiment en avoir envie, il fallait trouver un moyen de le représenter d'une manière adéquate sachant que le site était ouvert à des jeunes en théorie à partir de 13 ans* » (entretien avec Lotta NORDH RUBULIS).

**L'orgasme prostatique**

L'un des autres tabous de l'éducation à la sexualité est celui du plaisir masculin par la prostate, organe dont la stimulation permet d'atteindre un orgasme réputé plus intense que celui obtenu par stimulation du pénis. La prostate est une glande de l'appareil génital masculin, entourant l'urêtre et située sous la vessie. Elle sécrète et stocke une partie du liquide séminal, l'un des constituants du sperme. Pour stimuler la prostate, il faut pénétrer l'anus pour masser la glande, et c'est là que se cristallise un tabou fondamental (…). La pénétration est intimement liée au système du genre qui organise en effet les associations suivantes : masculin=pénétrant=actif=dominant ; et féminin=pénétré=passif=dominé. Toute subversion de cet ordre du genre est socialement désapprouvée voire sanctionnée, en particulier quand le masculin (valorisé) se rapproche du féminin (dévalorisé). « *Une injonction non verbalisée, mais présente partout, prescrit qu'un vrai garçon n'est ni un bébé, ni une fille, ni un pédé. Et ce statut masculin ne s'acquiert pas une fois pour toutes comme un diplôme : l'homme doit démontrer chaque jour qu'il est un homme, y compris à lui-même* »[507], explique Louis-Georges TIN. Or, l'une des façons de prouver sa virilité, c'est précisément de rester du côté des pénétrants et de ne jamais être pénétré : *« Les garçons apprennent très tôt la fierté de dominer leur anus et la société dresse la liste des parties du corps avec lesquelles ils sont censés prendre du plaisir. Les tétons et l'anus n'y figurent pas. Or, les individus se définissent sexuellement autant par leurs goûts que par leurs dégoûts. Et il existe un véritable rejet de l'anus, qui confine à la sodophobie* », analyse TIN. Une « sodophobie » qui révèle à la fois l'homophobie et le sexisme du système du genre, qui assimile le fait d'être pénétré au fait d'être dominé. Le plaisir prostatique n'est pourtant pas l'apanage des hommes gays, ni des hommes dominés : la stimulation de la prostate peut se faire en solitaire (avec un doigt, ou avec un des stimulateurs prostatiques qui sont en vente depuis une vingtaine d'années), ou en

[507] Entretien avec Louis-Georges TIN, cité par LINDENBERG Hugo, « Hétéros passifs, la fin d'un tabou », *Lesinrocks.com,* 19 août 2010. Louis-Georges TIN est l'auteur du livre *L'invention de la culture hétérosexuelle*, Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2008, 208 pages.

couple hétérosexuel, au moyen d'un gode (ceinture ou non). Cette pratique, lorsqu'une femme pénètre analement son partenaire au moyen d'un gode, s'appelle le *pegging*[508].

La stimulation prostatique, parce qu'elle bouleverse toutes les normes (la norme du masculin pénétrant, la norme de la sexualité reproductive, la norme de la pénétration comme domination…), est donc socialement classée parmi les pratiques « sales », « anormales », ou au mieux « avancées » (cf. 3.2.1.2.). Le stigmate de l'homosexualité travaille les hommes qui s'y essaient et leur entourage, ce qui accentue le tabou même pour les pratiquants. C'est plus généralement la pénétration des hommes hétérosexuels qui apparaît comme taboue : la pénétration anale avec un gode, avec des doigts, la pénétration orale (sucer un gode, par exemple)… Victor BERNHARDTZ, journaliste et présentateur de l'émission télévisée d'éducation à la sexualité *Sex med Victor*, analyse un renversement : « *Dans ce sens-là, ça devient évident : quand une femme (une personne qui tient le rôle de femme dans le système du genre) pénètre une personne qui tient le rôle d'homme dans le système du genre, alors la dimension du pouvoir dans la pénétration devient visible. Quand c'est l'inverse, on considère ça comme "naturel". C'est tellement illustratif. Beaucoup d'hommes excités par la soumission veulent être pénétrés, parce que c'est une position considérée comme dominée. Alors que quand ces mêmes hommes pénètrent des femmes, ils ne réfléchissent pas vraiment à ça – à ce moment-là, ce ne serait plus du tout de la soumission* » (entretien avec Victor BERNHARDTZ). La prostate est donc une glande connue pour sa fâcheuse tendance à développer des cancers, mais peu pour ses vertus orgasmiques – RFSU travaille à sa reconnaissance, mais on en est encore loin[509].

**Avec ou sans poil**

En 2006, une enquête Ipsos[510] mettait à jour les pratiques de l'épilation en France : 83 % des femmes s'épilent les jambes, 73 % des femmes s'épilent les aisselles, et 73 % des femmes de moins de 26 ans s'épilent le maillot contre seulement 50 % au delà de 26 ans. 80 % des femmes considèrent l'épilation comme un critère important de séduction, sentiment partagé par les trois quarts des hommes, qui commencent également à s'épiler certaines parties du

[508] Au sujet du *pegging*, voir le très bon article [en suédois] de BERNHARDTZ Victor, « Pegging – när kvinnan tar makten över kuken » (« Pegging – quand la femme prend le pouvoir sur la bite »), *rfsu.se*, 12 septembre 2006.
[509] En France, la question ne se pose même pas dans l'éducation à la sexualité destinée aux adolescents. Par exemple, sur le site de l'INPES, onsexprime.fr, il n'est fait aucune mention de la prostate.
[510] « Enquête sur les Français et l'épilation : opinions, attitudes et comportements », Ipsos, 26 mai 2006. Résultats disponibles en ligne : http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/sondages/enquete-sur-francais-et-l-epilation-opinions-attitudes-et-comportement (dernière consultation le 22 août 2013).

corps. Les jeunes générations s'épilent plus qu'auparavant, et l'épilation des filles reste plus fréquente que celle des garçons. L'argumentaire contre l'épilation ne souffre pas de contradiction, et c'est souvent le cas dans l'éducation à la sexualité dispensée à l'école, par exemple : la pratique y est condamnée, considérée comme normative, sexiste ou au contraire favorisant l'indifférenciation sexuelle, dangereuse (gare aux poils incarnés). L'épilation est accusée de faire le jeu du capitalisme (les marchands de produits d'épilation faisant fortune sur le dos de celles et ceux qui veulent suivre la mode), d'être un modèle écrasant venu de l'industrie pornographique et à tendance pédophile (les organes sexuels lisses ressemblant à ceux des enfants), ou au contraire une entreprise de pudibonderie visant l'élimination du poil, considéré comme obscène. Certaines personnes réactionnaires considèrent que l'épilation des hommes les rapproche de l'androgynie, et souhaitent maintenir une différenciation des sexes en accentuant l'opposition velu/lisse (les imberbes étant les femmes ou les homosexuels). RFSU entend ces arguments (et ne cautionne pas le dernier), mais au lieu de condamner unilatéralement l'épilation (celle du maillot, en particulier), l'association prend également en compte les raisons des personnes qui s'épilent : beau (l'esthétique étant bien sûr relative et culturelle), agréable car plus doux, excitant car plus sensible. RFSU lance régulièrement des campagnes sur l'épilation, dont elle décrit les risques, et prodigue de bons conseils. La branche commerciale vend par ailleurs des produits de rasage. RFSU se sent souvent bien seule dans cette démarche, et rencontre beaucoup de résistance. Côté français, le site de l'INPES onsexprime.fr indique : « Des filles se font épiler intégralement le sexe. Peut-être pour plaire à leur partenaire. Ou parce qu'elles croient que c'est plus hygiénique. » Le fait que des filles puissent vouloir avoir un sexe sans poil par goût ou par plaisir n'est pas envisagé.

## 3.2. Organisation pratique : qui et dans quelles conditions ?

### 3.2.1. Familles et école : concurrence ou coopération ?

Une fois reconnue l'importance de l'éducation à la sexualité, un certain nombre de points restent à discuter. Qui doit se charger / être chargé·e de cette éducation à la sexualité ? Aux personnes, politicien·ne·s, enseignant·e·s, qui pensent que l'éducation à la sexualité est une partie de l'éducation parentale, qui relève du cadre privé et de la famille, et non de l'École, l'argument principal que l'on peut avancer est que « l'expérience montre cependant, dans le cas général, la très grande insuffisance de l'éducation familiale en matière de sexualité que ce

soit par un manque d'information pour répondre aux questions de leurs enfants ou encore par une profonde inhibition vis-à-vis de la sexualité »[511].

**Beaucoup de familles ne remplissent pas ce rôle**

C'est bien parce que les situations sont hétérogènes que l'on demande à l'École d'égaliser les niveaux de connaissances et de réflexion sur la sexualité. Si certaines mères prennent leur rôle d'éducatrices à la sexualité très au sérieux, les pères sont quasiment toujours muets : « interrogées sur les moyens par lesquels elles s'étaient procuré leurs toutes premières informations sur les moyens d'éviter d'avoir des enfants, les jeunes femmes (18-24 ans) citent dans l'ordre l'école, la télévision et leur mère, et les hommes, l'école, la télévision et leurs copains »[512]. Et de nombreuses personnes n'ont jamais parlé de sexualité avec leurs parents, chacun sentant comme une sorte de barrière – le journaliste Victor BERNHARDTZ parle même de « complexe incestueux » qui empêcherait les parents et les enfants de parler de sexualité : « *et je ne pense pas forcément que ce soit un drame, peut-être que c'est juste comme ça que ça doit être !* » En plus de cette barrière anthropologique se pose la question de la compétence des parents : contrairement aux « professionnel·le·s » de l'éducation à la sexualité, les parents ne sont pas formés, et peuvent avoir du mal à d'une part, transmettre des informations correctes à leurs enfants (sur l'anatomie, la contraception, les modes de contamination des IST, les questions LGBT, etc.), et d'autre part, à prendre la distance nécessaire avec leurs propres valeurs, comme sont censé·e·s le faire les éducatrices-teurs à la sexualité (des valeurs sont de toutes façons toujours transmises, mais il ne s'agit pas toujours de celles de l'intervenant·e). Certains éducateurs-trices professionnel·le·s ont tendance à porter un jugement de valeur sur la capacité des parents à apporter une éducation à la sexualité satisfaisante à leurs enfants : « *Si on a des parents un petit peu désaxés, qu'est-ce qu'on peut donner comme image ! […] Qu'est-ce que ça veut dire que d'être parent aujourd'hui : je te mets devant la télé ou l'ordinateur, et fiche-moi la paix ! Il n'y a pas vraiment beaucoup de rapports entre les parents et les enfants, il n'y a pas vraiment beaucoup d'éducation* », estime par exemple Danielle HEUTTE.

Les parents ne sont donc pas « formés » professionnellement, mais les intervenant·e·s qui s'occupent de l'éducation à la sexualité à l'École le sont-ils-elles ? La « formation

[511] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, p. 6.
[512] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », op. cit., p. 129.

professionnelle » n'est par ailleurs pas une garantie d'intelligence – elle est bien trop diverse en qualité (en particulier en France) et c'est surtout l'attitude d'ouverture qui fait la différence.

**Des parents satisfaits**

En France et en Suède, cependant, les personnes qui considèrent qu'aucune information ne doit être donnée aux jeunes sur la sexualité (encore moins une éducation) sont aujourd'hui très rares. L'implication de l'École dans ce domaine est désormais bien acceptée en Suède[513], et la reconnaissance du rôle de l'École progresse encore aujourd'hui en France : « les enquêtes d'opinion légitiment très largement l'éducation sexuelle à l'école avec une profonde évolution dans le temps : une analyse parue dans le n° 3 de *Populations* en 1956 montrait que seulement 33 % des Français étaient favorables à l'éducation sexuelle à l'école ; un sondage de l'IFOP, un an après la circulaire Fontanet, en 1974, montrait que ce chiffre était alors de 74 %. En 1988, il était de 86 % »[514].

L'idée selon laquelle les parents s'opposeraient fortement à ce que l'École informe leurs enfants et leur dispense une éducation à la sexualité, ne se vérifie pas sur le terrain en Suède. Hans Olsson de RFSU, déconstruit cette idée reçue : « *On nous demande souvent, dans nos formations : "Comment va-t-on faire pour parler de sexe aux jeunes ? Les parents vont être furax !" Mais nous n'avons pas cette expérience : les parents souhaitent cela. Ils ne le remettent pas en cause. Ils ont souvent eu eux-mêmes un enseignement en sexualité et vie en commun à l'école, tout comme les grands-mères… Personne n'est contre ! Ou alors ils sont mécontents parce que l'enseignement est mauvais* ». Si la situation a un peu changé en Suède avec l'arrivée de populations migrantes qui ne sont pas familières avec cette tradition suédoise de l'éducation à la sexualité à l'école, il s'agit selon Hans OLSSON de « *problèmes marginaux* ». Il y a même chez les familles une volonté de participer à ce projet éducatif : « *les parents veulent en savoir plus pour pouvoir soutenir leurs enfants* », espèrent recueillir quelques conseils pour mieux communiquer avec leurs adolescent·e·s, certaines familles ressentant par exemple une inquiétude au sujet d'Internet (autoroute vers la pornographie), un outil qu'elles ne maîtrisent pas forcément. L'École est-elle donc l'institution adaptée pour organiser cette éducation à la sexualité ?

---

[513] Voir par exemple la défense d'une coopération école-famille dans ce domaine, dans un article suédois datant de 1971 : « Les jeunes ont besoin à la fois du soutien de l'école et de la maison, pour choisir un mode de vie sain pour eux-mêmes et pour leurs futurs contacts humains », écrivait Irene SJÖGREN, « Sexualitet och skola », *Svenska Dagbladet* (*SvD*), 5 juin 1971.
[514] Ibid., p. 20.

**Tout dépend du système éducatif**

Les systèmes éducatifs français et suédois se distinguent notamment sur le point du rapport entre professeur·e·s et élèves, bien plus proche en Suède qu'en France. Il faut préciser que le vouvoiement a été abandonné en Suède au cours du XX$^{e}$ siècle, et que l'on tutoie donc aujourd'hui tout le monde, du caissier du supermarché au premier ministre, en passant par les stars de la chanson, les journalistes, les médecins… et les professeur·e·s. Il n'y a pas, en suédois, d'équivalent contemporain au « Madame » ou au « Monsieur » (« *Fru* » et « *Herr* » ne sont plus usités), ce qui fait que les élèves suédois·es appellent leurs professeur·e·s par leur prénom, et qu'il règne dans les classes une certaine réciprocité et une transmission que l'on souhaite la plus horizontale possible. Ce système fait partie du projet de démocratisation et d'égalisation des conditions, n'est pas sans poser quelques problèmes d'autorité, mais pose en tous cas un climat de confiance et d'écoute bien plus ouvert que ce n'est le cas en France.

La Française Danielle HEUTTE, présidente de l'association de lutte contre le sida « Point de départ », intervient en milieu scolaire et considère que la distance entre l'intervenant·e et les participant·e·s aux séances est une marque de respect. Elle accorde par exemple une grande importance au vouvoiement : « *J'ai un autre truc, aussi, c'est que je ne tutoie pas – même pas des ados. […] C'est vrai que souvent, on me demande pourquoi je ne tutoie pas (forcément, aujourd'hui tout le monde tutoie), et je réponds "Parce que j'ai autant de respect pour vous que pour un centenaire", et que je n'accepterais pas, moi, qu'ils me tutoient. […] Et j'ai eu des bons retours, ils sont très confiants, ils se sentent adultes, parce qu'on ne les prend pas pour des petits enfants, on leur parle d'égal à égal. Donc vous voyez que tout compte fait, ça a du bon, les vieilles méthodes !* » Danielle HEUTTE assume donc la tradition de l'éducation à la française, et défend son efficacité.

Ce n'est pas l'avis de la plupart des éducateurs sexuels, qui considèrent que la distance entre l'intervenant·e et les participant·e·s freine au contraire l'émergence d'une conversation ouverte et constructive. Pour parler de pornographie avec des jeunes, par exemple, tous les systèmes d'enseignement ne sont pas forcément adaptés : « *en France, qui a peut-être un système scolaire plus autoritaire, où le prof doit enseigner debout face à la classe, et les élèves doivent écouter assis à leur place, dans ce climat, on ne pourrait pas mener des séances de "sexualité et vie en commun" qui feraient effet. Parce qu'il faut qu'une conversation émerge dans un certain cadre* », considère Sandra DAHLEN, la conférencière. C'est une question, selon elle, d'atmosphère et de méthode : « *les adultes veulent souvent gaver les jeunes*

*[d'informations et de messages], mais ça ne fonctionne pas comme ça. C'est peut-être parce que nous avons un système éducatif différent que ça marche mieux en Suède* », conclut-elle. Certains Suédois trouvent même leur système scolaire encore trop rigide pour accueillir des séances d'éducation à la sexualité satisfaisantes : il ne s'agit pas en effet de transmettre une connaissance, mais de travailler sur les valeurs et de modifier les comportements. « *Peut-être avons-nous besoin d'une réforme pédagogique en Suède, de changer les façons d'enseigner. Mais de toutes façons, ce travail de changement des attitudes, ce n'est pas la même chose que l'enseignement* », explique Maria AHLSDOTTER, assistante sociale.

La transmission horizontale est la méthode qui recueille le plus de suffrages parmi les actrices et acteurs de l'éducation à la sexualité en Suède : « *Quand on travaille avec des jeunes, il faut trouver ça amusant et agréable d'apprendre, de découvrir et de faire découvrir, il faut descendre de son piédestal et accepter d'écouter ce que les jeunes ont à dire : "Ah bon, c'est comme ça que vous dites, aujourd'hui ?" Moi, par exemple, je ne suis pas très douée avec la technique, et les jeunes qui me donnent un coup de main me disent "Tu as de la chance de nous avoir !", et c'est vrai ! Et je leur donne quelque chose en retour. Je pense que la relation éducative ne doit pas être à sens unique, du haut vers le bas. Je crois beaucoup au travail en petits groupes, pour que chacun puisse prendre la parole* », exprime Christina RALSGÅRD, de l'école du VIH.

**C'est à l'école que sont tous les jeunes**

Si les écoles semblent les lieux plébiscités par les acteurs-trices de l'éducation à la sexualité, c'est aussi parce qu'elles s'adressent à tou·te·s. Tou·te·s les jeunes ne fréquentent pas les MJC, par exemple, ce qui fait de ces lieux des choix intéressants mais secondaires. « *L'école est un lieu unique car tout le monde y est ! C'est pour cela qu'elle doit avoir un rôle essentiel à jouer dans la transmission de connaissances et de valeurs éloignées du commerce et de l'exploitation* », explique la politicienne Gudrun SCHYMAN, jamais à court d'argument.

L'École apparaît donc comme l'un des lieux où les jeunes peuvent compter sur des adultes référents autres que leurs parents : ces adultes qui participent à la construction identitaire des plus jeunes en milieu scolaire, mais également dans les centres sportifs et dans les lieux culturels et sociaux, sont qualifiés de « re-pères » et « re-mères » par Patrick PELÈGE et Chantal PICOD, auteurs d'*Éduquer à la sexualité*[515]. Dans un contexte de multiplication des sources

[515] PELÈGE Patrick, PICOD Chantal, op. cit., p. 43.

d'information et de trivialisation de la discussion sur la sexualité, « *le problème est maintenant pour les jeunes d'apprendre à s'orienter au milieu de tous ces discours. Et généralement, c'est l'information donnée par l'école qui leur semble la plus fiable, en laquelle ils ont le plus confiance* », assure le conférencier Olle WALLER. Dans les textes de référence, l'École (française comme suédoise) justifie sa participation en mettant en avant la mission que la société lui confie d'éducation des jeunes à la santé pour qu'ils puissent mener une vie saine en étant pleinement informés.

**Scepticisme**

En ce qui nous concerne, la question centrale concerne la compatibilité entre le statut d'institution de l'École, et sa capacité à réaliser une éducation à la sexualité critique des normes (en particulier, critique de la norme du genre et de l'hétéronormativité). Car l'institution, destinée à durer, est un moteur de reproduction et de transmission des normes. L'École est-elle donc condamnée à diffuser une éducation à la sexualité forcément normative ? (Pour prendre un exemple concret, la pensée *queer*, subversive par définition, peut-elle être enseignée à l'école ?) Une vision optimiste serait de penser que l'École a également pour mission de transmettre l'esprit critique, et pourrait donc représenter un instrument efficace de lutte contre les stéréotypes, les discriminations, la norme du genre et l'hétéronormativité. Une vision qui nous semble, pour l'instant très lointaine.

Par ailleurs, au moment où les acteurs de l'éducation française à la sexualité et suédoise entendent bien améliorer la place réservée à ces questions dans les programmes scolaires, ils ne sont pas les seuls : « *l'école est un lieu où tout le monde veut entrer : la prévention contre l'alcoolisme, la toxicomanie, les comportements à risque sur la route, chacun voudrait faire partie du programme !* », décrit l'historienne Lena LENNERHED. Dans cette surenchère de problématiques, l'éducation à la sexualité peut cependant tirer son épingle du jeu en demandant son intégration dans les programmes de chaque discipline, comme c'est désormais le cas en Suède.

La pédagogue Birgitta SANDSTRÖM s'interroge quant à elle sur l'actualité de cette mission d'éducation à la sexualité : si l'École pouvait représenter dans les années 1940-50 la seule source d'information sur la sexualité, dans le silence assourdissant de la société et des familles puritaines, ce n'est plus le cas aujourd'hui. La discussion sur la sexualité a lieu aujourd'hui entre les pairs et dans les médias, ce qui amène SANDSTRÖM à se demander « *si l'École ne*

*devrait pas avoir un rôle différent de celui d'informatrice sexuelle : peut-être plutôt dans la synthèse et la réflexion autour des différentes informations qui existent* ». L'école peut aider à comprendre comment se forme la sexualité, comment elle est construite, valorisée, jugée, comment elle est liée à la famille, à la politique sexuelle, à l'égalité des sexes, à l'ethnicité, à la classe sociale, aux stéréotypes sexuels, etc. Mais elle aura du mal à amener chaque individu à comprendre sa propre sexualité : « *ça, je pense que l'école devrait le laisser aux Centres de consultation jeunesse, par exemple, qui sont tenus au secret professionnel et sont anonymes* », précise Birgitta SANDSTRÖM.

L'un des débats immuables concernant la formation des enseignant·e·s, est que tout le monde pense qu'il devrait y avoir beaucoup plus de choses dedans qu'il n'y en a la place, et notamment des cours obligatoires, comme l'éducation à la sexualité et à la vie en commun. Birgitta SANDSTRÖM pense qu'il n'y aura jamais la place pour cela, en tous cas pas dans le cadre de la formation qui existe aujourd'hui. L'éducation à la sexualité est en Suède bien prise en charge par RFSU et par les sages-femmes dans les Centres de consultation jeunesse, et les enseignant·e·s sont un peu en retrait : « *je peux même défendre cette situation, parce que les enseignant·e·s ont d'autres missions, ils doivent instruire des jeunes, les noter, leur apprendre l'anglais, etc. Ils ont une trop grande proximité avec les jeunes. […] Enfin, c'est un vrai dilemme !* », considère Birgitta SANDSTRÖM.

**L'école comme lieu de réflexion**

Agneta NILSSON, de l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*), argue en faveur d'une école comme endroit de réflexion et de discussion, plus qu'une simple distributrice d'information. Rejoignant Birgitta SANDSTRÖM, NILSSON explique : « *Ce n'est pas plus d'information qu'il nous faut, mais plutôt des outils pour trier et retravailler cette information, […] notamment celle qui provient des médias et du monde digital* ». L'École, un lieu de réflexion où l'on prendrait le temps de discuter, analyser, critiquer, et élaborer une réflexion propre sur la sexualité ? Un idéal en contradiction avec les conditions matérielles dans lesquelles s'organise concrètement l'éducation à la sexualité, en particulier en France où le temps et les moyens humains et financiers font défaut aux actrices et acteurs motivé·e·s.

### 3.2.2. Les intervenant·e·s

#### *3.2.2.1. Des enseignant·e·s ou des intervenant·e·s extérieur·e·s ?*

L'Éducation Nationale française a tendance à privilégier ses membres dans l'éducation à la sexualité, et s'avère plutôt fermée aux interventions extérieures, sauf quand les organismes ont un agrément délivré par le ministère au niveau national ou académique. S'agit-il d'une méfiance envers les personnes qu'elle n'a pas formées, ou plus matériellement une volonté d'utiliser les ressources humaines déjà fonctionnaires, sans avoir à rémunérer des intervenant·e·s extérieur·e·s ? En pratique, les agréments sont difficiles à obtenir, si bien que les établissements scolaires s'arrangent comme ils le souhaitent, et les situations dépendent beaucoup des bonnes ou mauvaises volontés individuelles des chef·fe·s d'établissement et du personnel du Rectorat.

**Le problème de l'habilitation des associations à intervenir dans les écoles**

Les demandes d'agrément habilitant les organisations à intervenir en milieu scolaire sont donc déposées au Bureau des actions éducatives, culturelles et sportives de la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation Nationale, mais traitées localement par la DDASS et les Rectorats, et renouvelées tous les 5 ans. Danielle HEUTTE nous a raconté son parcours de la combattante pour l'habilitation de l'association « Point de départ » qu'elle a fini par perdre : « *Je n'ai plus cette habilitation (je l'avais depuis 10 ans), parce qu'en fait il y a eu un médecin scolaire au rectorat (que personne ne peut encadrer, d'ailleurs, que ce soit à l'université ou ailleurs, on dit "Oh ! Celle-là, elle n'y connaît rien, elle ne sait rien, elle fait rien !"), qui un jour m'a interpellée sur le fait que… Je joignais les questions au rapport d'activité ("Peut-on être contaminé par fellation ?") et elle me dit : "Vous vous rendez compte ?" Et je lui dis "Mais c'est eux qui posent les questions !" […] Quand je l'ai rencontrée, elle a voulu me prendre de haut en me disant que je n'étais pas universitaire, elle m'avait demandé si j'étais militante…* » Une méfiance qui lui fera perdre son agrément, mais qui ne l'empêche pas d'intervenir dans les collèges et les lycées : « *Comme j'avais l'habitude d'intervenir dans des établissements, qui savent comment elle [le médecin scolaire] est, je continue d'y aller quand même !* […] *C'est eux qui m'appellent. [..] Je leur ai dit "Je vous préviens, je ne suis plus référencée !" et les infirmières des collèges m'ont dit "Ça m'est complètement égal ! C'est ma collègue qui vous a recommandée, le reste, on s'en fiche !" Et c'est ce que j'entends partout !* », témoigne Danielle HEUTTE. On peut ainsi se demander quel est l'intérêt d'un tel système d'habilitations, s'il n'est d'une part pas respecté sur le terrain, et

d'autre part, pas une garantie du professionnalisme des interventions. La remarque de la médecin scolaire du rectorat au sujet du militantisme de l'intervenante, qui jetterait une suspicion sur son discours, me semble posée à l'envers : actuellement, le mode de fonctionnement permet aux associations de s'auto-déclarer « apolitiques et aconfessionnelles », et de travailler dans les établissements scolaires en masquant leurs convictions. Ne vaudrait-il mieux pas que les élèves sachent de quel point de vue parlent les associations ?

RFSU et RFSL, par exemple, sont deux associations qui ont l'agrément pour intervenir en milieu scolaire, malgré leur statut reconnu de militantes. Chez RFSU Stockholm, trente informateurs-trices travaillent chaque année, une base en constante augmentation, à cause de la demande et de la bonne réputation des séances organisées dans les écoles.

**Le problème du volontariat des enseignant·e·s**

En France comme en Suède, les enseignant·e·s sont trop peu nombreux-ses à s'intéresser à l'éducation à la sexualité, et encore plus rares à s'y engager concrètement. Les explications à ce manque d'implication sont nombreuses : les professeur·e·s sont mal informé·e·s, mal formé·e·s et mal reconnu·e·s dans leurs éventuels engagements. Mais râler contre les enseignant·e·s est un sport apprécié en Suède et en France. Hans OLSSON de RFSU essaie au contraire de soutenir les profs, en produisant par exemple du matériel adapté pour les encourager à se lancer : « *à l'école, les profs se sentent sous pression parce que personne n'est satisfait d'eux, tout le monde se plaint de l'École, les profs sont censés tout résoudre… S'il y a un problème social, on se dit tout de suite "Il faut en parler à l'école !"… ce qui n'est pas faux, il faut le faire, mais c'est parfois un peu pénible pour les profs qu'on râle toujours contre eux* ».

La position de RFSU est paradoxale, car alors que l'association se bat depuis la création pour que l'éducation à la sexualité soit intégrée aux programmes scolaires, les militant·e·s (ce qui n'est pas un gros mot en Suède, quand il s'agit de RFSU ou de RFSL) se retrouvent à combler les lacunes de l'École suédoise, et à remplir un rôle de service public, ce qui permet à l'État de se désengager (puisque ça fonctionne avec RFSU). Jonas LEMON, de RFSU Stockholm, déplore la situation, qui a des causes variées : « *Nous voulons être le complément de l'instruction scolaire, mais parfois, ça arrive qu'on soit la seule occasion pour les jeunes de parler de sexualité. Les gens qui nous appellent pour réserver une séance peuvent être des membres du personnel qui travaillent déjà beaucoup sur ces questions et veulent ajouter un point de vue extérieur, mais*

*ça peut aussi être des personnes qui préfèrent éviter de le faire eux-mêmes et veulent déléguer à RFSU* ».

Les rapports entre l'École et les intervenant·e·s extérieur·e·s ne sont pas toujours simples : « *quand les profs râlent sur le fait de laisser leurs élèves à des inconnus, on leur dit qu'ils le font aussi quand un stagiaire ou un remplaçant vient donner un cours de math à leur classe…* », s'amuse Jonas LEMON. En revanche, « *la check-list n'est pas négociable. Si l'école trouve qu'on ne devrait pas parler d'avortement, par exemple, on le fait quand même* », déclare-t-il fermement. Les tensions sont d'ailleurs exacerbées en raison d'une mesure décidée par RFSU Stockholm : l'exclusion des professeur·e·s des séances d'éducation à la sexualité organisées dans les classes par RFSU Stockholm. Cette méthode controversée n'est pas généralisée chez RFSU, qui laisse à ses antennes le soin de faire ces choix d'organisation pratique. Olle Waller, de Lafa, ne mâche pas ses mots quant à ce choix de RFSU Stockholm : « *Je trouve que c'est une méthode complètement absurde et que c'est une mauvaise façon de voir les choses que de construire des oppositions entre les enseignant·e·s et les élèves, pour commencer, mais aussi de s'imaginer qu'en tant qu'intervenants extérieurs, on va parler de choses si spéciales avec les élèves, démarrer de tels processus, qu'un prof ne supporterait pas d'être présent, ou que les élèves ne pourraient pas parler devant leur prof* », s'emporte-t-il. Il parle même d'« *erreur éthique* », car une fois le processus entamé par les séances de RFSU Stockholm, la discussion est coupée après le départ de l'association, faute d'interlocuteur-trice témoin des séances. Et Olle WALLER de conclure : « *Non, ça ne tient pas la route ! […] Même à la direction de RFSU, on ne trouve pas que c'est une bonne méthode. RFSU est la première à critiquer l'école et le fait que les profs ne s'engagent pas assez, mais dans ce cas, il ne faut pas mettre les profs à la porte ! Si une école décide d'inviter RFSU, c'est bien parce que ça lui tient à cœur !* » Dans d'autres antennes de RFSU, ou chez RFSL par exemple, les tensions entre enseignant·e·s et intervenant·e·s extérieur·e·s sont minimisées par la préparation des associations effectuée auprès de l'École : on indique aux personnes qui assistent aux séances que leur présence est tolérée si elles restent discrètes, ou bien on met en branle une coopération interprofessionnelle avec des enseignant·e·s qui se forment auprès des associations pour pouvoir participer aux séances.

#### *3.2.2.2. La formation des intervenant·e·s*

Pour mériter le statut d'éducatrice-teur à la sexualité, il faut avoir reçu une formation solide, à la fois généraliste et spécialisée : « Au sens plein du terme, les éducateurs sont tous ceux qui

contribuent à l'éducation – c'est-à-dire à instruire et “élever” – des enfants et adolescents dont ils sont amenés à s'occuper. Cela implique déjà des notions de formation et de pédagogie. C'est-à-dire que les éducateurs doivent avoir eux-mêmes été formés à ce qu'ils vont transmettre ou, tout au moins, avoir une réflexion sur leur démarche pédagogique. Faut-il rappeler que le terme *pédagogue*, qui est composé du grec *pais* (l'enfant) et du suffixe *agogos* (conduire), signifie littéralement *celui qui conduit un enfant* »[516], précise Philippe BRENOT.

*3.2.2.2.1. Pourquoi former les intervenant·e·s ?*

L'éducation à la sexualité est un champ tellement riche et multidimensionnel que l'improvisation sans formation ni –au moins– réflexion sur la question relève de l'incompétence. Intervenir auprès de jeunes au sujet de la sexualité et de la vie affective est une tâche complexe, qui nécessite une formation longue et pluridisciplinaire. Pourtant, beaucoup d'intervenant·e·s ne reçoivent aucune formation (ou une formation très sommaire) avant de se lancer dans une classe. Les actrices et acteurs professionnel·le·s de l'éducation à la sexualité essaient souvent de convaincre de cette nécessité par des métaphores : « *C'est comme si je devais enseigner le code de la route, sans permis de conduire et sans formation. Ça donnerait juste : “Oui, donc regardez bien à gauche et à droite avant de traverser, et euh… il y a une histoire de limitation de vitesse, aussi, il faut penser à ça. Ah oui, et ce n'est pas bien de traverser quand le petit bonhomme est rouge, mais je crois qu'on ne prend pas d'amende pour ça…” Voilà, ça donnerait un cours comme ça, sans queue ni tête !* », plaisante le journaliste Victor BERNHARDTZ. Autre image : « *animer des séances d'éducation à la sexualité sans être formé, c'est comme parler de l'Asie en sachant où ça se trouve, mais sans savoir ce qu'il s'y passe !* », compare Jonas LEMON. Car que se passe-t-il quand on anime des séances sans avoir été formé ? « *À 21 ans, j'ai fait de l'éducation à la sexualité dans le lycée où je faisais des remplacements, et j'ai fait toutes les erreurs qu'il ne faut pas faire : “Alors, les filles, qu'est-ce qui vous plaît chez les garçons ?”* [il rit] *“Et vous les garçons, qu'est-ce qui vous plaît chez une fille ?” … Génial ! Et ces erreurs, je les ai faites longtemps !* » raconte Johan SWARTLING, professeur en collège.

Mais même les personnes formées n'ont pas forcément l'occasion de mettre à jour leurs connaissances en formation continue. « *Acheter un livre pour l'école ne suffit pas : il faut suivre*

[516] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité,* op.cit., p. 5.

*des formations, des cours, s'entraîner, travailler en équipe…* » insiste Cecilia NORDHOLM, du collège de Vallentuna. La formation des intervenants en éducation à la sexualité doit être continue et les occasions répétées de travailler sur ce vaste sujet. « *Ce n'est pas une matière statique, alors la formation continue est très très importante* » ajoute Cecilia NORDHOLM. Une nécessité que ressentent bien la plupart des personnels engagés dans l'éducation à la sexualité au lycée Victor Hugo de Caen : la petite formation qu'ils avaient suivie il y a cinq ans leur semblait bien insuffisante pour faire face à l'ampleur de la tâche, à la diversité des questions, aux nouvelles directives de l'Éducation Nationale concernant par exemple la lutte contre le sexisme et l'homophobie, la promotion de l'égalité entre les sexes, etc. La nouvelle formation sur site qui a eu lieu en 2012 au lycée Victor Hugo était si courte (deux journées) qu'elle n'a pas permis d'approfondir les points abordés. Une formation continue serait grandement nécessaire sur la pornographie, le harcèlement en ligne, les LGBT-phobies, l'intersexuation… mais elle n'existe pas en France, sauf cas particuliers dans certaines Académies particulièrement actives (ce qui n'est pas le cas de celle de Caen).

**Des bénéfices potentiels d'une formation**

Si la formation de l'Inspection Académique a laissé les participant·e·s dans la frustration (malgré la bonne volonté et la compétence des formatrices) faute d'approfondissement, celles que nous avons pu suivre à Stockholm ont été extrêmement enrichissantes. Les séminaires de Lafa et les conférences de la Stockholm Pride nous ont apporté à la fois des connaissances factuelles, des méthodes d'intervention, et des réflexions critiques sur les outils existants ; certain·e·s formatrices-teurs ont même suscité de véritables prises de conscience dans ma façon d'aborder les questions. La pédagogie critique de la norme, en particulier, a agi comme un dévoilement, une étape décisive tant dans mon parcours de recherche que dans ma réflexion d'éducatrice à la sexualité, impliquant des conséquences dans ma pratique. Après avoir suivi des formations auprès de RFSU et de Lafa, Johan SWARTLING déclare aussi : « *Pour ma part, je suis devenu beaucoup plus conscient de l'importance de l'éducation à la sexualité et à la vie en commun. J'ai appris des méthodes de travail plus critiques, de nouvelles façons d'aborder les choses* ». Cette prise de conscience incite également à regarder en arrière, à analyser a posteriori notre propre pratique dans les séances que nous avons animées, mais aussi les séances que nous avons subies étant jeune (quand il y en avait). Car ces formations critiques de la norme ont aussi une fonction, celle d'amener concrètement les jeunes à s'émanciper des rôles qui leur collent à la peau puisqu'ils et elles les endossent tous les jours,

et qui les limitent quotidiennement. Johan SWARTLING regrette par exemple de ne pas avoir été amené à réfléchir au genre quand il était adolescent : « *je trouve que le rôle d'homme est très contraignant, ça limite énormément l'expression des garçons sur l'intimité. Nous travaillons beaucoup là-dessus, surtout en cours de suédois, qu'on lie à l'éducation à la sexualité et à la vie en commun. C'est la même chose pour les filles : elles ont peut-être besoin de parler plus de sexe, et de sentir libres d'en parler !* » Les formations en éducation à la sexualité qu'il a suivies ont influencé sa façon de travailler, mais aussi sa façon de voir le monde, globalement, notamment depuis qu'il élève deux filles.

En conclusion de ce plaidoyer pour la formation des professeur·e·s, citons Olle WALLER qui préconise la mise en place d'un cours obligatoire pour tou·te·s les enseignant·e·s dans leur cursus de formation, d'une spécialisation pour les volontaires et intéressé·e·s, mais surtout « *une structure de formation continue pour mettre à jour ses connaissances, et des moyens pour la formation, un meilleur statut, une meilleure reconnaissance pour la matière* ».

*3.2.2.2.2. Qui former ?*

Dès que l'on entre dans le champ de l'éducation à la sexualité, on se trouve confronté à des gens qui voudraient que tout le monde s'intéresse à la question, et que tout le monde soit formé. Sans aller jusque là, voici quelques arguments avancés par les actrices et acteurs suédois et français qui souhaiteraient ne plus être considéré·e·s comme les seul·e·s expert·e·s, et se prononcent en faveur d'une ouverture du champ de l'éducation à la sexualité.

**Les enseignant·e·s… et tou·te·s les autres**

Sandra DAHLEN, qui n'est ni enseignante, ni liée au corps médical, est autodidacte dans le domaine de l'éducation à la sexualité, dont elle vit aujourd'hui en proposant des conférences et en écrivant des livres. Elle considère que « *dès que l'on travaille avec des publics, on devrait avoir des connaissances de base sur la sexualité. Il n'y a aucun cours sur la sexualité dans les cursus de médecine, de travail social, de psychologie, et c'est un énorme problème ! Un problème gigantesque !* » Le constat est partagé en France, par exemple par le Dr Marc ZAFFRAN qui trouve que le personnel de santé devrait être formé aux questions de la sexualité : « *aucune information sur la sexualité normale n'est donnée en fac de médecine, on ne parle que des grossesses pathologiques et des anomalies mais jamais de ce qui est physiologique et devrait retenir notre attention. D'où l'insuffisance d'information sur la contraception, qui n'intéresse pas les spécialistes, parce que ça fait partie des soins primaires, pas des soins*

*hospitaliers centrés sur les pathologies lourdes* ». Le Dr ZAFFRAN, connu pour ses critiques de l'enseignement médical qu'il qualifie d'archaïque et d'autoritariste, le considère également comme patriarcal. Selon lui, « *le manque d'information délivré aux femmes par les médecins français découle de deux grandes causes : 1) l'information n'est pas donnée aux médecins eux-mêmes car l'enseignement en fac de médecine reste très franco-français : les universitaires ne sont pas très ouverts à ce qui se fait ailleurs, et ils critiquent PARCE QUE ça vient de l'étranger. D'un point de vue général, les facs de médecine françaises ne sont pas très scientifiques dans leur approche. C'est aussi pour ça que la médecine française est, parmi les pays développés, l'une des plus influencées par l'industrie pharmaceutique. La formation universitaire ne prépare pas du tout à la critique de la désinformation industrielle. 2) la médecine française est patriarcale ; les médecins sont formés pour penser qu'ils savent, mieux que les patients, ce qui est bon pour eux. Par conséquent, ils n'ont pas de respect pour ce que racontent les femmes, pour leurs demandes, leurs explications, leurs inquiétudes. Ils ont tort, parce que ce sont toutes ces informations qui permettent de trouver la meilleure méthode pour chaque femme. Au lieu de quoi, ils préfèrent s'en remettre aux publications de l'industrie ou à leurs opinions personnelles pour prescrire une contraception. Ça ne peut pas marcher. Ça ne marche jamais, et c'est source de beaucoup de souffrances pour les femmes* », déclare-t-il dans un entretien qu'il nous a accordé par mail.

En plus des enseignant·e·s et du personnel médical, « *le personnel encadrant la petite enfance devrait aussi être formé, parce que les enfants étant dès le plus jeune âge des êtres sexuels, il faut que le personnel soit en mesure de répondre à leurs questions et à leurs comportements. Or, beaucoup se sentent très incertains sur ces questions* », ajoute Lena LENNERHED.

**Un domaine transcendant les disciplines**

Officiellement, en France comme en Suède, l'éducation à la sexualité à l'école est censée être transversale aux disciplines et être enseignée à la fois en Sciences de la Vie et de la Terre, mais également en littérature, en histoire ou encore en instruction civique, et intégrée aux problématiques traitées par la Vie Scolaire[517]. Cette volonté qui se retrouve dans les directives des deux pays, traduit à la fois la prise en compte des racines pluridisciplinaires de ce domaine d'étude, mais également l'envie de ne pas circonscrire la sexualité au biologique. Les textes

[517] « L'éducation à la sexualité ne constitue pas une nouvelle discipline : elle se développe à travers tous les enseignements, en particulier celui de biologie, et la vie scolaire », affiche le site de l'Éducation Nationale : http://www.education.gouv.fr/cid50297/la-sante-des-eleves.html (dernière consultation le 24/07/2013).

officiels préconisent ainsi une intégration de l'éducation à la sexualité dans plusieurs matières du programme, faisant ainsi porter la responsabilité de son enseignement sur l'ensemble de l'équipe éducative : « il ne s'agit pas là d'une tâche surnuméraire pour les enseignant·e·s, mais de prendre en compte dans la vie de la classe, et du collège ces aspects de l'éducation »[518]. Nombreux sont d'ailleurs les acteurs convaincus du potentiel d'efficacité de cette intégration : Johan SWARTLING, enseignant au collège de Vallentuna, considère que « *l'école peut faire beaucoup dans la construction de l'identité des jeunes, en offrant une bonne éducation à la sexualité et à la vie en commun, intégrée dans les enseignements comme la biologie, mais aussi les sciences humaines et le suédois* ». Sa collègue, Cecilia NORDHOLM, enchérit : « *Oui, pour que ça n'ait pas l'air étrange de parler d'éducation à la sexualité, on ne le fait pas dans un seul cours, de façon isolée, mais dans tous les cours et sur une longue période. C'est comme ça qu'on arrive à dépasser les rires gênés du début, et à aller en profondeur. Parce que les jeunes ont besoin d'exprimer leur gêne et de dire "bite" pour faire rire les copains, mais ça leur passe après le premier jour ! Ensuite, seulement, on peut attaquer les choses sérieuses […] et beaucoup d'entre eux finissent par vivre une expérience qui les chamboule un peu […], qui fait bouger leurs préjugés et remet en cause les stéréotypes* ». Dans son « Que sais-je ? » sur *L'éducation à la sexualité*, Philippe BRENOT cite par exemple une expérience d'intégration dans un collège de Gironde, où une classe de 4ème du collège de l'Alouette à Pessac a réalisé une brochure de prévention du sida, « à laquelle a participé l'ensemble des enseignants – biologie, sport, français, dessin – pour en permettre l'accomplissement. La réaction très positive de ces élèves d'une classe difficile a ainsi permis d'augmenter la cohésion et l'intérêt de leur groupe »[519]. L'intégration de l'éducation à la sexualité dans plusieurs les disciplines contribuerait à asseoir sa légitimité et sa crédibilité à l'école.

**Le risque de l'intégration : la dilution**

Le problème du projet français d'intégration de l'éducation à la sexualité dans plusieurs disciplines, est que si les programmes scolaires ne sont pas officiellement modifiés, ni les formations des enseignant·e·s dans leur matière, l'intégration n'aura pas lieu. L'éducation à la sexualité ne sera donc abordée qu'au compte goutte, voire pas du tout. L'autre risque, dans la répartition de la responsabilité sur l'ensemble de la communauté éducative et non plus sur certain·e·s professeur·e·s en particulier, est de voir disparaître ces thèmes, dilués dans les

[518] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée,* op. cit., p. 12.
[519] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., p. 41.

différentes matières. En l'absence de directive précise, et c'était le cas en Suède jusqu'à la réforme du lycée de 2011, tou·te·s les enseignant·e·s comptent sur leur collègue pour aborder l'éducation à la sexualité, et personne ne se saisit des questions[520]. Pourtant, la solution n'est pas infaisable : le lien doit être fait entre l'éducation à la sexualité et chacune des matières. Les enseignant·e·s apprendraient pendant leur formation à intégrer les questionnements d'éducation à la sexualité à leurs cours, par exemple quels textes sur les sentiments ou le désir sexuel étudier en littérature, quels événements marquants retenir de la politique sexuelle en histoire, l'évolution des lois sur la violence contre les femmes en instruction civique, etc. Rappelons que selon Agneta NILSSON de l'Agence Nationale pour l'Éducation, l'éducation à la sexualité et à la vie en commun à l'école repose sur trois piliers : les leçons, attraper les questions au vol (discuter de ce qui se passe pendant les cours et les pauses), intégrer la thématique dans différentes matières. La coordination de ces actions pluridisciplinaires reviendrait aux chef·fe·s d'établissement, qui seraient chargé·e·s d'en suivre la planification, d'évaluer leur réalisation, et de dresser des bilans évolutifs et critiques.

**Un travail d'équipe**

Actuellement, ce sont surtout des enseignant·e·s de biologie qui choisissent de se former et sont en charge de l'éducation à la sexualité dans les établissements, ce qui est en soi un marqueur important : même si la formation leur offre théoriquement des bases en sociologie et en psychologie, par exemple, la biologie reste la dimension de la sexualité principalement abordée avec les élèves. Si tou·te·s les enseignant·e·s étaient formé·e·s au cours leur formation initiale, alors l'éducation à la sexualité pourrait vraiment être transversale à toutes les disciplines, les connaissances être apportées dans chaque matière, et la réflexion toucher toutes les dimensions de la sexualité.

Au lycée Victor Hugo de Caen, des enseignant·e·s de sciences de la vie sont impliqué·e·s dans le groupe de travail sur l'éducation à la sexualité, mais pas tou·te·s. Le petit groupe de travail est hétéroclite, mais cette coopération interdisciplinaire et interprofessionnelle qui pourrait être une source de richesse, se révèle plutôt être un handicap. Nous avons chacun·e des niveaux de formation différents, nous nous connaissons peu, nous nous réunissons très peu (une à deux fois dans l'année au mieux), ce qui ne facilite pas l'établissement de relations de confiance ni la communication entre nous. Malgré de grandes divergences de points de vue

[520] Cf. NILSSON Agneta (dir.), *Hela livet*, op. cit., pp. 207-215.

sur certaines questions, un respect mutuel règne cependant dans notre groupe de travail, ce qui n'est pas le cas en dehors de ce groupe : l'attitude de nos collègues envers notre action d'éducation à la sexualité va de l'indifférence (ou au moins, la discrétion) à l'opposition nette (de la part de collègues qui ont par ailleurs participé activement et bruyamment aux manifestations contre le mariage pour tous), en passant par les plaisanteries graveleuses sur notre rôle au sein de l'établissement. Au collège de Vallentuna, la situation est sur la bonne voie : « *Presque tou·te·s nos collègues – à part trois (dont Ulla, la Principale du collège) ont suivi la formation initiale de Lafa, pour que tout le monde puisse avoir une base sur laquelle s'appuyer. […] Beaucoup d'entre eux voudraient suivre d'autres cours, en apprendre plus pour se sentir plus à l'aise et en confiance. […] Je trouve que nous sommes soutenus par nos collègues en ce sens où aucun d'entre eux ne s'oppose à notre démarche d'éducation à la sexualité. Personne n'a une attitude négative par rapport à notre travail* », explique Cécilia NORDHOLM. Quant à l'équipe formée par Johan et Cecilia, elle fait un peu rêver : « *Avec Johan, on ose exposer nos faiblesses et discuter du déroulement des séances* » explique Cecilia. « *On se demande conseil* », ajoute Johan. « *On ne se vexe pas quand l'autre fait des remarques – ou alors juste un quart d'heure, mais ça passe !* » plaisante Cecilia. Il semble régner une grande confiance entre les deux collègues, qui s'entraident et se font des remarques constructives.

En Suède, seuls 6 % des étudiant·e·s suivent des cours sur l'éducation à la sexualité pendant leur cursus d'études pour devenir enseignant·e. Pour le reste du personnel scolaire (proviseur·e·s, infirmier·e·s, CPE, assistant·e·s d'éducation, etc.), la situation est encore pire. Pour Cecilia NORDHOLM, c'est le manque de travail d'équipe qui freine les motivations : « *Si les étudiants savaient qu'il ne s'agit pas de travailler tout seul face à une classe sur ces questions, que ce n'est pas un one man show, peut-être que les 6 % qui choisissent le cours facultatif sur l'éducation à la sexualité pendant leur formation deviendraient 60 % ! […] C'est quelque chose que les établissements de formation des enseignant·e·s devraient avoir vu depuis longtemps : ça fait peur de s'imaginer isolé dans ce travail* ». Peu d'enseignant·e·s suédois·es, et encore moins de français·es s'intéressent à cette thématique, au mieux considérée comme subversive, mais bien souvent dénigrée et dévalorisée. Or, les séances tournent beaucoup mieux quand toute l'équipe est engagée : « *quand on est tout seul, on a l'impression de tout porter à bout de bras et ça fonctionne moins bien* » explique Cecilia. Pourtant, l'engagement de tou·te·s les enseignant·e·s n'est ni réaliste, ni souhaitable : tout le monde ne veut pas parler de sexualité, et tout le monde ne le peut pas. « *Il faut préciser que je ne pense pas que tous les enseignant·e·s devraient enseigner la sexualité et la vie en commun.*

*Ce n'est pas une bonne idée parce que je crois que tout le monde n'est pas doué pour ça* », avance Maria AHLSDOTTER. L'idée partagée par tou·te·s est en tous cas que l'on ne doit pas imposer aux non-volontaires d'animer des séances d'éducation à la sexualité. Une formation obligatoire, mais un engagement facultatif dans l'éducation à la sexualité au sein des établissements ?

Catastrophé par la situation de la formation des enseignant·e·s en éducation à la sexualité, Hans OLSSON de RFSU a publié en 2004 un petit plaidoyer, *Il faut qu'ils maîtrisent leur sujet*[521]. Il critique ce très bas taux de 6 % d'enseignant·e·s formé·e·s en formation initiale, le fait que beaucoup d'enseignant·e·s se retrouvent à parler de sexualité devant des élèves sans être formé·e·s, et l'absence d'intégration de l'éducation à la sexualité dans les autres matières que les sciences de la vie (ce qui est en train de changer depuis la réforme du lycée suédois de 2011). Selon lui, il faut par exemple intégrer ces questions de sexualité et de vie en commun en connaissance de la société : « *il ne s'agit pas d'éducation sexuelle, mais plutôt de comment parler des sujets qui touchent à la sexualité : les questions des droits, la situation de l'avortement dans les différentes sociétés, les religions, les questions éthiques du vivre-ensemble…* », détaille-t-il. Il milite en effet pour que l'enseignement en « sexualité et vie en commun » soit reconnu comme une discipline de connaissance (« *ett kunskapsämne* »). Car si l'éducation à la sexualité n'est toujours pas une matière obligatoire dans la formation des enseignant·e·s, c'est aussi parce qu'elle n'est pas considérée comme une matière, mais plutôt comme un domaine, un peu flou. Dans la formation des enseignant·e·s suédois·es, le genre est un bon exemple de domaine de connaissance qui est à la fois enseigné en tant qu'option, et intégré dans chaque cursus, par matière – ce qui est donc possible ! L'éducation à la sexualité n'a simplement pas encore gagné ses lettres de noblesses comme cela a été le cas pour les études sur le genre : « *Ce n'est pas aussi bien vu de faire de l'éducation à la sexualité que d'étudier le genre* », explique Cecilia NORDHOLM. Que dire de la situation française, par comparaison…

Pourtant, certaines personnes comme Birgitta SANDSTRÖM ou Agneta NILSSON, pensent que tou·te·s les enseignant·e·s n'auront jamais une formation spécifique obligatoire en « éducation à la sexualité et à la vie en commun » : « *Une partie des centres de formation d'enseignant·e·s propose des cours de "sexualité et vie en commun", mais beaucoup de centres n'ont aucun*

[521] RFSU – *Låt stå! De ska kunna sin grej* (« *RFSU – Important ! Il faut qu'ils sachent faire leur truc* »), Hans OLSSON, RFSU, 2004, 27 pages.

*cours, et quand ils existent, ils sont facultatifs. De toute façon, je crois que ça ne deviendra jamais obligatoire. […] Il y a trop de cours et pas assez de place dans cette formation* », déclare Agneta NILSSON, de l'Agence Nationale pour l'Éducation.

***Quelle perspective pour la formation des enseignant·e·s ?***

Le plan académique de formation français n'a pas été nationalement modifié en faveur de la mise en place de formations nationales dans chaque académie, malgré les préconisations du rapport de l'IGAS de 2009. On ne peut qu'espérer que les deux rapports remis à l'été 2013 au ministère de l'Éducation Nationale, respectivement sur la lutte contre les LGBT-phobies à l'école[522], et la promotion de l'égalité entre les sexes[523], feront l'objet de mesures en faveur de la formation des personnels, ce qui pourrait, comme les trois sont liées, redynamiser la formation des personnels en éducation à la sexualité. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République française, adoptée le 25 juin 2013, argue en tous cas officiellement dans ce sens.

Depuis l'automne 2012, l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*) propose aux enseignant·e·s déjà en poste une formation continue en « sexualité et vie en commun ». Cette formation sur un semestre compte pour 7,5 ECTS. « *Si nous créons une demande, nous pourrons bientôt ouvrir cette formation aux élèves-enseignant·e·s également* », espère Agneta NILSSON. L'intérêt de rendre cette formation académique (à la différence, par exemple, des formations proposées par Lafa), est que l'obtention de crédits ECTS a une influence sur la rémunération des enseignant·e·s. « *Quand pendant un semestre entier, d'octobre à mars, tu consacres du temps à suivre des cours, à travailler individuellement et en groupe, à lire des recherches, c'est un processus tout à fait différent qui doit être reconnu* », estime Agneta NILSSON.

*3.2.2.2.3. Qui forme les intervenant·e·s ?*

**En Suède : les universités, Lafa, RFSU**

En Suède, la formation des intervenant·e·s est assurée par plusieurs organismes. La formation des enseignant·e·s se faisait de manière indépendante, dans des écoles (équivalent de l'IUFM), jusqu'en 2008, date à laquelle la formation des enseignant·e·s a été confiée à l'université. C'est

[522] TEYCHENNE Michel, *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale Vincent PEILLON, juin 2013, 82 pages.
[523] LEROY Michel (dir.), *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, Rapport n° 2013-041 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, mai 2013, 109 pages.

le cas également en France, où la formation des enseignant·e·, après plusieurs années de flou, a été intégrée à l'université sous la forme d'Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), opérationnelles à partir de la rentrée 2013. Les ESPE sont ouvertes aux étudiant·e·s possédant une licence (Bac+3), et délivrent un diplôme de master (Bac+5).

La formation des enseignant·e·s à l'éducation à la sexualité n'existe pas dans la formation initiale dans les masters des ESPE françaises, et existe sous la forme d'une option facultative dans certaines universités suédoises. Plusieurs universités suédoises proposent en revanche des cours obligatoires sur le genre : en 2004, c'était le cas dans les universités de Karlstad, Trollhättan (formation en éducation physique et sportive) et Uddevalla, et ces cours sur le genre abordaient également la sexualité. Toujours en 2004, onze formations enseignantes universitaires n'avaient aucun cours en « sexualité et vie en commun » ni en genre. Plusieurs universités proposent par ailleurs à leurs étudiant·e·s des conférences sur les questions LGBT[524].

Des organismes comme RFSU et Lafa sont également agréés par l'Agence Nationale pour l'Éducation pour offrir une formation continue aux enseignant·e·s, mais leurs cours ne donnent pas droit à un diplôme ni à des crédits ECTS, et ne sont donc pas comptabilisés dans les grilles de rémunération des enseignant·e·s. Les lycées suédois relèvent, comme en France, de la compétence des régions. Certaines organisations locales proposent des formations reconnues par l'Agence Nationale pour l'Éducation, ce qui est le cas de Lafa (*Landstingen förebygger Aids,* la Région de Stockholm contre le Sida). Ces formations sont bien plus complètes et exigeantes que celles délivrées par les quelques universités en formation initiale : « *Les cours que j'ai suivis étaient donnés par l'élite de l'éducation suédoise à la sexualité : Olle* WALLER*, Erik* CENTERWALL*, Sandra* DAHLEN*, Hans [*OLSSON*] et beaucoup d'autres… c'était une vraie révélation ! Et en tant que prof de sciences humaines et de suédois, j'ai eu accès à du matériel d'excellente qualité pendant ces formations* », reconnaît Johan SWARTLING. Un enthousiasme que partage Olle WALLER, qui travaille en tant que formateur pour Lafa : « *Parfois, j'entends dire qu'il n'y a rien à l'école, et je trouve ce discours un peu gênant : rien qu'à Lafa, nous avons formé des milliers d'enseignant·e·s qui ont pu venir assister aux cours que nous donnons !* », s'exclame-t-il.

Nous avons nous-même eu l'occasion de suivre plusieurs formations dispensées par Lafa, au cours desquelles j'ai beaucoup appris, tant de mon point de vue d'éducatrice à la sexualité que

[524] *Kartläggning av Sex- och samlevnadsundervisningen på Sveriges lärarutbildningar*, RFSU, 2004, p.4.

de celui de chercheuse sur la question. Contrairement à ce que laisse penser le nom de Lafa (spécialisée dans la lutte contre le sida), les formations ne sont pas centrées sur la prévention sida, et ne sont pas circonscrites à la dimension biologique de la sexualité. Les perspectives adoptées par les formatrices-teurs de Lafa sont pluridisciplinaires et interprofessionnelles, et chaque formateur-trice intègre dans son discours une perspective critique du genre et de l'hétéronormativité. Le niveau de connaissance est élevé sur les questions LGBT, par exemple. Olle WALLER inscrit la formation de Lafa dans un objectif plus large d'intégration de l'éducation à la sexualité : « *Celles et ceux qui travaillent sur ces questions doivent se sentir confiant·e·s dans leurs connaissances, mais aussi dans leur équipe de travail, et doivent avoir le soutien de la direction de leur école. Il faut aussi être prêt à changer, parce que le paysage de la sexualité socialement construite change. Il faut garder l'esprit ouvert et non moralisateur par rapport aux changements de la société, s'intéresser aux recherches sur les conséquences de ces changements sociaux sur l'individu. Même s'il ne faut pas non plus négliger la partie biologique, ni le fait que nous sommes des êtres biologiques aussi. Il s'agit de jouer du piano avec tous les doigts. C'est comme ça que c'est passionnant !* ».

RFSU propose également des formations aux enseignant·e·s, membres du personnel scolaire, mais aussi aux animatrices-teurs, éducatrices-teurs, psychologues, assistant·e·s sociales, etc., de plusieurs ordres : en 2007 et 2009, des partenariats ont été signés entre RFSU et l'université Ersta Sköndal de Stockholm pour un cours méthodologique de sexologie clinique (pour 15 crédits ECTS), et d'andrologie (pour 7,5 crédits ECTS). Depuis 2013, une formation d'une journée s'adresse spécifiquement aux enseignant·e·s et autres membres du personnel éducatif travaillant avec des enfants d'école primaire et du collège, et est organisée à Stockholm, Västerås et Gävle. Cette formation s'appuie sur le nouveau manuel *Le livre le plus important du monde*, publié en 2013 par Natalie SIMONSSON[525], dont nous reparlerons dans notre quatrième chapitre, car il est élaboré à partir d'une pédagogie à la fois inclusive et critique de la norme.

D'autres formations, destinées à former des intervenant·e·s scolaires RFSU, que l'association appelle des « informateurs-trices scolaires » (*skolinformatör*), sont organisées localement par les antennes de RFSU, surtout dans les grandes villes. La formation dispensée par l'antenne de RFSU Stockholm est financée par la région et la ville de Stockholm, avec comme but principal la prévention Sida et contre les autres infections sexuellement transmissibles. Il y a 20 ans, la

[525] SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok. Om kroppen, känslor och sex* (« *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe* »). Stockholm : Ordfront, 2012, 198 pages.

formation était organisée bénévolement par des membres de RFSU, mais aujourd'hui, cinq personnes de RFSU Stockholm sont salariées. La formation cible les jeunes adultes (généralement entre 20 et 30 ans) : « *il ne s'agit pas de dire que les personnes plus âgées ne savent pas parler de sexualité, mais ce projet part du principe que l'on va plus loin et plus rapidement quand on essaie de réduire la distance entre nous et les jeunes auxquels on s'adresse* », argumente Jonas LEMON. Toutes les candidatures à la formation ne sont pas acceptées, d'une part faute de place, mais également par volonté de sélection d'un certain profil : sont sélectionnées les personnes qui se sentent engagées pour la politique sexuelle, qui sont en contact avec des jeunes, qui savent écouter, sont ouvert·e·s d'esprit, mais qui ont aussi une présence dans une salle (« *des personnes dont on pense qu'elles feraient bonne impression dans une classe* », indique Jonas LEMON). Une forme de charisme est donc recherchée par RFSU Stockholm pour ses futur·e·s informateurs-trices, qui doivent par ailleurs partager les valeurs de RFSU (par exemple, ne pas être contre l'avortement). Les candidat·e·s à la formation sont pour la plupart étudiant·e·s, ainsi que des travailleuses-eurs sociales-aux, infirmier·e·s (assez peu d'enseignant·e·s). Les demandes excèdent le nombre de places disponibles : 120 demandes en 2007, 90 demandes pour 20 places en 2008. Beaucoup plus de jeunes femmes sont candidates que de jeunes hommes (en 2008 : 75 femmes pour 15 hommes). La concurrence est donc beaucoup plus grande chez les filles, car RFSU tient à former le même nombre de femmes que d'hommes. La sélection des dossiers des candidat·e·s se fait par un collège de personnes de la direction de RFSU Stockholm, puis par entretien : l'association veille à ce que les personnes choisi·e·s aient différents centres d'intérêt et différents parcours (pas seulement des étudiant·e·s en genre), et qu'ils-elles aient du temps à consacrer ensuite au travail dans les écoles. Une fois formé·e·s, les « informateurs-trices scolaires » seront rémunéré·e·s entre 500 et 900 SEK par jour (entre 57 et 105 € environ), selon le nombre de groupes d'élèves vu·e·s (entre un et quatre groupes par jour, par séances de 90 minutes, une fois par mois environ. Les interventions sont plus fréquentes autour de la St-Valentin et de la fin de l'année scolaire). Le tarif des interventions est fixé par RFSU Stockholm, qui facture la journée aux écoles entre 2 000 et 3 300 SEK (entre 230 et 380 €), suivant le nombre de séances et les éventuelles subventions de la commune. Pendant la formation, du matériel est distribué aux participant·e·s : les manuels *Fittfakta* et *Kukkunskap*[526] ; une liste de contacts et d'informations mise à jour chaque année (avec les nouvelles statistiques, le vocabulaire le plus

[526] RFSU – *Fittfakta* (traduction anglaise en 2008 : « *Pussypedia* »), Tina NEVIN, 2002 (5ème édition en 2010), 49 pages. RFSU – *Kukkunskap* (traduction anglaise en 2008 : « *Dicktionary* »), Stefan LAACK, 2002 (5ème édition en 2010), 49 pages.

actuel possible, etc.), et un classeur organisé de façon thématique autour de la *check-list* (voir encadré) utilisée pour les séances scolaires. La formation des informatrices-teurs de RFSU Stockholm a été en partie élaborée par Sandra DAHLEN et actualisée par Pelle ULLHOLM et Ellinor ISFORS. Elle permet d'acquérir les sept bases de la méthode d'intervention en milieu scolaire : « être personnel, mais jamais privé ; insister sur l'égale valeur des sexualités et utiliser un langage inclusif ; insister sur l'importance de l'égalité des sexes dans la marge de manœuvre en matière de sexualité ; avoir une perspective positive et réassurante mettant en avant le désir ; donner des réponses concrètes aux questions ; partir de la réalité quotidienne des élèves ; garder une focalisation constante sur la réciprocité et le consentement »[527]. Elle accorde une grande importance à l'inclusion des diversités, et en plus de la physiologie, à l'inscription de la sexualité dans un contexte non biologique (relations affectives, consentement, rappel de la loi, analyse critique des normes sociales, notamment du genre).

**_Check-list_ de RFSU Stockholm**

**pour les séances scolaires, 1h30, du CM1 à la terminale.**

□ Les règles des séances (présentation des intervenant·e·s, de RFSU, du contenu des séances, de la frontière entre privé et personnel, de la confidentialité).

□ L'hétéro-, l'homo- et la bisexualité (comment inclure de manière positive toutes les sexualités dans chaque thématique abordée lors des séances ; connaissances sur les sexualités LGB, connaissances sur la transidentité et le transexualisme, connaissances sur l'asexualité qui remet en question l'idée que la sexualité serait une pulsion « évidente »).

□ La physiologie et l'anatomie : organes sexuels masculin et féminin, en insistant sur les parties externes, changements lors de la puberté, ce qu'il se passe lors de l'excitation – lubrification, érection, orgasme et éjaculation, en insistant sur les similitudes de fonctionnement entre garçons et filles.

□ La masturbation : comment visibiliser la masturbation en la citant plusieurs fois dans des contextes positifs au cours des séances ; information sur les façons de se masturber, en insistant sur le fait que l'on peut faire des essais, et qu'aucune façon n'est bonne ni mauvaise.

□ La pilule du lendemain : information sur la possibilité d'empêcher une grossesse, et sur les lieux où l'on peut effectivement se procurer la pilule du lendemain.

[527] *RFSU Stockholms skolinformatörer – Ett komplement till skolans egen sexualundervisning* (« *Les informateurs-trices scolaires de RFSU – Un complément à l'enseignement des écoles en sexualité et vie en commun* »), dépliant RFSU Stockholm, 2009. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/Bildbank/Dokument/Lokalt/Stockholm/rfsusthlm_skolinfo_2009.pdf?epslanguage=sv (dernière consultation le 23 août 2013).

□ Les IST et les tests de grossesse : information sur le fait que les IST sont souvent asymptomatiques ; l'importance du dépistage en cas de rapports non protégés ; l'importance du test de grossesse pour les filles en cas de rapports non protégés en Centre de consultation jeunesse ; connaissances sur le VIH et les chlamydias, en particulier.

□ L'avortement : information sur la loi sur l'avortement (jusqu'à 18 semaines, libre choix des femmes) ; les centres ressources vers lesquels on peut se tourner en cas de grossesse non désirée de soi-même ou de l'une de ses proches ; faire prendre conscience aux garçons que la décision de paternité ne peut être faite par les garçons qu'avant le rapport sexuel (utilisation du préservatif).

□ La pornographie : conversation sur l'image des hommes et des femmes, et des relations hommes-femmes dans la pornographie ; conversation sur les images pornographiques vues et les questions qu'elles suscitent.

□ Le harcèlement sexuel : conversation sur la propagation de rumeurs ; conversation sur les réputations (comment le système pute/don juan limite les marges de manœuvre des filles et des garçons) ; comment mettre fin aux rumeurs ; aborder les agressions sexuelles.

□ La réciprocité : conversation sur le droit à poser ses propres limites ; conversation sur la responsabilité de chacun·e d'identifier et de respecter les limites des autres ; conversation sur le fait de se sentir bien (bra-känsla), et sur le consentement qui doit être explicitement montré.

□ Le préservatif : connaissances concrètes et pratiques sur sa conservation, les lieux où l'on peut en trouver, son utilisation.

□ Les lieux et personnes ressources : espaces de parole, espaces de consultation, adultes référents, personnes relais, Centres de consultation jeunesse, Centres d'appels téléphoniques.

□ Internet : au cours de la séance, veiller à citer Internet dans différents contextes (réciprocité, pornographie, harcèlement, etc.)

Liste élaborée par Ellinor Isfors et Pelle Ullholm, © RFSU Stockholm, 2006.

RFSU Stockholm propose également depuis 2006 des formations d'encadrement de « groupes de garçons » (*killgruppsledare*). Ce projet des « Groupes de garçons », porté notamment par Luis LINEO, part du principe que les garçons ont, par leur éducation, moins tendance à s'exprimer facilement sur la sexualité et la vie en commun. La mise en place d'espaces de paroles pour les garçons leur permet de discuter de sexualité et de la construction sociale de la masculinité, d'analyser de manière critique les normes de virilité. Le processus de recrutement pour animer ces groupes de parole est organisé par RFSU Stockholm, selon plusieurs critères.

Ce sont uniquement des hommes qui sont recrutés, sur le principe que la non-mixité favorise la prise de parole des garçons de manière moins limitée qu'en présence de filles. Quand nous rencontrons Luis LINEO fin 2008, il fait un état des lieux de la formation pour l'opération *Killgrupp* sur l'année : 120 hommes ont posé leur candidature en 2008, 40 ont été interviewés, 20 ont pu suivre la formation de RFSU Stockholm. Pour postuler, il faut d'abord avoir suivi la formation d'« informateur-trice scolaire » de RFSU Stockholm, et travaillé en tant qu'« informateur-trice scolaire » pendant deux ans dans les écoles. Les critères de recrutement sont exposés par Luis LINEO : « *Ne pas avoir une vision essentialiste de la sexualité. Ne pas avoir une vision conservatrice des relations – sinon, on ne peut pas représenter RFSU. […] Les animateurs de groupes de garçons souhaitent tous un changement, et presque tous se reconnaissent dans l'appellation féministe* ». Luis LINEO insiste sur le fait que tous les hommes qui suivent la formation n'en ressortent pas avec le diplôme : « *pendant la formation, si on remarque que ça ne fonctionne pas avec une personne, alors on ne lui donne pas le diplôme. C'est arrivé une ou deux fois, mais c'est très rare* », précise-t-il.

Si certaines formations ne requièrent qu'une présence et une participation actives (comme celles de Lafa et des informateurs-trices scolaires de RFSU), d'autres sont soumises à une évaluation avant validation (comme les formations universitaires en coopération avec RFSU), et dans certains cas, les personnes qui ne passent pas toutes les étapes de la formation n'obtiennent pas de diplôme. En France, en revanche, aucune des formations proposées ne sont validées sur condition : toute personne y assistant est considérée comme formée.

**En France : l'Inspection Académique, l'INPES, le MFPF**

La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGES) encadre un dispositif de formation prenant appui sur « un réseau pluricatégoriel de personnes ressources : médecins, infirmières, assistant(e)s de service social, enseignant(e)s de sciences de la vie et de la terre, de vie sociale et professionnelle, conseillers principaux d'éducation »[528], permettant à la fois de constituer un réseau national et de former les personnels de terrain. Le ministère de l'Éducation Nationale indique en 2011 disposer d'un réseau d'environ 250 à 300 formateurs pluricatégoriels de l'éducation nationale, formés en « méthodologie et psycho-pédagogie de l'éducation à la

[528] « Éducation à la sexualité. Des formations adaptées », *eduscol.education.fr*, 23 novembre 2010. Texte disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid47993/des-formations-adaptees.html (dernière consultation le 23 août 2013).

sexualité complétée, pour la moitié d'entre eux, par la première année de sexologie médicale (AEU) »[529].

Les formations sont intégrées au Plan Académique de Formation (PAF) sous formes de stages de formation continue : 30 000 membres du personnel des établissements scolaires sont formés pour intervenir en éducation à la sexualité devant des élèves (chiffres du ministère de l'Éducation Nationale, 2011). Les Inspections Académiques sont donc censées proposer cette formation aux personnels scolaires, mais celle-ci n'a pas forcément lieu tous les ans, et il ne s'agit pas d'un diplôme à passer. Il suffit d'être présent·e, et l'on obtient le droit d'intervenir en classe. Certaines académies font signer une Charte des intervenants (c'est le cas par exemple dans les académies de Grenoble et de Lyon[530], mais pas pour l'académie de Caen), mais rien n'encadre officiellement ces interventions. Le contenu de cette formation change selon les académies, chaque académie se réservant le droit de choisir son contenu, sa durée, et ses formateurs.

Les formateurs-trices du réseau des Inspections Académiques s'appuient, d'une part, sur les deux Guides (du formateur et de l'intervention) édités par le SCÉRÉN-CNDP (voir analyse critique en partie « 3.1.3. Agence Nationale de l'Éducation (Skolverket) contre Éducation Nationale : analyse de contenu des programmes scolaires »), et d'autre part également sur l'outil de formation *Profedus* (« Promouvoir la formation des enseignants en éducation à la santé »), élaboré par le réseau universitaire pour l'éducation à la santé (UNIRés) et l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) : « utilisable en formation initiale et continue, cet outil comporte deux volets : une aide à la mise en place de la formation, des illustrations de la démarche pédagogique en éducation à la santé et en éducation à la sexualité. Il est destiné aux enseignants des premier et second degrés »[531].

La formation que nous avons suivie au sein de l'académie de Caen a donc eu lieu sur deux jours, et a été encadrée par Maryse GENARD, CPE en lycée, et Angéline BAILLEUL, assistante sociale. Elle a eu lieu sur deux jours, le 26 janvier et le 9 mars 2012 – ces journées ont été

---

[529] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *Journal Officiel du Sénat*, 24 novembre 2011, p. 3019.

[530] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée.*, op. cit., pp. 33-35.

[531] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *Journal Officiel du Sénat*, 24 novembre 2011, p. 3019. Cf. également la fiche-conseil de Profédus « B2.1. Éducation à la sexualité et à la vie : l'exemple d'une formation intercatégorielle », 4 pages : http://www.inpes.sante.fr/professionnels-education/pdf/B2.1.pdf (dernière consultation le 23 août 2013).

libérées pour les participant·e·s, mais non rémunérées en heures supplémentaires (alors que la formation a duré 14 heures, soit en ce qui nous concerne, l'équivalent de deux semaines de cours de suédois au lycée sur la base d'un contrat de 7h). Les thématiques abordées pendant la formation ont été : 1) Les règles de fonctionnement des séances d'éducation à la sexualité. 2) Les différentes dimensions de la sexualité humaine. 3) La définition de l'éducation à la sexualité, dans le cadre scolaire. 4) La légitimité de l'éducation à la sexualité à l'École. 5) L'éthique et la déontologie des interventions en éducation à la sexualité. 6) « Identité (genre), orientation, pratiques sexuelles » (définitions du *Guide du formateur*, précédemment analysées). 7) Homosexualité et homophobie (aperçu des dates d'avancée des droits des homosexuel·le·s, et appel à la tolérance). 8) Aperçu de l'éducation à la sexualité en Suède (intervention de 15 minutes de ma part, à la demande des deux formatrices). 9) Les questionnements des adolescents. 10) L'écoute et la relation éducative en prévention. 11) Les représentations et idées reçues des adolescents. 12) Sexualité et loi. 13) Sexualité et multimédia (rappel des lois concernant le visionnage de pornographie par les mineur·e·s, le harcèlement en ligne, le droit à l'image). La formation ne s'appuie pas sur la recherche actuelle, par exemple en sociologie, et ne contient pas de réflexion critique sur les normes du genre, ni sur l'hétéronormativité de l'éducation à la sexualité. Par exemple, en discutant des « tendances actuelles », la sexualisation des filles et de leurs tenues vestimentaires est abordée sur un ton moralisateur et désapprobateur (« *Il faut voir comment elles s'habillent en soirée !* »), sans laisser de place à une analyse des rappels à l'ordre du genre appelant les jeunes filles à la retenue. Au sujet de l'homosexualité, aucun recul n'est adopté sur la notion de *tolérance*, présentée comme un idéal à atteindre. Par ailleurs, aucune mention n'est faite de l'intersexuation (la vision est donc binaire : deux sexes présentés comme opposés, complémentaires et exclusifs) ni des personnes transgenre (la transidentité et le transexualisme ne sont pas ne serait-ce que cités), ce qui concourt à une vision simpliste d'une différence des sexes biologique, posée comme une évidence centrale, sur laquelle viendrait se greffer un « genre » (masculin ou féminin), considéré comme excessif quand il est stéréotypé, mais non questionné le reste du temps.

Le Mouvement Français pour le Planning Familial, enfin, bénéficie d'une convention triennale avec l'État, avec une subvention de 150 000 € par an, pour former des intervenant·e·s en éducation à la sexualité destinés à agir auprès de populations défavorisées[532]. La formation n'est cependant pas coordonnée nationalement, mais dispensée localement par des antennes

[532] Rapport de synthèse de l'IGAS, op. cit., p. 50.

du MFPF. Cette formation n'est pas reconnue par l'Éducation Nationale française : si des enseignant·e·s souhaitent suivre cette formation, ils-elles en ont le droit mais cela ne leur suffira pas pour être habilité·e·s à intervenir dans des classes (en pratique, nous l'avons vu, à cause de la rareté des formations agréées par l'Inspection Académique, de nombreux établissements autorisent des personnels non habilités à animer des séances d'éducation à la sexualité). La formation dispensée par les animatrices-conseillères du Planning Familial 14 (basé à Caen) dure 4 jours. Celle de 2011 ne s'adressait pas directement aux enseignant·e·s, mais aux animatrices-teurs de services jeunesse, aux professionnel·le·s des centres sociaux, des services d'insertion sociale, au personnel de santé, aux bénévoles ou salariés d'associations de proximité, de maisons de quartiers, etc. Intitulée « Féminin, masculin, sexualité », la formation poursuit les objectifs suivants : « INTERROGER ses représentations personnelles et collectives sur la sexualité. ACTUALISER ses connaissances sur la contraception, l'avortement, les IST. INTEGRER A SES PRATIQUES la notion de genre et analyser les conduites et comportements sous l'angle des rapports sociaux de sexe. DEVELOPPER SES CAPACITES à être un relais d'information et d'orientation sur les questions de sexualité et de violences. PROMOUVOIR l'accès aux droits des personnes accompagnées »[533]. Le terme de « genre » est ici défini comme le « sexe social », opposé au sexe biologique qui n'est pas non plus questionné. En revanche, les dimensions sociales, politiques et culturelles de la sexualité sont approfondies, avec un accent particulier porté sur la lutte contre le sexisme, thème cher au Mouvement français pour le planning familial.

#### *3.2.2.3. La mise en scène des intervenant·e·s*

Un·e intervenant·e en éducation à la sexualité est amené·e à rencontrer des publics, et donc à se positionner face à eux. Cette mise en scène doit être accompagnée d'une réflexion consciente sur les éléments qui peuvent être visibles et ceux qui doivent rester privés dans l'attitude publique des intervenant·e·s.

**Adopter une attitude consensuelle**

Les intervenant·e·s en éducation à la sexualité, enseignant·e·s ou non, ont une grande responsabilité : celle, selon Philippe BRENOT, « d'informer sans omission ni compromission, de permettre à chacun de s'exprimer et de faire aboutir sa réflexion, avec assurance, sans

[533] « Le planning familial 14 propose une formation : Féminin Masculin Sexualité, 4 journées pour questionner et enrichir sa pratique », plaquette d'information, Planning Familial 14, 2011.

occulter ni choquer les consciences »[534]. L'une des questions soulevées par cette affirmation est celle de la liberté d'expression et de ses limites : s'il s'agit de « permettre à chacun de s'exprimer », peut-on considérer que toutes les opinions ont leur place à l'école ? La réponse est non : les propos explicitement discriminatoires sont interdits par la loi comme par la plupart des règlements intérieurs des établissements scolaires, ce qu'il convient de rappeler aux élèves avant le début des séances. La « grande tolérance, notamment à l'égard des autres modes de pensée », trouve donc ses limites dans la nécessité d'assurer un lieu d'expression où chacun·e se sente en sécurité et respecté·e. Mais en dehors de ces limites générales, d'autres opinions moins offensives mais qui peuvent être tout aussi dévastatrices, sont parfois acceptées en classe : l'organisation de débats peut par exemple produire des situations où certaines personnes, minoritaires, peuvent se sentir mal à l'aise d'être jugées et questionnées. C'est le cas par exemple si l'on invite les élèves à se positionner « pour ou contre l'adoption d'enfants par des couples homosexuels », autorisant par là-même des hétérosexuels à donner leur avis sur la vie des homosexuels – alors que l'inverse n'arrive jamais, ce qui prouve le sens du rapport de domination. Nous développerons cette question de la tolérance dans la partie « 4.2.4.2 La tolérance ». Plutôt que la tolérance, c'est plutôt l'*ouverture d'esprit* qui est recommandée aux intervenant·e·s, car cette dernière traduit « une qualité d'écoute des autres sans dogmatisme qui est indispensable à notre projet »[535], confirme Philippe BRENOT.

Cette réflexion de Philippe BRENOT semble suggérer que les éducateurs-trices à la sexualité devraient chercher la neutralité, voire le consensus, dans un discours qui ne devrait pas « choquer les consciences » : l'esprit critique ne se construit-il pas également quand il est bousculé ? Encore faudrait-il définir ce qui peut « choquer », car chacun·e n'est bien sûr pas choqué·e par les mêmes idées : une éducation à la sexualité hétérocentrée pourra être considérée comme scandaleuse par certain·e·s, tandis que la simple évocation de l'existence de l'homosexualité pourra provoquer une levée de boucliers chez des parents catholiques, par exemple.

Provoquer n'est pas le but de Sandra DAHLEN, qui préfère faire réfléchir. Elle décrit les réactions à ses interventions comme très diverses, allant de l'euphorie à l'agressivité. « *Tout le monde n'a pas envie de remettre en question les rapports de pouvoir. Ça arrive... [que des gens soient énervés], mais pas souvent : ça fait tellement longtemps que je travaille sur ces questions que*

[534] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., p. 22.
[535] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., p. 27.

*je sais comment faire. Je ne cherche pas à provoquer : je veux interpeller, pas provoquer* », explique-t-elle.

Les intervenant·e·s ont donc la difficile mission de trouver le ton juste, et doivent s'interroger sur les valeurs qu'ils/elles peuvent véhiculer : certaines passent bien dans les directives officielles, comme l'anti-sexisme, par exemple, et d'autres moins, comme le féminisme.

**Se distancier de ses propres convictions**

Parce que la sexualité est, en plus d'une affaire de connaissances et de société, également une affaire de valeurs, d'intimité, d'expériences et de choix personnels, mais aussi parce que peu d'éducatrices/teurs (parents ou enseignant·e·s) sont réellement formé·e·s à l'éducation à la sexualité, il est compliqué de trouver la bonne distance avec le sujet et avec le public. Philippe BRENOT indique six attitudes face à l'éducation à la sexualité[536], fréquemment observées chez les adultes interlocuteurs/trices des jeunes, et que l'auteur estime préjudiciables pour le public concerné : A) *Refus et abstention* (rétention d'information, qui peut être le fait par exemple de chefs d'établissements scolaires, ou d'associations confessionnelles) ; B) *Silence et non-dit* (attitude défensive et réponses inhibées de type « Ça, c'est quelque chose que tu sauras plus tard ») ; C) *L'opinion personnelle* (généralisation de l'avis personnel présenté comme la norme, « en général le fait de personnes non préparées qui n'ont que peu conscience de la complexité multifactorielle de la sexualité ») ; D) *L'expert* (réponse technique, souvent de la part d'un médecin, qui élude les autres dimensions de la sexualité) ; E) *L'interventionnisme* (militantisme défendant « une sexualité libérée des contraintes morales, d'une libido exacerbée et d'une finalité orgasmique ») ; F) *La répression* (doctrine moralisatrice de répression sexuelle au nom d'une tradition, cf. le fondamentalisme religieux des monothéismes).

Au cours de nos recherches, toutes ces attitudes ou presque ont pu être observées chez différents acteurs d'encadrement de la jeunesse, sauf une : l'interventionnisme tel que décrit par Philippe BRENOT. Cette attitude serait en effet préjudiciable à l'éducation à la sexualité puisqu'elle représente l'imposition d'une norme et d'une dichotomie entre une « bonne » sexualité [libérée, féministe, orgasmique, par exemple] et une « mauvaise » sexualité, [hétéronormative, monogame, amoureuse, par exemple]. Cependant, en cinq ans de recherches et de rencontres avec divers actrices/teurs de l'éducation à la sexualité, dont des plus radicaux, nous n'avons jamais rencontré d'adulte qui préconisait ce type d'éducation à la

[536] Ibid., pp. 24-26.

sexualité. Si nous ne nous risquerions pas à avancer que ce profil n'existe pas, il semble intéressant de le rapprocher de l'image négative et fantasmée que se font les détracteurs de l'éducation à la sexualité de celle-ci. La description de BRENOT rappelle en effet celle faite par les catholiques intégristes, qui présentent l'éducateur sexuel comme quelqu'un « qui se livre au harcèlement d'adolescents influençables et diffuse, au nom de la “prévention”, une incitation déguisée à pratiquer sodomie, fellation et autres graves déviations sexuelles contre nature avec n'importe quel “partenaire” (du moment que le préservatif est de la fête »[537]. On pourrait arguer que la finalité orgasmique et la libido exacerbée sont des éléments fréquemment mis en avant par les magazines féminins, par exemple, mais la lecture critique de ce genre de littérature permet de souligner la normativité de la sexualité qui y est prônée, une sexualité forcément conjugale et phallocentrée. En tous cas, au sein des organisations d'éducation à la sexualité (RFSU par exemple) et dans les écoles, jamais je n'ai pu croiser de tel·le·s interventionnistes libérales/aux. Des interventionnistes moralisateurs, réactionnaires, homophobes, bien-pensants, hétéronormatifs, adeptes du risque zéro, en revanche, oui, plus d'un·e.

**Être féministe ?**

Un débat a eu lieu pendant le congrès de 2008 sur le fait que RFSU se revendique féministe ou non. La décision votée est que RFSU ne se définit pas comme « féministe » dans son programme, même si les théories et méthodes de RFSU sont largement imprégnées d'une perspective militante pour l'égalité des sexes, et que le travail de RFSU inspire à son tour le féminisme. Luis LINEO considère cette décision comme une marque d'ouverture : « *RFSU est très ouverte... Je crois par exemple qu'il y a des antiféministes au sein de RFSU, des libéraux (“Jouir sans entrave” [*Frihet att njuta*], etc.) qui ne font pas le lien avec les structures de domination. Je crois que deux mondes se rencontrent : le féminisme pousse à la porte, mais il y a aussi le mouvement de libération : ils s'entrecoupent, et cela donne de la force au mouvement. Les féministes en savent beaucoup sur la sexualité, et les personnes qui travaillent dans l'éducation à la sexualité en savent beaucoup sur l'égalité des sexes, et le croisement des deux apporte une force au mouvement* ». Cette volonté de l'association de ne pas se définir comme féministe est soutenue par beaucoup de membres de RFSU. Jonas LEMON, par exemple, considère que le tampon « féministe » est si négativement connoté qu'il couperait la

[537] MONFORT Thomas, *L'éducation sexuelle à l'école ? Le livre blanc des droits et devoirs des parents*. Paris : François-Xavier de Guibert, 1997, pp. 14-15.

conversation avec un certain nombre de personnes, et ralentirait le travail des informateurs-trices scolaires : « *pour prendre un exemple concret, si je rencontre des collégiens qui ont entendu dire que je venais d'une organisation féministe, certains d'entre eux peuvent se dire "ok, mais je ne peux pas m'identifier à ça, je ne suis pas féministe, je ne vois pas pourquoi je devrais rester là à écouter ce mec qui est si féministe !"* », explique-t-il. L'historienne Lena LENNERHED a également défendu la décision du Congrès de RFSU : « *Je fais partie de ceux qui pensaient que RFSU ne devait pas se définir comme une organisation féministe, alors que je suis moi-même féministe, et que j'enseigne les études sur le genre. J'ai freiné des quatre fers lors du congrès où l'on en a discuté, parce que si nous nous disions féministes, il allait falloir aussi expliquer ce qu'on entendait par là – un problème qui reste entier puisque nous n'étions pas d'accord sur ce que signifie une prise de position féministe au sujet des questions sexuelles. Dans l'optique de rester une organisation ouverte à tous, nous avons décidé de ne pas nous appeler féministes* », justifie-t-elle. Cela n'empêche pas le programme de RFSU d'être un programme féministe, même si le terme n'est pas écrit noir sur blanc : « *quand on le lit, on voit bien que nous abordons beaucoup de questions d'une manière féministe. Et je trouve que c'est plus important que les adjectifs qu'on s'attribue. Je suis plutôt contre cette histoire d'étiquette* », ajoute Lena LENNERHED. De la même manière, RFSU ne se revendique pas des théories *queer*, tout en intégrant dans ses réflexions une perspective critique de la norme qui remet en question l'hétéronormativité.

La règle chez RFSU semble donc de laisser son féminisme au placard pour laisser le dialogue ouvert : il faut rester ouvert. Luis LINEO, qui dit dégager une attitude virile presque traditionnelle, s'appuie là-dessus pour mieux toucher son public. Il raconte ses débuts en tant qu'informateur scolaire : « *j'étais un garçon un peu typique, très actif, et peut-être un peu sexiste… mais j'étais aussi plus proche, je savais ce dont parlaient les garçons, comment ils voyaient un animateur. Je sais que si je parle avec eux, je vais pouvoir les amener à réfléchir […]. Si tu essaies de tout bien organiser et de tout décider pour eux, ils vont juste te dire non. Ils ne voudront même pas t'écouter. Ils se seront fermés depuis longtemps !* » Cette limitation volontaire est perceptible dans l'Éducation Nationale, où le féminisme n'a pas bonne presse non plus. Sauf que contrairement à la Suède, les questions du genre ont également des problèmes de reconnaissance en France, ce qui ne facilite pas l'intégration de l'égalité entre les sexes dans l'éducation à la sexualité.

Sandra DAHLEN n'intervient plus auprès des jeunes, mais plutôt auprès des adultes en contact avec les jeunes. Ce changement de cible lui donne plus de liberté dans l'expression de son féminisme : « *Ce qui me motive ? J'ai une conviction féministe, bien sûr. Je souhaite un changement féministe. Mais ce qui me motive le plus, ce sont les liens de pouvoir entre sexualité et sexe, et les questions de la critique de la norme. […] Très peu de monde travaille sur ces questions dans le monde, je crois, alors c'est vraiment passionnant !* », s'enthousiasme-t-elle. La question de l'intégration des questions du genre dans l'éducation à la sexualité, et inversement, de la sexualité dans les politiques d'égalité des sexes, sont centrales à ses yeux.

**Aimer le sexe : en faire et en parler**

L'engagement de Victor BERNHARDTZ est lié, d'une part, à son intérêt militant pour les questions de santé sexuelle (les avortements clandestins, les infections sexuellement transmissibles, les grossesses non désirées, etc.) et d'autre part, à sa passion personnelle pour la sexualité en tant que source de bien-être individuel et collectif. « *La sexualité est une question qui touche chaque être humain, et avec laquelle chacun de nous a un lien particulier, quel que soit notre degré d'attachement entre celui qui aime le sexe et celui qui ne s'y intéresse pas. Personnellement, je trouve le sexe intéressant, excitant et fascinant* », explique Victor BERNHARDTZ. Mais l'intérêt personnel pour la sexualité ne suffit pas à expliquer l'engagement : c'est le lien avec les questions de politique sexuelle et de droits qui fait la différence. Le tout s'inscrit dans un projet d'une société plus ouverte, plus libre et plus égalitaire : « pour pouvoir faire cela, il faut voir la sexualité comme une question de bien-être », affirme Victor BERNHARDTZ.

Chez les actrices-teurs de l'éducation à la sexualité que nous avons rencontré·e·s, tou·te·s manifestent un intérêt certain pour la sexualité en général, et ses nombreuses dimensions. Certain·e·s se jettent même sur tous les nouveaux rapports, recherches, articles, films, émissions de télé et de radio sur la sexualité : « *à chaque instant, il faut être au courant du débat en cours. Ça prend beaucoup de temps, alors c'est quand même plus agréable si on trouve ça aussi amusant !* », remarque Jonas LEMON. Ce qui fait la différence entre l'École Libre de Vallentuna et d'autres écoles suédoises où l'éducation à la sexualité se passe moins bien, « *c'est peut-être que nous trouvons ça passionnant. C'est drôle, c'est vachement cool, et je crois que Johan est d'accord avec moi [*il acquiesce*]. Et si je n'avais pas trouvé ça amusant, déjà à l'époque où je faisais des heures sup' pour animer des groupes de paroles dans le Centre de consultation jeunesse, eh bien je ne l'aurais pas fait ! Je crois que c'est un sujet qui doit nous*

*animer. Et si j'avais commencé ma carrière de prof à 24 ans, je ne me serais sans doute pas lancée dans l'éducation à la sexualité, ou alors si, mais je l'aurais moins bien fait qu'aujourd'hui […] parce qu'il faut avoir confiance en soi, et être au clair avec soi-même* », explique Cecilia NORDHOLM. Son collègue Johan SWARTLING considère que l'une des clés du succès de leur méthode, est que « *Cecilia a une aisance à parler de sexualité, une ouverture d'esprit et une liberté d'expression qui est communicative* ». Cécilia parle précisément et librement avec sa formation scientifique, et Johan dit être très intéressé par les relations humaines, de par sa formation en sciences humaines. Chacun a confiance dans les compétences de l'autre et l'échange semble efficace. On peut d'ailleurs noter que la répartition traditionnelle des rôles selon les sexes est déjouée dans ce binôme dynamique, Cecilia venant des sciences dures et Johan des sciences humaines. Christina RALSGÅRD, travailleuse sociale à l'origine de l'école du VIH, considère que la motivation des adultes est essentielle dans la réussite de l'éducation à la sexualité : il faut avoir envie de parler de sexualité avec des jeunes pour que les séances se passent bien. « *Quand on travaille avec des jeunes, il faut trouver ça amusant et agréable !* » dit-elle.

Si l'envie et le volontariat sont à la base d'une éducation à la sexualité réussie, cela suppose qu'aucun·e intervenant·e ne soit contraint·e à animer des séances, et que la formation des enseignant·e·s par exemple, n'induise pas automatiquement leur participation active à l'éducation à la sexualité des jeunes. Cependant, le seul intérêt pour la sexualité ne suffit pas pour devenir éducateur-trice sexuel·le : il s'agit d'avoir également un intérêt pour l'éducation elle-même, et le lien éducatif avec les jeunes, car « dans le cas contraire, la fascination envers la sexualité risque de faire passer au second plan le but de l'éducation à la sexualité qui est la formation des plus jeunes, en plein développement, et non pas la satisfaction voyeuriste ou régressive d'adulte en difficulté »[538].

**Se distancier de son expérience personnelle**

***Être un homme ou une femme***

En France comme en Suède, c'est aujourd'hui aux femmes que la société confie la responsabilité de la sexualité sûre et protégée, et c'est elles qui en subissent les effets les plus négatifs (violences sexuelles, grossesses non désirées, etc.), ce qui pourrait expliquer pourquoi

[538] PELÈGE Patrick, PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité.* Lyon : Chronique Sociale, coll. « Savoir communiquer », 2ème édition revue et mise à jour en 2010 (1ère édition parue chez Dunod, 2006), pp. 267-268.

les femmes sont plus impliquées que les hommes dans l'éducation à la sexualité, mais également dans le dépistage auprès des centres de consultation, par exemple. En règle générale, les femmes sont donc plus engagées que les hommes dans l'éducation à la sexualité des jeunes, et sont majoritaires parmi les intervenant·e·s, ce qui, selon Philippe BRENOT, « traduit l'importance de l'accompagnement maternel, dont elles sont le substitut, dans l'information et l'initiation à la sexualité »[539]. Dans les familles également, l'éducation à la sexualité passe plutôt par les mères et les sœurs, et beaucoup plus rarement par les pères. La socialisation de genre poussant les filles à porter une plus grande attention à leurs concitoyen·ne·s et à prendre en charge leur bien-être quotidien, les femmes sont majoritaires dans les métiers de la santé, des soins à la personne, et de l'accompagnement social.

À l'échelle des établissements scolaires français, les interventions d'éducation à la sexualité sont encadrées par le CESC (Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté), devant lequel les intervenant·e·s doivent montrer patte blanche. Il est composé d'un·e chef·fe d'établissement (représentant le Conseil d'Administration), de personnels d'éducation, sociaux, de santé et enseignant·e·s de l'établissement, ainsi que de parents d'élèves et d'élèves. Au CESC du lycée Victor Hugo, les femmes représentent 58 % des membres officiels (14 femmes sur 24 en mai 2011), mais concrètement, seules les femmes viennent aux réunions, à part le proviseur adjoint. Autre exemple, l'équipe qui gère le site internet suédois des Centres de consultation jeunesse, est composée de dix femmes et un homme[540].

Cette situation de surreprésentation des femmes parmi les intervenant·e·s pose la question de la parité et de la représentation des hommes et de leur sexualité. Plusieurs positions s'affrontent : certain·e·s considèrent que seuls des hommes peuvent parler de la sexualité des hommes, et qu'ils seraient par ailleurs mieux à même de s'adresser à des garçons. Cela sous-entend qu'hommes et femmes sont différents au point de ne pas comprendre la sexualité de l'autre sexe ; cette conception encourage la parité, voire la ségrégation des sexes. D'autres critiquent cette position et considèrent que le sexe des intervenant·e·s n'a pas d'importance : « *En Suède, il y a une représentation selon laquelle les garçons voudraient parler à des garçons, qu'il serait donc vital d'avoir des hommes dans le personnel, et qu'ils s'adressent spécifiquement aux garçons. C'est ce qu'on pense dans la plupart des Centres de consultation jeunesse. Je trouve que c'est une façon absurde de penser le genre.* […] *Les garçons ne*

[539] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., p. 47.
[540] cf. « Vi på UMO.se », http://www.umo.se/Om-Umo/Vi-pa-UMO/ (dernière consultation le 15 août 2013).

*demandent pas à consulter spécifiquement des hommes, en tous cas je n'en ai jamais vu ! Bien sûr, si quelqu'un faisait cette demande, nous essaierions d'y répondre, mais ce ne doit pas être pas une évidence : c'est la compétence qui doit primer, et non le sexe du personnel* », explique Maria AHLSDOTTER. D'autre part, certain·e·s argumentent en faveur d'une responsabilisation les hommes, qu'il faudrait encourager à s'engager dans l'éducation à la sexualité des jeunes, à servir de modèle aux jeunes garçons. Dans ce cas, il n'est pas rare d'entendre qu'il « faudrait » plus d'hommes dans les équipes éducatives, remarque entendue plusieurs fois au Lycée Victor Hugo de Caen. Chez RFSU Stockholm, également, le déséquilibre est compensé en veillant à former et à recruter autant d'hommes que de femmes. Parfois, ce souhait va même jusqu'à présupposer que la simple présence d'hommes suffirait à donner une représentation équilibrée des sexualités de chacun·e. Ce n'est pas l'avis de Maria AHLSDOTTER : « *Si des hommes viennent travailler au Centre de consultation jeunesse, il faut au moins qu'ils aient réfléchi au féminisme, qu'ils soient conscients du genre. Nous n'embauchons pas des hommes juste parce qu'ils sont des hommes : le sexe n'a pas de fonction dans ce travail – c'est ce que je pense, en tous cas* ». Le Centre de consultation jeunesse où travaille Maria AHLSDOTTER a organisé le recrutement de manière à ce que les employé·e·s soient choisi·e·s collégialement par tous les membres du personnel et pas seulement par le chef du Centre, ce qui permet aux collègues déjà en place d'évaluer les potentiel·le·s nouveaux/elles arrivant·e·s en fonction des besoins du Centre, mais aussi de vérifier que chacun·e soit bien conscient·e et critique du genre. Car tout dépend en effet des objectifs de l'équipe éducative : une approche différentialiste portera son attention sur le sexe des intervenant·e·s[541], tandis qu'une approche critique du genre veillera à ce que tou·te·s les intervenant·e·s, quel que soit leur sexe, aient développé une réflexion sur la question pour ne pas reproduire les stéréotypes sexistes et les présupposés différentialistes lors des séances d'éducation à la sexualité. Peu importe alors le sexe des intervenant·e·s, seule compte leur compétence.

[541] Dans la volonté de représenter au mieux « les deux sexes », mais surtout, en présupposant qu'hommes et femmes ont des conceptions « différentes » de la sexualité qu'il conviendrait de représenter, on se focalise sur le sexe des intervenant·e·s en veillant à mettre face aux élèves un homme et une femme. En revanche, personne ne se pose la question de représenter à parité les hétérosexuel·le·s, les homosexuel·le·s, et les bisexuel·le·s, ou les croyant·e·s et les athées, ou les personnes « cis » et les transgenres, ou bien encore les asexuel·le·s et les personnes sexuellement actives, par exemple. La seule différence considérée comme légitime, qui justifierait que l'on recrute les intervenant·e·s en fonction d'un critère autre que leur compétence, semble être leur sexe.

**Être gay, lesbienne ou bisexuel·le**

Rares sont les intervenant·e·s qui parlent de leur orientation sexuelle pendant les séances d'éducation à la sexualité. C'est la frontière entre vie publique et vie privée qui est ici en question, et les intervenant·e·s refusent d'être assimilé·e·s à leur sexualité par le public. Quand ils et elles viennent de RFSL, l'association LGBT suédoise, les intervenant-e-s sont immédiatement catalogués comme homosexuel·le·s (même quand ils et elles ne le sont pas !) et trouvent souvent pesant de parler « en tant » qu'homosexuel·le. Maria AHLSDOTTER assistante sociale en Centre de consultation jeunesse, et membre de RFSL, raconte par exemple qu'elle entend régulièrement, à la fin de ses séminaires : « *c'est bien, parce qu'au moins, vous ne ressemblez pas à une lesbienne* ». C'est bien l'objectif de la méthode pédagogique critique de la norme : s'intéresser à la norme plutôt qu'aux personnes censées y contrevenir. Le journaliste Victor BERNHARDTZ, lui, a fait son *coming-out* bisexuel, et sa trajectoire professionnelle démontre que ce n'est pas un problème pour lui de lier son parcours à sa sexualité. Dans l'émission télévisée *Sexe avec Victor*, il utilisait un vocabulaire neutre pour parler de ses partenaires.

**Être médiatisé·e**

Parmi les acteurs-trices de l'éducation à la sexualité, certain·e·s ont acquis une notoriété médiatique grâce à une exposition télévisée et radiophonique, ou à des ouvrages qui se sont bien vendus. On assiste alors à une personnalisation de l'éducation à la sexualité, où le charisme de l'éducateur-trice est un outil de diffusion aussi efficace que les outils et méthodes réfléchis. Olle WALLER est une de ces « stars » grand-public de l'éducation à la sexualité, et parle de cette médiatisation : « *Quand j'interviens à la télévision, je fais beaucoup plus de compromis. C'est un contexte de divertissement, c'est du showbiz, et je ne vais donc pas disposer d'un temps d'antenne infini. […] J'ai appris que ça ne servait à rien de m'énerver contre des gens avec lesquels je ne suis pas d'accord, parce que ça ne fait pas de la bonne télé. En revanche, j'ai la chance d'avoir la confiance des médias qui m'invitent, et qui me présentent comme quelqu'un de crédible, et me laissent le dernier mot* ». Olle WALLER intervient par exemple dans une émission matinale de libre-antenne diffusant du R'n'B et du hip-hop sur la radio The Voice (*Vakna med The Voice,* « Réveille-toi avec The Voice »). Il répond en direct à des questions d'auditeurs-trices de manière beaucoup moins sérieuse que sur les sites Internet de Lafa, ou bien sûr, en conférence : « *Les auditeurs ont 19-20 ans, leurs questions ne volent pas toujours très haut, et il faut les divertir. Il faut que ça aille vite. Il faut que j'accepte le fait*

*que je ne pourrai pas tout dire, et qu'on me fait jouer le rôle du vieil oncle* », résume-t-il. Mais cette volonté de toucher les publics en les divertissant ne se limite pas à la radio : travailler sur la communication est devenu un impératif pour tous les organismes d'éducation à la sexualité, en particulier en Suède où un grand soin est accordé à la forme (cf. l'aspect esthétique réfléchi et professionnel des sites Internet, plaquettes informatives, brochures, etc.) Pour Lafa aussi, la communication est très importante : « *il faut communiquer avec humour, éveiller la réflexion, bousculer aussi, pour sortir du lot. Et je trouve qu'on est assez bons pour ça, à Lafa !* », considère Olle WALLER.

Cette hypermédiatisation d'Olle WALLER semble cependant en agacer certain·e·s, car il prend beaucoup de place et de temps de parole (adoptant un ethos assez traditionnellement masculin), mais également parce qu'il ne s'inspire pas des études sur le genre et n'est pas franchement féministe. Lors de mon entretien avec Sandra DAHLEN, par exemple, nous ressentons un conflit théorique latent entre les deux stars suédoises de l'éducation à la sexualité. Mais pour Sandra DAHLEN, « *le marché de l'éducation à la sexualité est grand en Suède* », il y aurait donc de la place pour tou·te·s.

Pour terminer sur cette question de la mise en scène des intervenant·e·s, nous constatons que cette question est bien plus réfléchie en Suède qu'en France. Les éducateurs-trices suédois·es sont invité·e·s à porter un regard critique et conscient, et à s'entraîner à maîtriser ce qu'elles-ils véhiculent, dans leur langage corporel, leurs expressions, leurs choix d'approches.

### 3.2.3. Une question de lieu ?

Nous l'avons déjà évoqué, la situation de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire est très contrastée selon les établissements, en France comme en Suède. « *C'est le problème : tout repose sur l'engagement individuel d'un ou de quelques personnes pour ces questions. C'est le prof de 5ème B, celui qui est passionné par les questions de sexualité et de vie en commun, qui porte à bout de bras toute la journée à thème et qui organise toutes les activités, pendant que ses collègues vont prendre un café. Et quand il s'en va, tout retombe* », déplore Jonas LEMON, de RFSU Stockholm. Un constat amer partagé par Maria AHLSDOTTER : « *On constate que c'est souvent un pauvre enseignant, qui est un peu engagé, parfois lui-même homosexuel, qui mène le combat chaque année… Et quand il finit par arrêter, les collègues se disent que ce n'était pas si important que ça, et il n'y a plus rien !* », regrette-t-elle. Ces observations sur le terrain rejoignent les conclusions des rapports de l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*) pour la Suède, et de l'IGAS pour la France cités précédemment. Il existe de très grandes

variations entre les établissements mais aussi au sein de chaque établissement : « *certaines filières ont des enseignant·e·s très conscients qui intègrent ces questions partout, tandis que d'autres ne s'y intéressent pas du tout !* », décrit la chercheuse en pédagogie Birgitta SANDSTRÖM, qui est également membre de la *Skolverket*.

Le bilan est donc mitigé, mais pas désespérant. Le risque est en effet de dresser un tableau noir de l'éducation à la sexualité, en se focalisant sur les nombreux dysfonctionnements. Une partie du constat d'échec repose d'ailleurs sur des déclarations pas toujours vérifiables : « *beaucoup d'élèves disent qu'ils n'ont jamais reçu d'éducation à la sexualité, mais quand on regarde de plus près, ils en ont eu ! Mais tous ne s'en souviennent pas ! On ne peut pas se souvenir de tout ce qu'on a appris à l'école ! Peut-être que tu n'étais pas là ce jour-là, ou que quelque chose t'a distraite pendant la séance, ou que tu n'as pas trouvé ça intéressant* », souligne Birgitta SANDSTRÖM, adepte du verre à moitié plein. La chercheuse semble trouver les sévères critiques de RFSU à l'égard de l'École parfois exagérées, car généralement, si l'on demande leur avis aux élèves, leur réponse standard est qu'ils sont insatisfaits – mais ces déclarations sont à prendre avec réserve, car elles ne signifient pas forcément que les élèves souhaiteraient plus de séances. C'est cependant plutôt sur la qualité que sur la quantité d'éducation à la sexualité que RFSU veut attirer l'attention.

**La responsabilité des chef·fe·s d'établissement**

En France comme en Suède, nous l'avons vu, ce sont les chef·fe·s d'établissement qui sont responsables du bon déroulement de l'éducation à la sexualité dans leurs écoles. Une responsabilité très large qui porte par exemple sur les valeurs véhiculées à l'école : « *ce sont eux qui doivent s'assurer que le personnel ne véhicule pas le sexisme ni l'homophobie aux élèves. Je vais faire un parallèle idiot, mais j'adore le foot : et force est de constater que dans les meilleures équipes, on remarque qu'il y a une réflexion menée à tous les niveaux sur la façon de jouer, depuis la formation des plus jeunes jusqu'aux instances de direction. On explique à tout le monde le système de jeu que l'on défend. À l'école, c'est pareil : que l'on soit prof de travaux manuels, personnel de la cafétéria, ou proviseur, tout le monde doit travailler dans le même objectif* », récapitule Jonas LEMON. Le problème est donc que le résultat dépend alors de l'implication du-de la principal·e / du-de la proviseur·e, en plus de la bonne volonté des quelques enseignant·e·s qui s'engagent individuellement. Aux dires de mes collègues du lycée, la situation à Victor Hugo s'est par exemple considérablement améliorée avec la prise de fonction de M. BROUSTAIL, proviseur-adjoint, qui manifestait un grand intérêt pour l'éducation à

la sexualité, l'égalité des sexes, et la lutte contre les LGBT-phobies, et s'engageait activement dans la coordination du projet d'éducation à la sexualité. Son départ en 2013 fait craindre, si l'intérêt s'avère ne pas être aussi animé chez la personne qui lui succède, une détérioration des conditions d'action pour notre groupe de travail, qui sera peut-être contraint à une auto-coordination plus chronophage.

Le bilan suédois de l'Agence Nationale de l'Éducation met aussi en valeur le fait que beaucoup de chef·fe·s d'établissement sont gêné·e·s par l'éducation à la sexualité, à laquelle ils et elles n'ont pas non plus été formé·e·s dans leur cursus, mais aussi débordé·e·s par une charge importante de travail, faisant passer ces questions en bas de la liste des priorités. Les chef·fe·s d'établissement trouvent également difficile ce rôle de surveillance : « *ils n'ont pas envie d'aller voir le prof d'histoire et de vérifier qu'il parle bien de sexualité dans son cours. Mais si cette thématique faisait partie du programme de chaque matière, et de la formation des enseignant·e·s dans leur matière, les directeurs d'établissement auraient une base plus claire sur laquelle s'appuyer pour pousser l'enseignement en "sexualité et vie en commun"* », indique Agneta NILSSON.

Les chef·fe·s d'établissements ne sont normalement pas isolé·e·s dans leur démarche d'encadrement, de coordination et d'évaluation de l'éducation à la sexualité : plusieurs circulaires indiquent ainsi que le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté au sein de chaque établissement doit définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité[542]. Concrètement, chaque établissement définit son propre projet d'éducation à la sexualité, intégré au projet d'établissement, mais comme celui-ci est coordonné par les chef·fe·s d'établissements, la place qui leur est laissée est centrale, ce qui donne lieu à des projets éducatifs très divers selon les établissements.

**Des enseignant·e·s isolé·e·s**

Face au manque de temps et/ou d'intérêt de beaucoup de chef·fe·s d'établissements, les enseignant·e·s se retrouvent donc à gérer seul·e·s la responsabilité de ces séances d'éducation à la sexualité. Même au collège de Vallentuna, par exemple, beaucoup dépend des initiatives prises par les enseignant·e·s : « *le personnel de direction est engagé à des degrés divers. […] Il n'existe pas encore de marche à suivre clairement définie, et on ne peut que constater que la*

[542] Il s'agit de la circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010, complétant la circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006.

*direction n'a pas le temps de s'y atteler, bien que ce soit de sa responsabilité ! La direction est très généreuse en subventions pour notre formation continue. On peut assister à tous les cours qui nous intéressent, mais ce qui se passe ensuite concrètement dans les classes, dépend énormément des initiatives que nous prenons* », explique Johan SWARTLING. « *J'ai un peu l'impression que la direction nous soutient parce que notre travail lui évite d'avoir à s'y intéresser* » regrette Cecilia. « *Ce n'est pas vraiment ce que je ressens, j'ai l'impression que c'est plus un problème de temps* », répond Johan SWARTLING. Les deux éléments reviennent à la même situation, cependant.

**Ville / campagne :**

La question de la différence géographique dans les conditions d'organisation de l'éducation à la sexualité se pose également. Pour Victor BERNHARDTZ, qui a traversé toute la Suède pour préparer son émission de télévision, les différences d'éducation à la sexualité ne sont pas plus liées au lieu qu'à l'époque : « *je pense que la différence est plus grande entre un jeune de 13 ans d'aujourd'hui et un jeune des années 80, qu'entre un jeune de 13 ans vivant à Stockholm et un autre en province* », considère-t-il. Les Centres de consultation jeunesse sont accessibles un peu partout dans les villes de Suède, mais certaines zones de campagnes en restent assez éloignées. En France comme en Suède, les inégalités géographiques ne sont pas flagrantes : il est certes plus difficile de parler d'homosexualité à la campagne[543] et dans les établissements sensibles, mais globalement, il s'agit plutôt d'une question de personnes ressources sur le terrain. Si la direction de l'établissement s'y intéresse, si le personnel s'y intéresse, les questions seront prises en charge quel que soit le lieu.

### 3.2.4. Les moyens matériels, reflets du statut de l'éducation à la sexualité

Au sein des établissements scolaires, les freins à l'organisation de l'éducation à la sexualité sont nombreux : problèmes de temps, problèmes d'évaluation, problèmes de crédits… L'objet de cette thèse n'étant pas l'observation des conditions pratiques de l'éducation à la sexualité, celles-ci étant d'ailleurs trop diverses, il s'agit ici de s'intéresser au sens de l'organisation pratique mise en œuvre, plutôt qu'aux moyens eux-mêmes. Car les ressources matérielles mises à la disposition des intervenant·e·s sont surtout la marque de l'investissement de

[543] Ce qu'observent par exemple les membres de l'association LGBT étudiante de Caen, Melting Pomme, qui organisent des séances de théâtre dans des petites villes de Normandie, avec leur spectacle *Notre projet Laramie*. Cf. http://laramie.meltingpomme.fr/ (dernière consultation le 23 août 2013).

l'établissement (et par lui, des politiques publiques) dans l'éducation à la sexualité et du niveau de reconnaissance de l'importance de ce travail.

#### *3.2.4.1. L'évaluation des élèves*

L'éducation à la sexualité n'est pas encore considérée comme une matière scolaire à part entière, et n'est donc pas évaluée comme le reste des matières, ce qui n'est pas forcément un mal : « *En suédois, on peut parfois demander aux élèves de nous rendre une analyse de texte qu'on peut noter, mais pour le reste, ça nous paraîtrait un peu ridicule de devoir évaluer cette immense thématique en sélectionnant quelques éléments appris par les élèves pendant plusieurs années et dans plusieurs matières* », trouve Johan SWARTLING. « *Nous n'avons pas encore développé de modèle parfait qui nous permettrait d'intégrer cette thématique dans les résultats scolaires des élèves. On peut dire que nous improvisons, n'est-ce pas Cécilia ?* » avance Johan en se tournant vers sa collègue, qui acquiesce.

Cette part d'improvisation, même dans les établissements les plus avancés dans la réflexion et les méthodes d'éducation à la sexualité, est liée en partie au statut particulier de ce sujet : malgré les revendications des enseignant·e·s et des éducateurs-trices sexuel·le·s pour être pris au sérieux, l'éducation à la sexualité n'est pas une matière, ni dans les faits, ni dans la reconnaissance symbolique. Pas d'horaires fixes, pas d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, pas de note sur le bulletin scolaire. « *Je réfléchis beaucoup à cette question : faut-il faire de l'éducation à la sexualité une matière scolaire au même titre que les maths ou le suédois, et donc l'évaluer en notant les élèves ? Je trouve que l'on risque de perdre le caractère libre et ouvert de ce thème s'il devient une discipline où l'on doit réussir, répondre "les bonnes choses"… et selon quels critères ? […] Je ne crois pas que les élèves atteindraient la même profondeur de réflexion s'ils ne travaillaient que pour avoir la mention Très Bien en "Instruction sexuelle". […] Ils bachoteraient sans accéder à la connaissance et à la compréhension d'eux-mêmes et des autres* », explique Cécilia NORDHOLM.

Si l'éducation à la sexualité fait partie intégrante des autres matières, « *alors l'évaluation se fait dans chacune de ces autres matières dans lesquelles il existe déjà des critères fiables pour noter les élèves* », considère Cécilia. La perspective de genre est facile à intégrer à un cours d'histoire de la Révolution française, par exemple, mais également en Sciences de la vie et de la terre, où l'on étudie les variations et la diversité du monde animal en matière d'organisation de la sexualité et de la vie en commun. « *Tout à fait,* illustre Johan : *l'année dernière par exemple, j'avais confié comme travail à mes élèves de choisir un roman qui traitait d'une*

*manière ou d'une autre de l'amour, et ils devaient répondre à des questions d'analyse des textes, sur l'amour. Ça comptait dans leur moyenne de suédois, et dans ce contexte, ça fonctionne* ». L'évaluation des élèves n'est pas chiffrée, mais les enseignant·e·s se rendent compte de l'avancée de la réflexion de leurs élèves : « *quand ils nous rendent des travaux, on se rend compte que beaucoup ont une réflexion enrichie de nouvelles perspectives qu'ils n'avaient pas en début d'année ! C'est quelque chose qui leur permet d'approfondir les matières habituelles, d'aller plus loin : pour certains, c'est une sorte de longue maturation* » s'enthousiasme Cécilia NORDHOLM.

En France non plus, l'éducation à la sexualité n'est pas notée, mais le manque d'évaluation le plus préjudiciable n'est pas celle des élèves, mais celle des interventions, qui souffrent d'une absence de vision à long terme (planification, évaluation, bilan), comme le souligne le rapport de l'IGAS[544].

#### *3.2.4.2. Les emplois du temps*

Qui a déjà fréquenté les établissements d'enseignement secondaire, sait que les emplois du temps sont un épineux problème : trop d'activités censées être prioritaires doivent y trouver une place, et l'éducation à la sexualité – particulièrement quand ses contours sont flous – se retrouve vite au bord de la route. Malgré des horaires plus chargés en France qu'en Suède (où les cours terminent en début ou en milieu d'après-midi), le système scolaire français est tellement sous pression que les élèves n'ont pas le temps d'assister aux séances, et les enseignant·e·s pas le temps de préparer les séances.

**4 semaines en 5ème, un mois entier en 3ème !**

Au collège de Vallentuna, en plus d'être intégrée à toutes les matières toute l'année, l'éducation à la sexualité fait également l'objet d'un mois d'enseignement particulier, au troisième trimestre de la 5ème et à nouveau en classe de 3ème (classes 7 et 9 du système scolaire suédois). « *En 5ème, c'est moins approfondi, il n'y a pas par exemple d'essayage de préservatif sur des godes* », explique Cecilia NORDHOLM. En 5ème, dix leçons de 40 minutes par semaine, pendant quatre semaines, sont consacrées à l'éducation à la sexualité (soit près de 27 heures en tout). Quelques ateliers de la méthode *Fråga chans* de Lafa sont utilisés, mais c'est surtout la conversation qui est au centre : on parle de la puberté, des hormones, des droits des enfants

[544] IGAS, *Évaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesse suite à la loi du 4 juillet 2001. Rapport de synthèse*, op. cit., p. 46.

tels que définis par l'ONU, etc. « *Les élèves de 5ème demandent souvent à quel âge ils ont le droit d'avoir des relations sexuelles, et posent des questions sur la loi : "Que se passe-t-il si j'ai un rapport sexuel avant 15 ans ?", alors on en discute* » explique Cecilia NORDHOLM. Il y a une boîte à questions : « *je trouve que la boîte à question est un bon moyen de mesurer le niveau général des préoccupations d'une classe* » considère Cecilia NORDHOLM. Cette situation idéale est exceptionnelle, même en Suède. La plupart des classes se contentent des séances de sciences de la vie, auxquelles s'ajoute souvent une journée à thème organisée annuellement dans l'établissement.

Au lycée Victor Hugo de Caen, malgré l'obligation légale des trois séances par classe et par an, seules quelques classes de 2nde ont eu (de justesse) leur quota : 1h30 de prévention avec un binôme d'infirmières scolaires et une séance d'1h30 d'éducation à la vie affective et sexuelle avec un binôme composé d'enseignant·e·s, de l'assistante sociale et parfois de l'infirmière en renfort. Parmi les sept classes de 2nde, seules 4 sur 7 ont pu profiter des 3h en 2010-2011, 2 sur 7 en 2011-2012, et 4 sur 7 en 2012-2013. Toutes les classes de seconde ont eu la séance de prévention, mais toutes n'ont pas eu de séance complémentaire portant sur les relations amoureuses (2010-2011) ou les stéréotypes sexistes et homophobes (2011-2012 et 2012-2013). Les séances d'éducation à la vie sexuelle et affective étaient organisées sur les créneaux de matières scientifiques (SVT/Physique-chimie), généreusement légués par nos collègues arrangeant·e·s. L'avantage de ce système d'organisation est que les demi-groupes de classes (mixtes) sont déjà constitués sur 2x1h30. Il faut en revanche s'arranger pour trouver de nouvelles salles pour animer les séances, car les paillasses de sciences arrimées au sol ne permettent de s'installer en cercle, par exemple. Les classes de 1ère n'ont eu que les séances de Sciences de la vie et de la terre de leur programme du chapitre *3A – Féminin masculin*, comportant le point « Devenir femme ou homme » (qui est celui qui a fait polémique), le point « Sexualité et procréation », et le point « Sexualité et bases biologiques du plaisir ». Ce dernier point, il est utile de le préciser, ne mentionne nullement l'anatomie et le fonctionnement du clitoris : « l'activité sexuelle est associée au plaisir. Le plaisir repose notamment sur des phénomènes biologiques, en particulier l'activation dans le cerveau des "systèmes de récompense" »[545], une vision donc tronquée des mécanismes du plaisir puisqu'elle coupe le lien entre le cerveau et les zones érogènes elles-mêmes. Il faut ajouter à ces cours une matinée d'ateliers, organisée le 19 avril 2013 pour accompagner ce chapitre *Féminin Masculin*, et destinée (faute de moyens humains et pratiques) à trois classes de 1ère (une première S,

[545] Programme de SVT, classe de 1ère, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, p. 10.

une première ES et une première L). Cinq ateliers étaient proposés : Atelier 1 – Mouvement Français pour le Planning Familial (Contraception : quand tout était interdit) ; Atelier 2 – Melting Pomme (Sexualité, sexualités) ; Atelier 3 – Mutuelle des étudiants (Il n'y a pas que la pilule dans la vie : contraceptions) ; Atelier 4 – Centre d'Etude et de Conservation des Œufs et du Sperme (la PMA) ; Atelier 5 – Sociologue (Analyse des stéréotypes masculins et féminins présents dans la pop culture). Le cinquième avait été suggéré par nous-même au proviseur adjoint qui organisait cette matinée, nous nous sommes donc chargée d'animer cet atelier. Les ateliers semblent dans l'ensemble avoir plu aux élèves : 80 % des évaluations remises par les élèves la semaine suivante étaient positives (sur 81 réponses, 65 indiquent avoir trouvé l'atelier « très intéressant » ou « plutôt intéressant », et 16 « peu intéressant » ou « pas du tout intéressant »). Les ateliers qui ont recueilli le plus d'évaluations positives sont l'atelier 2 « Sexualité, sexualités », animé par Loïc FROSSARD et Flavie MAZIER de l'association Melting Pomme (96 % d'évaluations positives), et l'atelier 5 sur les stéréotypes masculin/féminin dans la pop culture[546] (81 % d'évaluations positives). Enfin, pour les classes de terminale, aucune heure n'a été consacrée à l'éducation à la sexualité.

La situation du lycée Victor Hugo est loin d'être la pire, certains établissements français n'ayant (malgré la loi les y obligeant sans les y contraindre, ce qui est bien une partie du problème) pas la volonté, les moyens ou les effectifs suffisants pour organiser quoi que ce soit en dehors des séances de SVT prévues au programme. Le nombre d'heures concrètement consacrées à l'éducation à la sexualité, et la place que l'on réserve à ces questions dans les emplois du temps, sont des indicateurs du statut accordé à l'éducation à la sexualité, peu reconnue et reléguée aux créneaux restant.

#### *3.2.4.3. Les crédits*

Les ressources financières pour l'éducation à la sexualité comprennent le financement des formations des intervenant·e·s, les heures supplémentaires consacrées à la préparation et à la réalisation des séances, l'achat de matériel (livres pour les intervenant·e·s et pour les élèves, méthodes complètes ou thématiques, éléments de démonstration, etc.)

Le collège de Vallentuna ne met pas à disposition de ses enseignant·e·s des créneaux horaires spécifiques dans l'emploi du temps, à consacrer à l'éducation à la sexualité. Ils utilisent le temps de leurs leçons pour les séances, mais ne sont pas rémunéré·e·s en heures

[546] Les supports utilisés dans cet atelier étaient le clip vidéo « Call me maybe » de Carly Rae JEPSEN et le test de BECHDEL au cinéma.

supplémentaires pour préparer les séances, planifier les semaines, écrire des bilans, etc. Le coût des formations est pris en charge par l'établissement.

Le lycée Victor Hugo de Caen met des créneaux horaires à disposition des intervenant·e·s pour la réalisation des séances, soit ceux de SVT/Physique-chimie, soit des créneaux spécifiques sur l'heure de « vie commune » (le mardi midi). Les heures ne sont cependant pas rémunérées en heures supplémentaires : elles entrent dans le cadre du service normal des titulaires, et sont bénévoles pour les enseignant·e·s contractuel·le·s (comme l'enquêtrice elle-même). La préparation des séances et des ateliers, les temps de réunion, et la rédaction des bilans, ne sont pas non plus comptabilisés ni rémunérés. Le coût de la formation réalisée en 2012 a été pris en charge par le lycée, mais les heures supplémentaires passées à se former n'ont pas été rémunérées. Concrètement, l'engagement des volontaires du groupe de travail en éducation à la sexualité, est bénévole.

L'association suédoise RFSU fonctionne financièrement grâce à ses adhérent·e·s, aux revenus générés par sa branche commerciale et sa maison d'édition, et aux subventions pour des projets précis. Les moyens financiers de RFSU n'ont cessé d'augmenter : en 1987, l'association comptait sept salarié·e·s au secrétariat général et 4 millions de couronnes de budget (460 000 € environ). En 2007, il y avait 47 salarié·e·s et 80 millions de couronnes de budget, soit 9,2 millions d'euros environ. À titre de comparaison, les établissements d'information, de consultation ou de conseil familial (EICCF), dont fait partie le Mouvement Français pour le Planning Familial, reçoivent en 2013 2,6 millions d'euros de subventions de l'État[547]. L'important budget dont dispose l'association RFSU révèle l'importance donnée à l'éducation à la sexualité en Suède. Par ailleurs, L'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*) finance plusieurs programmes de lutte contre les discriminations (notamment sexistes et LGBT-phobes), et de prévention en faveur du respect des droits fondamentaux : « pour la période 2012-2014, deux programmes en particulier peuvent financer des activités de lutte contre l'homophobie et la transphobie : – le programme “valeurs fondamentales à l'École”, financé à hauteur de 1,1 million d'euros par an […] – le programme “L'égalité de genre à l'École”, financé à hauteur de 1,8 million d'euros par an, et qui porte principalement sur les outils pédagogiques à fournir aux professeurs pour l'éducation à l'égalité de genre, mais aussi pour l'éducation à la

[547] Chiffres du ministère des Affaires Sociales et de la Santé, *JO Sénat*, 18 avril 2013, p. 1252.

sexualité ainsi que pour la prévention des “crimes d'honneur” dans les relations sexuelles et affectives »[548].

Les moyens humains, matériels et financiers mis à la disposition de l'éducation à la sexualité reflètent le statut accordé à celle-ci : une reconnaissance relative en Suède où des budgets conséquents y sont consacrés, mais médiocre en France où les crédits ne sont pas pistés (ce qui dilue les responsabilités) et où l'éducation à la sexualité se fait souvent bénévolement, malgré les obligations légales.

## 3.3. A qui ? Destinataires et motivations

Alors que l'éducation à la sexualité, en France comme en Suède, était destinée aux adultes (en couple hétérosexuel), un glissement s'est produit au cours du XX^e^ siècle, changeant la cible de ces politiques et messages, désormais de plus en plus jeunes. Un autre changement s'est produit : au début du XX^e^ siècle, les messages d'incitation (pronatalistes et hygiénistes, visant à la fois à l'augmentation du nombre des naissances et à la prévention de la transmission des maladies vénériennes) étaient plutôt tournés vers les hommes – considérés comme des citoyens actifs, tandis que les femmes étaient plutôt vues comme soumises à leur condition de reproductrices, passifs objets de mesures coercitives (retenue sexuelle, avortement et stérilisation forcés. Or, l'éducation à la sexualité est plutôt aujourd'hui considérée comme une « affaire de femmes », qui sont les principales actrices et personnes ciblées du mouvement d'éducation à la sexualité. Les deux approches reposent sur une vision hétéronormative de la sexualité. Aujourd'hui encore, nombreuses sont les personnes qui sont les oubliées de l'éducation française à la sexualité : les homosexuel·le·s en général, et les lesbiennes en particulier ; les bissexuel·le·s ; les personnes trans ; les personnes intersexe ; les asexuel·le·s ; les personnes pratiquant une sexualité non « vanille » (BDSM, bondage, etc.).

### 3.3.1. Jeunesse en danger / jeunesse dangereuse

L'autonomisation de la sexualité des jeunes, parallèle à l'allongement de la jeunesse analysée par Olivier GALLAND[549], s'accompagne selon Michel BOZON d'une « panique morale des adultes ». Pourtant, les jeunes sont plutôt sages : les résultats de l'*Enquête sur la sexualité en France* révèlent que si les institutions de transmission verticale et externe se sont affaiblies, les

[548] TEYCHENNE Michel, *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*, op. cit., p. 77

[549] GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, coll. « U. Sociologie », 2011 (5ème édition).

jeunes ont intériorisé les contrôles, et se protègent lors de leurs rapports sexuels. L'âge au premier rapport sexuel n'a d'ailleurs pas sensiblement évolué depuis 30 ans, le nombre de grossesses à l'adolescence est particulièrement faible en France, et très peu de contaminations au VIH se produisent parmi les jeunes[550]. Mais les filles en particulier, continuent de faire l'objet d'une surveillance et d'un intérêt certain de la part des parents et éducateurs-trices, qui s'inquiètent de leur apparence physique et vestimentaire (on craint l'« hypersexualisation » des préadolescentes), contrôlent leurs sorties plus sévèrement que celles de leurs frères, et les incitent fortement à se protéger lors des rapports sexuels. Globalement, la perte d'influence des adultes sur la sexualité des jeunes (institutions moins coercitives, arrivée de nouvelles technologies non maîtrisées par les parents) suscite une anxiété, qui se traduit par l'apparition de craintes et de fantasmes, présentant la jeunesse comme fragile (à protéger par une justice spécifique et une censure de la presse et des spectacles), et vulnérable à toutes sortes de risques. Les campagnes de prévention ciblent les jeunes, considéré·e·s comme exposé·e·s au risque sanitaire (de contamination aux IST), au risque de violence (pédophilie, harcèlement, agressions). « On peut les voir comme en danger moral et nécessitant une protection, exposés à une perte totale de repères sociaux, parce qu'ils ne connaissent pas leurs limites ou les différences entre fiction et réalité, et qu'ils transformeraient leurs loisirs et plaisirs en addictions », ajoute Michel BOZON. Armées d'un idéal de « bonne sexualité », les adultes ont du mal à accepter certaines tendances ou pratiques qui n'entrent pas dans cette définition : consommation de pornographie, expérimentations sexuelles et amoureuses, rapports parfois non protégés, grossesses à l'adolescence… Les éducatrices-teurs à la sexualité également, tombent facilement dans le jugement : « les sociétés ont du mal à accepter ces “grossesses adolescentes” alors qu'elles toléraient sans problème les grossesses de très jeunes femmes au sein du mariage. Les services sanitaires et sociaux sont encore loin d'offrir aux jeunes filles les moyens de vivre pleinement leur sexualité tout en respectant leurs choix de fécondité », déplore Gilles PISON[551].

Les jeunes sont parfois également présentés comme un danger social, « une nouvelle classe dangereuse, hors de tout contrôle, portés à la violence »[552]. Cette vision cauchemardesque s'est par exemple exprimée à travers les scandales sur les viols collectifs, largement

[550] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », op. cit., p. 129.
[551] Gilles PISON, « Les maternités précoces en recul dans le monde » in *Population & Sociétés* (bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques), n°490, juin 2012, p. 4.
[552] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », op. cit., p. 130. Il fait référence ici à l'ouvrage de Laurent MUCCHIELLI, *Le scandale des « tournantes ». Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique*. Paris : La Découverte, coll. « Sur le vif », 2005.

médiatisés. Une analyse de la catégorie socialement construite des « jeunes dangereux » en question révèle que ce sont les jeunes hommes de classes populaires, d'origine immigrée, de confession musulmane, qui étaient désignés comme coupables par la classe médiatique et une partie de l'opinion publique[553] – une façon de stigmatiser et de mettre le sexisme et les violences à distance de la norme. Michel BOZON relève par ailleurs qu'un certain nombre de fantasmes sont véhiculés, notamment par les professionnel·le·s en contact avec les jeunes, « sur les âges moyens aux débuts sexuels qui seraient devenus très précoces (12 ou 13 ans), sur des épidémies de grossesses adolescentes ou des pratiques perverses en développement »[554]. Les infirmier·e·s scolaires, psychologues, pédopsychiatres auraient en effet tendance à généraliser leur expérience clinique auprès de jeunes « à problèmes » à l'ensemble de la population des jeunes, et d'en faire une classe en perte de repères, à la dérive, dangereuse ou en danger.

Dans ce cadre anxiogène, des éducateurs-trices considèrent que le manque d'éducation à la sexualité contrôlée laisse la porte ouverte à d'autres discours, en l'occurrence les forces commerciales que représentent les magazines féminins extrêmement normatifs, et la pornographie tout aussi porteuse de normes considérées comme néfastes. Ce danger commercial n'est pas redouté par tou·te·s : certain·e·s acteurs-trices envisagent en effet la multiplication et la diversité des sources d'information comme bénéfique, et que chacune a sa place dans une conversation ouverte et démocratique sur la sexualité.

### 3.3.2. Les filles sages et les garçons menaçants

« *Il reste encore cette idée en Suède que ce sont les filles qui sont exposées aux risques, qu'elles doivent être fortes et savoir dire non, et que les garçons sont menaçants. […] C'est aussi à elles de porter la honte et la culpabilité si quelque chose ne se passe pas bien* ».

(Birgitta SANDSTRÖM)

Au début du XX^e^ siècle, le débat suédois sur les moyens de protection (sur le préservatif, autour de 1910) est teinté d'une volonté de combattre l'immoralité, c'est-à-dire les pratiques sexuelles hors du couple marié, accusées d'être à l'origine de la propagation des IST. Les politiques publiques de prévention, et surtout de répression, s'adressent alors à ceux que l'on considère comme les instigateurs de ces pratiques immorales : les jeunes hommes. En France,

[553] Cf. MUCCHIELLI Laurent, « ”Tournantes”. Un incendie médiatique à démystifier », *Sciences de l'Homme & Société*, n° 75, mars 2005, pp. 54-57.
[554] Ibid., p. 130.

en revanche, il semble que si les jeunes hommes sont également les principaux destinataires des politiques de lutte contre la propagation des maladies vénériennes dans les années 1930, ils sont moins stigmatisés pour leurs pratiques sexuelles que ne le sont les prostituées, considérées comme la source du mal : « dans les conférences et brochures, le jeune homme n'est jamais rendu coupable de succomber à la tentation, mais toujours victime d'un moment d'égarement et de la présence délétère de femmes aguicheuses. […] Aussi, l'éducation du jeune homme va-t-elle de pair avec la culpabilisation de la prostituée, de la grisette, de la servante, filles aux mœurs légères responsables de transmettre avec leurs vices le mal vénérien »[555], décrit la démographe Virginie DE LUCA BARRUSSE. En Suède, la victimisation semble inversée : le débat sur la contraception et l'avortement (1921) pose les femmes au centre, mais en tant que victimes faibles de la sexualité des hommes qui ne prennent pas leurs responsabilités en cas de grossesse[556]. Dans tous les cas, la vision de la sexualité est hétéronormative.

L'éducation à la sexualité contemporaine s'adresse en revanche en priorité aux filles hétérosexuelles. C'est à elles que revient la responsabilité de se protéger et de parler de sexualité. Les garçons sont souvent laissés de côté. Or, renforcer la confiance en elles des filles ne suffit pas, si les garçons ne réfléchissent pas sur leur place dans ce système de valeurs et de domination. Cette façon de considérer les filles comme prioritaires dans la réception des messages d'éducation à la sexualité est souvent l'illustration d'une vision traditionnelle du genre (avec les femmes comme potentielles victimes qui auraient besoin d'une protection particulière), et a des conséquences sur le type de message véhiculé : il peut être culpabilisant, ou invisibiliser certains phénomènes. Considérer les filles comme « sages » aura par exemple comme conséquence de rendre les filles directement et entièrement responsables de la contraception : en cas de grossesse non-désirée, la responsabilité continuera de peser sur leurs épaules d'une manière plus ou moins culpabilisante, et « celles qui n'ont pas été sages » (qui ont oublié leur pilule, ou n'ont pas pris de pilule du lendemain) seront socialement déconsidérées. Les filles sont censées être responsables, pour se protéger des « garçons sans frein », pour reprendre l'expression de Michel BOZON, vision non moins péjorative où les garçons sont considérés comme incontrôlables, et donc comme de potentiels agresseurs des femmes.

---

[555] DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », op. cit., p. 172.
[556] Elisabeth ELGAN, *Genus och politik,* op. cit., pp 116-118.

De la même manière, en cas de violence sexuelle (harcèlement, agression, viol), la réputation « sage » des jeunes filles se retourne contre elles : les agressées sont soupçonnées d'avoir failli à leur réputation et « de l'avoir cherché », et l'on détaille alors les attitudes et les vêtements pour vérifier qu'ils étaient « appropriés » pour une fille sage. Le *Manuel d'autodéfense féministe* (!) propose par exemple une tenue destinée à répondre aux injonctions contradictoires de la norme de genre qui contraignent les filles à ne paraître ni trop sexuelles, ni trop prudes, de manière à « séduire sans attirer »[557].

Une autre conséquence du fait d'envisager les filles comme sages, est bien sûr la négation du désir féminin. L'exposition *Zizi sexuel* a le mérite d'exister, et de poser comme préalable à tout rapport sexuel le consentement mutuel, mais elle a tendance à considérer que le désir viendrait des garçons et que ces pulsions difficilement contrôlables s'exercent au détriment des filles : « *Parfois, le garçon veut tellement faire l'amour avec la fille qu'il est brusque. C'est très désagréable pour les filles. Plus on est doux et tendre, plus c'est agréable de faire l'amour* » (extrait d'un panneau de l'exposition). On comprend les réticences à parler de sado-masochisme à des mineur·e·s, mais il aurait été honnête de reconnaître aux garçons des envies de tendresse et de douceur, et aux filles un désir qui peut être tout aussi fort que celui des garçons…

Dans cette vision marquée par le genre, filles et garçons ne se voient donc pas confier les mêmes rôles dans le contrôle de la sexualité. Cependant, deux interprétations sociologiques nous semblent se contredire en partie : celle de Michel BOZON, et celle d'Isabelle CLAIR. Chez BOZON[558], « l'autonomie privée dont bénéficie la jeunesse des années 2000 s'inscrit dans une division implicite du travail amoureux et relationnel, qui fait des femmes les gardiennes privilégiées de la morale sexuelle », et des hommes des êtres mus par des besoins sexuels impérieux. « Chargées de contrôler le désir des hommes et les conséquences de l'activité sexuelle [charge de la contraception et des enfants], elles ont toujours la responsabilité d'intéresser les hommes au couple (hétérosexuel) et à la procréation, le moment venu ». Les femmes sont considérées comme des « agents civilisateurs des hommes », une vision qui est renforcée par cette panique morale des adultes. Chez CLAIR[559], en revanche, qui a réalisé une observation ethnographique longue et des entretiens avec des jeunes de 15 à 20 ans issus des

[557] FEERTCHAK Sonia, *Manuel d'autodéfense féministe*. Paris : Plon, coll. « Les carnets de l'encyclo des filles », 2007, 64 pages.
[558] BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes », op. cit., p. 132.
[559] CLAIR Isabelle, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora Débats/Jeunesse*, op. cit., pp. 75-76.

classes populaires (entre 2002 et 2005 dans des cités d'habitat social de la banlieue parisienne, et entre 2008 et 2011 dans des villages des régions Centre et Pays de la Loire), le constat est inversé : les femmes doivent être « civilisées » par la société et par les hommes, qui doivent les mettre en couple hétérosexuel et faire d'elles des mères. Considérées collectivement comme « putes » par nature, les filles ont une sexualité forcément suspecte et doivent être mises dans le rang, sans cesse rappelées à l'ordre du genre. (Les garçons aussi sont rappelés à l'ordre du genre, mais par la menace du stigmate individuel de « pédé » : dans les deux cas, et conformément à l'ordre du genre, explique CLAIR, c'est l'excès de féminité qui est problématique). La différence entre les interprétations de BOZON et de CLAIR s'explique peut-être par la différence de classe sociale des populations observées, mais dans les deux cas, on est loin de l'égalité des sexes, et de l'égalité des désirs.

Le projet « Groupe de garçons », mené par RFSU, a justement pour objectif de responsabiliser les garçons et de les impliquer dans leur propre éducation à la sexualité et dans la prévention des risques liés à la sexualité. Les résultats semblent très positifs, à en croire Luis LINEO, l'un des instigateurs du projet, qui raconte les réactions à l'issue des premières séances : « *Les garçons étaient très satisfaits. Ils ont dit : "On ne mise jamais sur nous, les garçons, putain. C'est la première fois qu'on nous prend en compte!" Et c'était une remarque honnête : ils se sentaient exclus des discussions sur les mesures à prendre pour changer notre société, comme aider les filles à être plus fortes… C'est tout à fait vrai, il faut aussi faire confiance aux garçons, se dire qu'eux aussi savent, peuvent, et veulent agir ! Même s'ils gagnent parfois dans ce système, ils y perdent à long terme ! Tout le monde y perd, sur la longueur, et eux aussi ! C'est ce point de départ qu'il faut prendre, et c'est pour cela que nous avons démarré ce projet* ». Après les séances du « Groupe de garçons », l'ambiance change sensiblement dans les écoles : les évaluations remplies par les enseignant·e·s plusieurs semaines après les séances sont très positives, elles font état d'une diminution globale des violences, des agressions verbales et des tensions dans les classes, les cours de récréation, les couloirs. Un·e des enseignant·e·s chargé·e·s de l'enseignement en « Sexualité et vie en commun », a déclaré par exemple qu'il ou elle percevait une nette amélioration dans les comportements de ses élèves, « *beaucoup moins sexistes et homophobes, parlant moins fort et de façon moins agressive. C'est surtout plus calme […], les garçons formulent des réponses beaucoup plus réfléchies, ils ont trouvé des manières de s'exprimer* », rapporte Luis LINEO.

### 3.3.3. De la mixité

Faut-il séparer les garçons et les filles lors des séances d'éducation à la sexualité ? La question se pose aux intervenant·e·s, qu'ils soient enseignant·e·s ou membres d'organisations extérieures. Les quelques exemples de pratiques de terrain donnés ici n'ont pas vocation à refléter une situation nationale concrète : ce sont les avis sur la question qui nous intéressent, et les motivations avancées pour l'une ou l'autre méthode qui nous apparaissent comme symptomatiques de visions du genre et des sexualités.

Le fait de séparer les élèves en fonction de leur sexe insiste sur la différence des sexes et part du principe qu'il existe deux sexes exclusifs. Cette catégorisation binaire reproduit la structure de genre que l'on cherche à combattre, et fige chacun dans le sexe que lui a attribué la société. La mixité des séances est défendue par celles et ceux qui considèrent que la ségrégation des sexes contribue à leur hiérarchisation et au différentialisme, mais également que la catégorisation binaire exclut et stigmatise les individus qui ne s'y retrouvent pas, comme les personnes transgenre, intersexes et *queer*. Dans les MJC, la question de la mixité se pose avec d'autant plus de force que les usagers des lieux sont majoritairement des garçons, en Suède comme en France. Dans la MJC où travaille Jenny BERNTSSON, on essaie de résoudre le problème en organisant, pour compenser, des groupes de paroles pour filles (*tjejgrupp*), mais alors que l'homosocialité masculine ne mobilise pas grand monde contre elle, l'homosocialité féminine s'attire de nombreuses résistances : « *"Vous faites un festival des filles, est-ce que vous allez faire un festival des garçons aussi ?" […] On leur donne les statistiques, on leur explique qu'il y a beaucoup moins de filles que de garçons dans les MJC et qu'on essaie de montrer qu'on s'intéresse à elles aussi* », explique la monitrice-éducatrice. Dans certaines MJC, on organise même des journées entières où la MJC est réservée aux filles. Cette ségrégation sexuelle tente de répondre à un problème de répartition du pouvoir dans les MJC, mais l'attribution d'une journée par semaine aux filles laisse tout de même six journées par semaine aux garçons, le problème n'est donc pas résolu. Le problème des groupes non-mixtes est que cela pousse à sexuer le langage que l'on utilise : « *quand on rencontre un groupe de garçons, le risque est de présupposer qu'ils feront du sexe avec des filles* », souligne Maria AHLSDOTTER, attentive à l'hétéronormativité. Dans les groupes non-mixtes, RFSU préconise l'utilisation d'expressions comme « *Pour ceux d'entre vous qui coucheront avec des filles…* », rappelant que l'éducateur-trice ne doit pas présupposer l'hétérosexualité de son public.

Cependant, on peut également entendre la critique (plutôt féministe radicale) selon laquelle l'ignorance de ces catégories rend invisibles les rapports de pouvoir existant dans la structure de genre. La non-mixité est défendue par celles et ceux qui prennent en compte le fait que la parole des filles est souvent écrasée dans un groupe mixte, mais aussi que garçons et filles ont tendance à cristalliser leurs rôles sexuels quand ils sont face à face et à s'interdire certaines remarques qui sortent de ces rôles socialement attribués. La non-mixité est également préconisée dans les établissements où peu d'heures sont consacrées à l'éducation à la sexualité, et où l'on pense échapper aux rires et aux bravades en séparant garçons et filles. L'argument pratique est donc parfois utilisé pour justifier la non-mixité, mais peut aussi être utilisé pour défendre la mixité, qui permet de ne pas démultiplier les séances quand il y a peu de moyens pour les mettre en place. La non-mixité, enfin, est défendue par celles et ceux qui considèrent que les jeunes filles ont une pudeur « naturelle » qu'il conviendrait de respecter en ne les plaçant pas dans des situations où elles auraient à parler de sexualité devant des garçons ; les garçons également n'auraient pas besoin d'entendre tous les détails des « histoires de filles ». Les règles, par exemple, sont un sujet relativement tabou chez les garçons, dont l'attitude embarrassée reflète le traitement social de la menstruation. Cette dernière posture justifiant la non-mixité est tout à fait absente des discours des interviewé·e·s suédois, et assez rare en France, mais se retrouve néanmoins en quelques occasions, notamment lorsque des adultes inquiet·e·s projettent leurs angoisses sur les jeunes concerné·e·s (la question a par exemple été soulevé de cette manière par un·e membre du CESC du lycée Victor Hugo).

Les expériences de séances mixtes et non-mixtes au lycée Victor Hugo ont donné des résultats contrastés qui encouragent tantôt à la non-mixité (quand par exemple la parole est monopolisée par des garçons au détriment des filles, malgré les tentatives de rééquilibrage des intervenant·e·s), tantôt à la mixité (quand la parole circule bien dans la salle et que chacun, quel que soit son sexe, arrive à s'exprimer). Les directives de l'Éducation Nationale ne précisent pas de démarche à suivre, ce qui permet aux pédagogues de choisir leur méthode en fonction du contexte. Les élèves, quand on leur demande leur opinion, ont eux-elles aussi des avis très contrastés selon les expériences qu'ils et elles ont vécues. En 2010-2011, à mon arrivée au lycée, deux séances d'1h30 sur les relations amoureuses étaient organisées, en plus de celle des infirmières (axée sur la prévention) : l'une en non-mixité, et l'autre en mixité. Cette méthode est apparue, en plus d'être épuisante car elle démultipliait les séances sans multiplier nos ressources matérielles et humaines, hétéronormative, car les intervenant·e·s

présupposaient l'hétérosexualité des lycéen·ne·s et sexualisaient leur langage. Ces deux dernières années, nous avons donc choisi de travailler en mixité, sur la déconstruction des stéréotypes sexistes et homophobes, à partir de petits films inversant les rôles[560], et de publicités. Mais comme nous l'avons vu, le travail sur l'égalité des sexes comporte également un fondement hétéronormatif, et il est compliqué d'en sortir complètement.

RFSU Stockholm fonctionne sur la non-mixité : « *En 90 minutes, nous avons beaucoup de sujets à aborder, et nous trouvons que la mixité renforce les rôles sexuels (la façon dont on est censé se comporter en tant que garçon et en tant que fille). Nous en discutons beaucoup pendant les séances, par exemple du harcèlement sexuel, et on arrive à aller beaucoup plus loin quand garçons et filles ne sont pas dans la même pièce. Quand les filles sont toutes seules dans une pièce, on peut par exemple parler plus facilement de la masturbation féminine, ce qui est compliqué quand des garçons sont présents* », explique Lisa LARSSON. Ce n'est cependant pas le cas de toutes les antennes de RFSU, à qui une certaine liberté a été laissée pour l'organisation de leurs séances. Mais la question est systématiquement problématisée : « *Ce n'est pas une question de principe, nous n'avons pas décrété qu'il fallait le faire à chaque séance : c'est plutôt une question de temps. Quand les séances sont courtes et uniques, on se réserve le droit de séparer les garçons et les filles, parce qu'on arrive à aller plus loin plus rapidement comme ça* », considère Jonas Lemon. Il donne l'exemple de la question des réputations : les filles se font traiter de « putes » ou de « salopes » quand elles ont plusieurs partenaires, tandis que les garçons sont des « rois », des « players », des « étalons » ; l'auto-masturbation est aussi un sujet parfois difficile à aborder sereinement. « *Quand on est dans un groupe mixte, c'est très difficile d'arriver quelque part, parce que l'ambiance est très tendue. Les jeunes se regardent et se surveillent, ils n'osent pas dire ce qu'ils pensent. […] Ça ne devrait pas être difficile, mais c'est très difficile. Personne n'ose dire quoi que ce soit* » (Jonas LEMON). L'épée de Damoclès de la stigmatisation et du catalogage impose une certaine prudence, d'autant que les intervenant·e·s de RFSU ne sont présent·e·s dans l'établissement que quelques heures, n'assistant pas aux conséquences de leurs séances : « *Si une fille pose une question sur la pornographie, elle peut devenir "la fille qui aime le porno" pendant le reste de sa scolarité… Ou si une fille pose une question sur le sexe anal, elle peut être cataloguée "j'aime la sodomie" pour le reste de sa scolarité ! Le climat est parfois très tendu dans les écoles* », souligne Jonas

[560] Trois petits films étaient tirés de la série *Vie de meuf* : « La vaisselle » ; « Les relous » ; « Les femmes veulent du sexe, les hommes cherchent l'amour » (scénario et idée originale : Osez le féminisme). Le quatrième film était tiré de la série *A priori*, du Théâtre à la carte : « A priori, les bébés ont plus besoin de leur mère » (qui met en scène un couple de papas).

LEMON. Cette tension n'est pas, soulignons-le, forcément lié à la mixité : le contrôle des pairs fonctionne aussi très fortement au sein de chaque groupe de sexe.

**Et si on ne se sent ni fille, ni garçon ?**

La situation des personnes transgenre et intersexes n'est pas du tout problématisée en France (ni au Planning Familial, ni dans les directives de l'Éducation Nationale, ni dans les Guides édités pour les enseignant·e·s). C'est plus souvent le cas en Suède, en particulier chez les associations RFSU et RFSL qui, dans leur travail inclusif, font l'effort de s'adresser à tou·te·s : « *On ne dit pas "Tu es un garçon, va t'asseoir avec les garçons", chacun peut choisir le groupe auquel il s'identifie* », assure Lisa LARSSON, de RFSU Stockholm. En pratique cependant, il n'y a d'une part que deux groupes, et d'autre part, la norme est tellement forte qu'il semble impossible que de jeunes élèves choisissent de se placer dans un groupe qui ne correspond pas au sexe qu'on leur attribue socialement. « *Les élèves sont obligé·e·s de choisir un des deux groupes, garçon ou fille. C'est notre grand regret : combien de personnes excluons-nous en essayant d'inclure le plus possible ? Si on généralise grossièrement (mais c'est aussi mon expérience de terrain dans les écoles) : si je vais dans un quartier sensible de banlieue et que je commence à parler de genre, de queer, je sais qu'ils ne me suivront pas. Mais dans ce cas, il faut être attentif à travailler sur ces questions d'une autre manière* », explique Jonas LEMON. Cette stigmatisation des classes populaires revient souvent dans le discours de certain·e·s éducateurs-trices sexuel·le·s qui justifient leur manque d'ambition en disant que cette population n'est « pas prête » à entendre parler d'homosexualité, de féminisme, de questions queer ou transgenre. Cette vision infantilisante – car l'argument est aussi utilisé pour les enfants et les préadolescent·e·s, par exemple dans l'exposition *Zizi sexuel* – n'est pas partagée par tou·te·s, certain·e·s considérant que c'est justement en abordant le genre et les sexualités dès le plus jeune âge et avec tou·te·s les populations de manière critique de la norme, que l'on arrivera à déconstruire les préjugés, à promouvoir l'égalité et la liberté.

Si la mixité est largement débattue, la constitution de petits groupes (par demi-classes, de 15 à 18 élèves) apparaît en revanche comme une absolue nécessité pour le développement d'une conversation ouverte, et fait l'unanimité parmi les éducatrices-teurs à la sexualité.

### 3.3.4. A partir de quel âge ?

Le XX$^{e}$ siècle a donc connu un changement de cible de l'éducation à la sexualité, des adultes aux enfants. Au début du XX$^{e}$ siècle, l'éducation à la sexualité était destinée aux adultes, et l'on

n'enseignait aux enfants, au mieux, que les mécanismes de la fécondation. RFSU, jusqu'aux années 1950, est principalement tournée vers les adultes : « *et ça ne veut pas dire que les jeunes de l'époque n'avaient pas de questions, mais les adolescents n'étaient pas censés avoir une vie sexuelle, ils étaient censés attendre, peut-être pas jusqu'au mariage, mais au moins jusqu'à ce qu'ils soient plus âgés. Ce n'est que dans les années 60 que la société a commencé plus largement à envisager et à accepter la sexualité des adolescents. C'est un immense changement : l'éducation à la sexualité se concentre désormais sur les jeunes* », résume Lena LENNERHED. Il faut préciser, également, que l'éducation à la sexualité était destinée aux adultes hétérosexuels, puisque l'on ne présupposait pas d'autre sexualité.

Aujourd'hui, les informateurs-trices de RFSU ciblent en premier lieu les élèves du collège (*mellanstadiet*, *högstadiet*) au lycée (*gymnasiet*), de 11 à 18 ans environ. Les jeunes les plus fréquemment rencontrés sont en 4ème (classe 8 du système suédois, des élèves de 14-15 ans environ). Mais RFSU milite pour que l'éducation à la sexualité intervienne le plus tôt possible : « *Depuis la maternelle ! Le fonctionnement du corps, et les questions garçons filles (sur les jouets, etc.) À RFSU, on fait très attention à s'adapter aux classes où on intervient* », explique Jonas LEMON, de RFSU Stockholm. Une formation supplémentaire est prévue pour les intervenant·e·s qui s'adressent aux plus jeunes, sur le vocabulaire et les méthodes plus adapté·e·s pour parler de puberté, de changements du corps, des inquiétudes et pensées qui animent les enfants.

RFSU prodigue régulièrement des conseils au grand public, et notamment aux parents de jeunes enfants, encourageant à parler ouvertement de sexe et de sexualité avec les enfants depuis le plus jeune âge. Voici un résumé des dix conseils aux parents que le magazine *Ottar* a publiés en 2008 : 1) accepte le fait que ton enfant a une sexualité, et ne t'en mêle pas – à part en cas d'extrême nécessité, s'il y a un risque de blessure par exemple. 2) Mets des mots sur les organes sexuels des enfants. 3) Ne t'enferme pas dans une vision hétéro de la sexualité. Tu ne sais pas si ton enfant est homo, hétéro, bisexuel ou trans. 4) Répond concrètement aux questions, sans jugement de valeur. 5) Parlez entre vous et en famille du corps, du sexe et du désir. 6) Si tu veux poser des limites, fais-le sans faire culpabiliser. 7) Être nu et tactile en famille n'est pas dangereux, au contraire, du moment que cela semble naturel, même pour les adultes. 8) Apprends à l'enfant à aimer les contacts, apprends-lui à apprécier les choses agréables, par exemple un massage. 9) Respecte le non d'un enfant qui ne veut pas faire une bise, ou un câlin. Tu apprends à ton enfant l'intégrité physique, le droit à son propre corps, et

qu'un non veut dire non. 10) Apprends à ton enfant à être sûr de lui, et à s'estimer. C'est la base d'une future sexualité épanouie[561].

Avec la baisse de l'âge du public ciblé par l'éducation à la sexualité, on peut donc considérer qu'il existe un écart temporel entre le moment où l'on apprend et le moment où l'on fait l'expérience de la sexualité, et ce fossé s'agrandit constamment. En matière de sexualité, « *il y a 100 ans, les jeunes apprenaient ces choses en même temps qu'ils en faisaient l'expérience, tandis qu'aujourd'hui, il se passe un temps énorme entre le moment où l'on apprend des choses en théorie, et le moment où on les fait vraiment* », résume Olle WALLER.

**La maturité des élèves**

RFSU dit adapter son discours à la maturité des élèves, dont le niveau varie beaucoup d'une année à l'autre : « *on adapte les films qu'on leur montre, les détails qu'on leur donne, par exemple, à leur capacité de se concentrer, à leur niveau de réflexion, à leur niveau de connaissance, etc.* » explique Cecilia NORDHOLM. Dans une même classe, également, les élèves ne sont pas tou·te·s prêt·e·s à recevoir des informations ni à parler de certains sujets ; « *certains ne le seront pas avant d'avoir 20 ans !* », déclare Birgitta SANDSTRÖM, consciente qu'une éducation à la sexualité en classe impose un rythme unique à des groupes hétérogènes. « *L'autre fois, au sujet de l'anatomie du pénis, je parlais du frein du pénis, qui relie le gland au prépuce, et j'ai vu dans le regard des filles un "Mais qu'est-ce qu'il raconte, là ?", et j'ai compris qu'elles n'avaient jamais vu un pénis* », raconte Johan SWARTLING. « *Même ceux et celles qui ont déjà couché avec quelqu'un n'en savent pas forcément plus sur l'anatomie : la plupart font ça dans le noir et ne prennent pas le temps d'observer, de regarder* » précise Cecilia NORDHOLM.

L'inexpérience peut être un facteur d'inattention des élèves (qui ne se sentent pas encore concerné·e·s), mais ne justifie pas pour autant le silence des éducateurs-trices à la sexualité : c'est aussi en raison de leur inexpérience « *qu'ils-elles ont tou·te·s besoin de connaissances d'orientation, d'apprendre à quoi ça ressemble, et que la sensibilité est différente chez tout le monde* » ajoute Cecilia. Comme dans tous les autres domaines, une information ou une réflexion doit être abordée plusieurs fois avant d'être assimilée et réappropriée par les élèves. L'éducatrice-teur à la sexualité doit parfois rester modeste dans ses ambitions : « *parfois, j'ai*

[561] « Föräldrarskola : våga prata sex med barnen. Tio tips till föräldrar » (« L'école des parents : osez parler de sexe avec les enfants. Dix conseils aux parents »), *Ottar*, n° 3, 2008 (dossier thématique « Byxmyndig », « Majeur·e du pantalon »), pp. 34-35.

*l'impression que nous faisons de l'éducation à la sexualité à niveau assez basique. Les jeunes viennent nous poser des questions, on nous a déjà demandé par exemple : "Si on met un tampon, est-ce qu'il peut remonter jusqu'au cerveau ?" Certains jeunes n'ont aucune notion d'anatomie !* », s'exclame Maria AHLSDOTTER.

En Suède, l'école du VIH menée par Christina RALSGÅRD a fait l'objet de critiques de la part d'adultes considérant que l'éducation à la sexualité des enfants était déplacée, inappropriée à leur âge. « *Parler de sexualité à des enfants est un sujet polémique, même en Suède. […] J'ai été appelée par des médecins et des parents en colère, par des gens qui travaillent pour d'autres organisations comme Noaks Ark [*l'Arche de Noë, organisation de lutte contre le sida d'inspiration chrétienne*] et qui trouvent que cette École du VIH est abominable. "Comment peux-tu parler de ça à des enfants ! Les enfants doivent rester des enfants !"* » Christina RALSGÅRD répond alors que les enfants qui entrent dans la puberté ont besoin d'apprendre un nouveau langage pour en parler, et que la situation particulière des jeunes séropositives-ifs impose que l'on n'ajoute pas de secret aux tabous déjà en place.

En France, la circulaire de 2003 rend obligatoire l'éducation à la sexualité dès l'école primaire, c'est-à-dire dès 6 ans, mais elle n'est pas plus appliquée pour les enfants que pour les adolescent·e·s (et c'est sans parler de l'école maternelle...) La sexualité n'est abordée que par la comparaison animale, dans un déni des préoccupations des enfants. Et quand on finit par admettre que l'éducation à la sexualité peut avoir son utilité, et que l'École prend enfin ses responsabilités en organisant quelques séances d'éducation à la sexualité, les préjugés et les attitudes normatives sont déjà bien ancré·e·s dans les comportements des enfants.

## 3.4. Pourquoi ? Objectifs et enjeux de l'éducation à la sexualité

### 3.4.1. Enjeu pour l'État

Nous l'avons vu, l'éducation à la sexualité peut être (et a été) utilisée pour de multiples motifs, des plus normatifs aux plus émancipateurs : dans les années 1930, par exemple, « l'éducation à la sexualité, la contraception et le préservatif, l'avortement et la stérilisation, pouvaient ainsi être exigés dans le but de combattre la dégénérescence ou la dégradation de la race humaine »[562]. Si ces objectifs ne sont plus défendus par l'État suédois, quel est l'enjeu de l'éducation à la sexualité qui motive la Suède et la France à s'y investir ? L'État s'engage dans

[562] LENNERHED Lena, « Kapitel 15 : Kvinnor, Klass, Kunskap, Kroppar. Kommentar till texter av Elise OTTESEN-JENSEN », *Könspolitiska nyckeltexter I,* op. cit., p. 241.

l'éducation à la sexualité quand il considère qu'il en va de sa responsabilité sociale. Cette responsabilité porte sur la santé publique, sur la préservation des « bonnes mœurs », sur le maintien de la paix sociale, sur le respect des droits de l'Homme, et sur la formation des citoyen·ne·s, ce qui fait de l'éducation à la sexualité un enjeu démocratique.

L'enjeu principal mis en avant par l'État est donc celui de la santé publique. Cet argument, formulé plus précisément depuis la conférence de l'ONU au Caire, en 1994, avec l'apparition de la notion de « santé sexuelle et reproductive », est celui sur lequel s'appuie l'État pour justifier ses politiques d'éducation à la sexualité (et de prévention, de contrôle des naissances, etc.). Mais c'est également au nom de la santé publique que les mouvements d'éducation à la sexualité (comme RFSU, ou le Mouvement Français pour le Planning Familial, par exemple) rappellent l'État à ses responsabilités, quand les politiques menées ne sont pas considérées comme suffisantes. L'intérêt de l'État dans l'éducation à la sexualité est alors défini de manière comptable, justifiant la lutte pour la baisse du nombre de grossesses non désirées et de contaminations IST, mais aussi la lutte contre les violences sexistes et LGBT-phobes au nom de la paix sociale, par les importants coûts sociaux que représentent ces phénomènes. La prévention vise donc essentiellement à faire diminuer les pratiques coûteuses pour l'État (rapports non protégés, conduites violentes), et compte souvent sur une baisse mécanique de ces pratiques inversement proportionnelle aux investissements publics réalisés dans ce sens.

**L'éducation sexuelle, une étape nécessaire mais pas suffisante**

Une meilleure éducation à la sexualité n'est cependant pas la garantie que les pratiques coûteuses pour l'État seront évitées, ni que les pratiques violentes ou à risque disparaîtront. On peut avoir beaucoup de connaissances sans pour autant se protéger (voir la partie « 4.2.2.2. Le risque zéro n'existe pas ») : « *malgré toutes ces connaissances, ça n'a pas signifié en Suède une baisse des infections sexuellement transmissibles – c'est même l'inverse, elles ont augmenté, et l'avortement a légèrement augmenté aussi chez les jeunes filles. La question n'est pas de ne pas savoir : c'est vraiment autre chose. Ça n'a pas d'effet direct sur les comportements, en pratique. On n'est pas sûr de la raison à cela : est-ce que c'est parce qu'on ne considère pas ça comme très grave ? "Ça se soigne !" ou "Ce n'est pas si embêtant d'avorter, beaucoup l'ont déjà fait ! On rentre chez soi le jour même…"* », s'interroge Birgitta SANDSTRÖM.

L'éducation à la sexualité n'est pas non plus, faut-il le rappeler, une garantie certaine d'une sexualité plus épanouie : « *Les activités corporelles sont beaucoup plus difficiles et plus lentes à changer que de simples connaissances. L'amélioration de la sexualité ne nécessite pas seulement un changement idéologique, mais aussi un changement physique : avec qui on couche, comment, où, pourquoi, etc. Nous ne sommes pas arrivés aussi loin qu'on pourrait le croire quand on demande aux jeunes ce qu'ils savent* », observe Victor BERNHARDTZ. Si l'on considère, par exemple, que les normes du genre et l'hétéronormativité sont néfastes pour l'épanouissement des sexualités, on pourrait espérer qu'une éducation à la sexualité non-normative ferait la différence. Mais malgré une interrogation de la norme (sexe hétéro vanille, scénario préliminaires-pénétration, monogamie…), voire sa remise en cause de plus en plus fréquente en Suède, les comportements sexuels concrets ne changent pas drastiquement. La remise en question théorique de la norme du genre, par exemple, n'implique pas forcément un bouleversement des rôles sexuels en pratique, du moins à court terme : « *une jeune fille peut en savoir beaucoup sur les études sur le genre, mais malgré tout rester très passive dans ses interactions avec des hommes. Et entre l'excitation d'un homme qui a lu un article sur Internet à propos du pegging, et le fait qu'il ose demander à sa copine de le pénétrer avec un gode-ceinture, il y a un grand pas. Un pas qui est certes plus souvent franchi qu'autrefois, mais qui reste un fossé que beaucoup ne sont pas prêts à franchir* », constate Victor BERNHARDTZ.

**L'éducation à la sexualité, des résultats à long terme**

Si les acteurs-trices de l'éducation à la sexualité n'aiment pas évaluer leur action en termes de rentabilité, ils savent que cette vision reste souvent déterminante dans le financement ou non de leurs activités par les pouvoirs publics. Christina RALSGÅRD, de l'école du VIH, par exemple, en est bien consciente : quand on lui demande (ce qui arrive souvent) « *Est-ce la peine d'investir autant dans l'éducation à la sexualité des jeunes séropositifs ?* », elle sait que la réponse la plus efficace pour convaincre ses interlocuteurs sera « *Oui, bien sûr ! Car si un jeune séropositif contamine un autre jeune, cela coûtera des millions à la société !* ». Plus généralement, les éducatrices-teurs à la sexualité considèrent que c'est sur le long terme que se font sentir les effets de leur action, et que ceux-ci ne sont pas forcément quantitatifs, mais qualitatifs. « *Je pense que bien souvent, on plante une petite graine dans l'esprit des élèves, et même si les choses ne changent pas immédiatement dès le lendemain, ils réfléchissent à des sujets qu'ils n'avaient jamais envisagés avant… C'est le début d'un processus…* », considère par exemple Jonas LEMON, de RFSU Stockholm.

Il y a quand même des évolutions, notée par les éducateurs-trices à la sexualité avec qui nous nous sommes entretenue en Suède : dans leur pratique quotidienne, ils-elles sont témoins des changements d'attitudes et de préoccupations, auxquels ils-elles pensent avoir contribué. Il semble par exemple que les Suédois·es aient plus de partenaires sexuel·le·s qu'auparavant, que les jeunes filles se plient moins à ce qu'on attend d'elles, sont plus proactives dans les rapports sexuels, que plus de Suédois·es ont des rapports sexuels avec des personnes de même sexe… Mais la dernière enquête complète sur les pratiques sexuelles des Suédois date de 1997 (*Folkhälsoinstitut*), ces changements sont donc difficiles à mesurer. Selon une enquête comparative du Guttmacher Institute, la comparaison de la part des adolescent-e-s de 18-19 ans ayant eu plus de deux partenaires sexuel-le-s dans la dernière année, révèle une disparité importante entre la Suède et la France. Si les taux sont proches pour les garçons suédois et français (respectivement 31,3 % et 28,8 %), l'écart est important pour les filles : 42,8 % des Suédoises de 18-19 ans, contre 12,8 % des Françaises avaient eu, au début des années 1990, plus de deux partenaires sexuels dans l'année précédente[563]. Les jeunes Suédoises auraient donc plus de partenaires sexuels que les Françaises du même âge... mais également que les Suédois, ce qui n'est pas du tout le cas en France où les garçons déclarent plus de partenaires que les filles.

Le rôle de l'éducation à la sexualité dans les évolutions est bien sûr difficilement mesurable, et il ne faut pas non plus penser que l'éducation à la sexualité est la solution à tout, en particulier si elle est organisée en urgence pour résoudre un problème aux causes multiples et profondes : Olle Waller critique les campagnes scolaires du type « *"Une fille a été agressée sexuellement ? On va organiser une journée à thème contre le harcèlement sexuel !", ce genre de réaction typique des adultes quand ils sont en pleine crise de panique… Je ne trouve pas qu'on doive utiliser l'éducation à la sexualité pour ça. Il faut que ce soit planifié, qu'on sache où on va* », marque-t-il fermement.

**L'absence d'éducation à la sexualité : des résultats désastreux à court terme**

Si les effets de l'éducation à la sexualité ne sont pas évidents à court terme, les effets de son absence sont en revanche beaucoup plus marqués. On peut par exemple mesurer les augmentations des taux de chlamydias quand les campagnes de prévention s'arrêtent, ou l'augmentation du nombre de rapports non protégés, dès que la pression se relâche.

[563] Cf. tableau 3-4, in DARROCH Jacqueline E., FROST Jennifer J., SINGH Susheela, The Study Team, *Can more progress be made ? Teenage Sexual and Reproductive Behavior in Developed Countries*, op. cit., p. 31.

La situation législative suédoise particulière est aussi un argument en faveur de l'information et de l'éducation à la sexualité, car la loi de protection contre les contaminations (*Smittskyddslagen*) rend pénalement responsable les personnes contaminées, non seulement si elles contaminent quelqu'un·e en ayant volontairement omis de les prévenir de leur statut sérologique, mais également en l'absence de contamination, pour simple rétention d'information envers leurs partenaires sexuel·le·s ou leurs médecins, qui sont censés signaler aux pouvoirs publics les cas de contamination concernant une trentaine de infections différentes (salmonelles, hépatites A, B et C, tuberculose, et les IST comme la gonorrhée, les chlamydias, la syphilis et le VIH). Le médecin traitant doit donc veiller à ce que les personnes soient au courant de leur infection et sachent la gérer.

Selon la loi suédoise, les relations sexuelles sont autorisées à partir de 15 ans : « *il faut donc avant ça que tu saches comment se transmet le virus et comment empêcher la transmission. Si tu te sais infecté·e mais que tu as une relation sexuelle non protégée, alors tu peux être condamné·e, particulièrement si tu n'as pas informé ton/ta/tes partenaire·s que tu es séropositif-ive* », explique Christina RALSGÅRD. Elle cite d'ailleurs un cas qui l'a marquée : « *Je connais un garçon qui était en prison il y a 3 ans. Il avait 16 ans quand il a eu des relations sexuelles non protégées avec trois filles. Aucune n'a été contaminée, mais il ne leur avait pas dit qu'il était séropositif, alors les parents d'une des filles ont porté plainte contre lui. Et tout le système s'est enclenché. […] Le tribunal a considéré que c'était comparable à de la maltraitance aggravée, et l'a condamné à 2 ans. Il avait lui-même été contaminé à 15 ans. C'est vraiment une législation très dure, et dans cette réalité, il est très important d'offrir aux enfants une chance de comprendre ce que tout ça signifie !* » Or, la législation suédoise ne prévoit pas de formation spécifique pour les jeunes : « *je ne crois pas que le législateur ait pris en compte ces jeunes, je pense que la loi a été formulée en pensant aux adultes. Si tu es jeune et né séropositif-ive, il faut que tu arrives à la fois à faire tes débuts dans la sexualité, à utiliser un préservatif, et à informer ton/ta partenaire* », détaille Christina RALSGÅRD. La conséquence concrète est, indique-t-elle, que les jeunes séropositifs semblent entrer plus tardivement dans la vie sexuelle.

Savoir et faire savoir, pour choisir de se protéger ou non, mais en toute connaissance de cause, voici le principe sur lequel repose la sévère *Smittskyddslagen*. La connaissance des différentes IST, de leurs symptômes et de leurs modes de contamination, a en effet des conséquences plus importantes en Suède qu'en France, ce qui explique peut-être la différence en matière de

prévention, par exemple de l'infection *chlamydia trachomatis*, souvent asymptomatique bien que facteur de cervicite, urétrite, salpingite pouvant mener à la stérilité chez les femmes, ainsi qu'à des grossesses extra-utérines. Si l'infection aux chlamydias est assez bien connue du grand public suédois, grâce notamment au fameux « lundi des chlamydias » qui a lieu chaque année au mois de septembre et offre un dépistage gratuit et facilité, elle est en revanche relativement mal connue du grand public français, et sous-dépistée alors que sa prévalence est importante (bien que beaucoup moins qu'en Suède)[564]. Les infections aux chlamydias sont en augmentation constante depuis plusieurs années. En 2010, plus de 7 000 cas dont 70 % de femmes ont été recensés par un réseau de 75 laboratoires en France (InVS). « Le nombre de dépistages et de diagnostics d'infections urogénitales à chlamydia continue d'augmenter. […] En 2010, le taux de positivité (nombre de cas positifs/nombre de recherches) est d'environ 6 % chez les hommes et les femmes […], ce qui est supérieur à la prévalence dans la population générale estimée à 1-3 % par l'enquête Natchla (réalisée en 2006). Cela témoigne d'un dépistage ciblé sur les personnes les plus à risque »[565], laissant le reste de la population relativement dans l'ignorance.

La Suède a été le premier pays du monde à mettre en place un réseau national de laboratoires pour détecter les infections aux chlamydias. Les cas d'infection sont recensés depuis 1983 par le laboratoire bactériologique national (*Statens Bakteriologiska Laboratorium)*, et depuis 1993 par l'Institut suédois pour le contrôle des maladies infectieuses (*Smittskyddsinstitutet*). Les tests et les traitements sont entièrement gratuits pour les patient·e·s depuis l'intégration en 1988 de l'infection au *chlamydia trachomatis* à la loi de protection contre les contaminations infectieuses (*Smittskyddslagen*). De 1985 à 1993, la Suède a assisté à une diminution du taux d'infection aux chlamydias, mais depuis 1997, l'augmentation du nombre d'infections est considérable. En 2012, 37 691 cas ont été détectés en Suède, soit plus de 5 fois plus qu'en France[566].

---

[564] Cf. « Infection à Chlamydia trachomatis : répandue mais méconnue et sous-dépistée », in *Enquête sur la sexualité en France*, op. cit., p. 467.

[565] « Bulletin des réseaux de surveillance des infections sexuellement transmissibles (IST) », Institut de Veille Sanitaire (InVS), décembre 2011, p. 11.

[566] Pour une évolution comparative européenne des infections aux chlamydias, voir le rapport de l'ESSTI (European Surveillance of Sexually Transmitted Infections), *Sexually Transmitted Infections in Europe. Annual report n° 3*, 2008, p. 9. (Disponible en ligne : http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action2/docs/2004_2_08_a1_en.pdf , dernière consultation le 24 août 2013).

**L'éducation à la sexualité, un enjeu démocratique**

Jusqu'au milieu des années 1970, en Suède, l'École avait avec l'enseignement en « sexualité et vie en commun » une mission éducative plus officiellement normative : il s'agissait de conduire les élèves dans le droit chemin, le bon. Mais à partir du nouveau programme de 1977, on peut considérer qu'une nouvelle orientation est donnée à cette mission, transformée en une responsabilité éducative : « *l'école ne doit plus juger, elle doit apporter ses lumières, et cette éducation tourne autour d'une éthique, de la réciprocité, du fait de ne pas blesser les autres* », explique Hans OLSSON. « *Il ne s'agit pas de promouvoir une certaine forme de vie commune au détriment d'une autre. C'était quelque chose d'explicite dans le programme détaillé de 1977. Bien sûr, il était indiqué que la sexualité était de meilleure qualité au sein d'une relation amoureuse – et ce point a disparu [des directives officielles]. Mais l'école n'était pas censée juger* », poursuit-il. Le fil rouge de cette responsabilité nouvellement définie, est l'idée que l'École doit apporter une connaissance factuelle, pour que les citoyen·ne·s puissent se construire et faire des choix éclairés par ces fameuses lumières.

Aujourd'hui, la responsabilité de l'École continue d'être basée sur la connaissance et sur une certaine éthique : l'éducation à la sexualité œuvre à la création d'un bon climat de travail dans les écoles. L'École a une très grosse responsabilité, car « *si l'on veut s'assurer que les jeunes apprennent des choses, alors il faut parler de ces questions. Il s'agit du harcèlement sexuel, des images pornographiques, des différentes attentes qui pèsent sur les garçons et les filles*… », détaille Sandra DAHLEN. Selon elle, l'éducation à la sexualité est un droit : « *les êtres humains ont droit à des connaissances de base. C'est une question de démocratie, donc c'est de la responsabilité de l'École*. » L'enjeu démocratique de l'éducation à la sexualité ne peut être conçu que si la sexualité est définie au sens large, dans ses multiples dimensions, comme une question de pouvoir, de relations humaines, d'espace de liberté individuel et collectif. Sandra DAHLEN considère qu'« *il est important de réfléchir à ce que signifie cet enseignement en "sexualité et vie en commun" : si l'on croit qu'il ne s'agit que du chemin des spermatozoïdes vers l'ovule, et de l'information sur la pilule et l'abstinence, alors il devient difficile de comprendre en quoi ce serait une telle responsabilité pour l'École* ». Or, pour élever les individus en des citoyen·ne·s équilibré·e·s, l'État a tout intérêt à ce que ces questions soient abordées sereinement. L'École n'est bien sûr pas le seul lieu de construction démocratique et de formation des citoyen·ne·s où l'on pourrait s'occuper d'une éducation à la sexualité. Les Centres de consultation jeunesse sont par exemple en Suède des acteurs importants, mais ce

sont des lieux où l'on se rend de sa propre initiative, quand on veut quelque chose et qu'on le cherche activement. L'école, dans une optique universaliste, aurait la possibilité d'être un forum de réflexion ouvert à tous, sur ce qu'est être un humain. « *Cela fait partie des missions de l'école d'élever les individus pour qu'ils deviennent des humains adultes et démocrates. La démocratie vise à respecter l'égale valeur de tous les êtres humains, ce qui implique que l'on voit les possibilités et les capacités de chacun·e dans tous les domaines, y compris la sexualité. Il faudrait pour cela nous libérer des stéréotypes sexuels qui ont cours aujourd'hui* », explique la politicienne Gudrun SCHYMAN.

Les acteurs-trices du champ suédois de l'éducation à la sexualité ont tendance à parler de l'éducation à la sexualité comme d'un droit de l'Homme, qui permet l'épanouissement individuel et le bien-être social. Le débat démocratique au sujet de l'éducation à la sexualité est donc tout à fait accepté par une association comme RFSU, au sein de laquelle il y a finalement assez peu de conflits malgré une grande diversité d'opinions : « *RFSU n'est pas un parti politique qui a besoin de gagner l'élection suivante, alors le programme n'est jamais figé* », indique Katarina LINDAHL. Par exemple, RFSU est plutôt contre la criminalisation des clients de la prostitution (et donc contre la loi suédoise actuellement en place), mais la discussion continue au sein de l'organisation.

### 3.4.2. Enjeu pour les familles

Pour les familles, l'externalisation de l'éducation à la sexualité de leurs enfants représente un potentiel danger, celui d'une perte de contrôle sur la vie de leur progéniture. Mais nous l'avons vu, le rôle de l'École et d'autres référents adultes peut également être considéré comme une coopération fructueuse, qui permet aux parents, en confiant à d'autres l'éducation sexualité de leurs enfants, de contourner ce tabou de l'inceste qui les empêche parfois de parler en famille de sexualité. L'attitude des familles vis-à-vis de la sexualité des jeunes est déterminante dans le rapport à l'éducation à la sexualité : le refus de reconnaître la sexualité des jeunes coupe la communication entre les familles et les jeunes, ces dernier·e·s ayant plutôt tendance à se tourner vers des adultes qui respectent et acceptent l'existence de leur sexualité, pour obtenir des informations et entamer une conversation sur la sexualité.

L'intégration et l'appropriation de l'information et de l'éducation dépend largement de l'établissement de cette relation de confiance. En France, l'École a dépassé la famille en tant

que source principale d'information il y a une trentaine d'années[567], évolution qui s'est accompagnée d'un certain nombre d'inquiétudes de la part des familles qui n'assuraient pas elles-mêmes ce rôle. La plus courante est celle que l'on peut résumer par le dicton suédois « Ne réveille pas l'ours qui dort » : la peur que l'éducation à la sexualité n'encourage une sexualité précoce. Elise Ottesen-Jensen, fondatrice de RFSU, pensait pour sa part que l'ours était déjà réveillé, et qu'il s'agissait donc de lui offrir une bonne information. Cette idée que l'éducation à la sexualité serait une « publicité » pour le sexe est bien moins développée aujourd'hui, mais se retrouve au sujet de l'homosexualité, dont on entend encore qu'en parler serait la promouvoir (ce qui, sur le principe, rejoint la récente loi adoptée en juin 2013 par la Russie punissant la « propagande homosexuelle » devant une personne mineure – en réalité toute mention de l'homosexualité dans un contexte positif pouvant être tenu pour responsable d'une promotion d'une « sexualité non traditionnelle »).

Jenny BERNTSSON, la monitrice-éducatrice en MJC, raconte les (rares) réactions de parents qui découvrent que la MJC tient des préservatifs à disposition des jeunes sur simple demande : « *il est arrivé que des parents soient étonnés : "Ils reçoivent des préservatifs ? Mais ils ont le droit de coucher ensemble ici ?" – comme si les jeunes ne pouvaient pas s'empêcher de coucher ensemble à la simple vue d'un préservatif ! Il s'en passe des choses, dans les fantasmes des parents ! Mais la plupart du temps, les réactions sont positives. Ou il n'y a pas de réaction, et dans ce cas, on peut se dire que c'est positif quand même !* », considère-t-elle.

L'idée que l'éducation à la sexualité encouragerait les jeunes à avoir une sexualité précoce ne tient pas à l'épreuve des faits : les Suédois·es qui ont inscrit dans la loi en 1955 l'obligation de l'enseignement sur la sexualité à l'école continuent de connaître leur entrée dans la sexualité autour de 17 ans[568], tout comme les Français·es qui n'ont pourtant inscrit cette obligation qu'en 1973. « *Les jeunes n'ont pas plus de sexe quand ils reçoivent une éducation à la sexualité, c'est même le contraire ! Ils ont des rapports sexuels selon leurs conditions, quand ils en ont vraiment envie et qu'ils choisissent de passer le pas* », soutient Jonas LEMON. Pour répondre à cette inquiétude parentale, Olle WALLER a trouvé un argumentaire efficace : « *Dans une*

[567] Cf. « Tableau A1 : Premières sources d'information sur la contraception, selon le sexe et l'âge », in BAJOS Nathalie, BOZON Michel (dir.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, op. cit., p. 143.

[568] Chiffres : FORSBERG Margareta, *Ungdomar och sexualitet. En forskningsöversikt år 2005* (« *Les jeunes et la sexualité. Une vue d'ensemble sur la recherche des années 2000-2005* »), Institut suédois de santé, 2006, p. 49. Pour être plus précise, environ un tiers des adolescent·e·s suédois·es est déjà entré dans la sexualité adulte quand ils-elles sortent du collège (vers 15 ans), et deux tiers en sortant du lycée (18-19 ans en Suède).

*réunion de parents, j'aime bien leur demander "Pensez-vous que vos enfants sachent quand ils sont mûrs pour faire leur entrée dans la sexualité adulte ?". Et là, ils répondent "Non, pas vraiment, je ne pense pas…" Mais quand je leur demande "Mais vous, vous avez su quand vous étiez prêts ?", alors ils me disent "Ah oui, je savais, je l'ai senti" ! "Mais alors pourquoi vos enfants ne le sentiraient pas, eux ?", et ils me répondent qu'on vit dans une autre époque, que c'est différent*… », mais le message est passé.

**La résistance des parents : un mythe !**

En France comme en Suède, il existe une minorité d'interventionnistes, contre une majorité de parents ravis d'être débarrassés de ce sujet épineux. En Suède, l'éducation à la sexualité est institutionnalisée à l'école depuis près de 60 ans, et les parents qui râlent sont très rares. Quand certains râlent, il s'agit plutôt de parents issus d'autres cultures, peu habitués à ce que l'éducation à la sexualité fasse partie des programmes scolaires. « *L'arrivée de populations d'autres pays en Suède augmente le nombre de coups de fils de parents disant "je ne veux pas que ma petite fille assiste aux séances", mais l'enseignement étant obligatoire, il s'agit de leur expliquer que ça fait partie du programme scolaire* », indique Katarina LINDAHL. L'institutionnalisation de l'éducation à la sexualité en Suède est en tous cas un facteur de la baisse de la résistance des familles : les cours de « sexualité et vie en commun » sont désormais ancrés dans l'habitude scolaire.

En France aussi, les retours négatifs des parents sont rares. Mais les parents qui râlent sont plutôt des catholiques, encore relativement bien organisés à l'échelle nationale, et souvent soutenus par l'UMP (et non pas seulement des partis d'extrême droite). Parmi les fédérations de parents d'élèves, par exemple, s'opposent la FCPE (marquée à gauche, reconnaissant une place centrale à l'École dans l'éducation), et la PEEP (officiellement apolitique, mais rassemblant de facto des parents plus marqués à droite ne se retrouvant pas dans la FCPE, et défendant la conviction que la famille est la première éducatrice d'un enfant)[569]. Les opposant·e·s ou sceptiques face à l'éducation à la sexualité à l'école, se recrutent plutôt dans cette deuxième fédération, plus méfiante envers l'influence de l'État dans l'éducation des enfants.

[569] Cf. GOMBERT Philippe, « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 162, janvier-mars 2008, pp. 59-66.

La situation actuelle en Suède comme en France est que la plupart des parents sont ravis que l'École se charge de ce sujet délicat, ce qui leur permet souvent de déléguer avec bonne conscience les conversations sur la sexualité. « *Parfois, c'est assez rare, mais ça arrive, ce sont des associations de parents d'élèves qui nous demandent de venir dans les écoles, quand ils trouvent que l'enseignement sur la sexualité et la vie commune n'est pas satisfaisant* », témoigne Lisa LARSSON, de RFSU Stockholm. Les parents n'hésitent d'ailleurs pas à faire confiance à d'autres institutions socialement reconnues en plus de l'École : l'exposition française d'éducation à la sexualité (*Zizi sexuel*) conçue par la Cité des sciences a par exemple joué ce rôle de substitution pour de nombreux parents, tandis que d'autres se sont servis de la visite comme support de discussion avec leurs préadolescent·e·s. « *Il y a des visiteurs qui viennent parce que c'est leur enfant qui a dit qu'il voulait venir, parce qu'il y a le personnage de Titeuf, qui est quand même extrêmement important. Eux […] ils se dédouanent d'un certain nombre de choses… […] Ça leur sert soit de point d'appui, soit pour se dédouaner. Ils se disent, comme on remet un manuel d'éducation à la sexualité à ces enfants de 9-14 ans : "Tiens, tu regarderas…" l'air de rien. Ou au contraire, il y a beaucoup beaucoup d'affect : "il faut que tu saches, mon fils…" Il y a toutes les façons, c'est extrêmement varié, bien sûr !* », détaille Maud GOUY, la commissaire de l'exposition.

Pour peu que les personnes qui s'en chargent fassent partie d'une institution reconnue socialement, les réactions des parents à l'éducation à la sexualité sont pour la plupart positives. « *Et pour répondre aux critiques, nous avons des arguments : nous croyons en l'utilité de ce que nous faisons* », conclut Lisa LARSSON.

### 3.4.3. Enjeu pour les jeunes

Philippe BRENOT propose cinq objectifs principaux de toute éducation sexuelle : « 1) permettre une bonne connaissance et compréhension de la sexualité humaine ; 2) permettre l'accès à une autonomie des conduites personnelles ; 3) permettre l'accès à un jugement et à une éthique personnelle ; 4) permettre l'épanouissement des relations interpersonnelles ; 5) permettre l'épanouissement personnel et affectif »[570]. Ces cinq objectifs sont tous tournés vers les jeunes eux-mêmes, pour lesquel·le·s l'enjeu, pas des moindres, est de pouvoir vivre ses relations affectives et sexuelles de manière « épanouie ». Cette définition convient assez bien aux contextes français comme suédois – tandis qu'elle exclut par exemple la promotion de l'abstinence (et ne pourrait donc pas correspondre à un contexte étasunien). Le troisième

[570] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité.* op. cit., p. 32.

point nous semble cependant discutable : si « l'accès à un jugement » peut signifier un jugement « pour soi » (par exemple, être capable de juger si telle pratique sexuelle nous convient ou non, pour des raisons physiques ou éthiques), il peut aussi devenir un jugement « en soi », c'est-à-dire le fait de fixer la valeur de tel comportement ou de telle pratique en appliquant son système de valeurs au reste du monde. L'éducation à la sexualité peut-elle avoir pour objectif le fait d'apprendre aux jeunes à se forger une éthique personnelle s'il s'agit ensuite de leur permettre de la généraliser à l'ensemble de la société ? C'est justement ce dont il est question dans la « pédagogie critique de la norme » : les individus qui occupent des positions dominantes dans la structure sociale (ceux qui représentent « la norme ») ont tendance à construire et à poser comme légitime leur jugement moral sur les pratiques des individus occupant des positions dominées. Dans les objectifs de l'éducation à la sexualité proposés par BRENOT, nous ajouterions donc « Encourager une réflexion critique de la norme et une compréhension des rapports de pouvoir en jeu dans les relations sexuelles et affectives ». Cette dimension pourrait être intégrée au premier point (« permettre une bonne connaissance et compréhension de la sexualité humaine »), mais il semble indispensable de formuler explicitement cet objectif[571].

L'enjeu de l'éducation à la sexualité pour les jeunes est donc, d'une part, de rencontrer leurs interrogations et questionnements, et d'autre part, de les amener à exercer leur réflexion (on ajoutera – et leur sens critique) sur des thèmes souvent non-pensés. La sexualité est au centre de leurs préoccupations quotidiennes, même quand ils sont en classe : « *Je n'ai jamais compris : si j'étais prof, je mettrais vraiment l'accent sur ça, parce que c'est ce qu'ils vivent tous les jours ! Le harcèlement, les incompréhensions... c'est à ça qu'ils passent leur temps ! Tu es assise en classe de maths, et tu penses : "Bon, il y a une rumeur sur moi qui dit que je suis une pute", ou "Quelqu'un m'a traité de pédé". Si tu penses à ça, tu n'es pas vraiment concentré sur le cours. Ou alors, tu as une question au sujet du corps, ou tu as tes règles, etc.* », énumère Luis LINEO (co-fondateur des groupes de paroles pour les garçons) lors de notre entretien. En effet, « quel éducateur n'a pas été confronté à la circulation de "petits mots" entre élèves, à des rumeurs sur les toilettes, à des jeunes couples inséparables, à des peines de cœur, à des douleurs profondes découvertes au détour d'un texte libre, à l'irruption de scènes pornographiques sur les téléphones portables ? », demandent les auteurs d'*Éducation à la*

[571] Pour de nombreuses raisons que nous développerons dans la partie 4.2.3 à partir de l'exemple du différentialisme, et dans la partie 4.2.4 à partir de l'exemple de l'hétéronormativité.

*sexualité au collège et au lycée* en avant-propos de leur ouvrage[572] ? Les éducateurs-trices à la sexualité ressentent chez la plupart des jeunes une soif de connaissances : « *Beaucoup de jeunes n'attendent qu'une chose, c'est de pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et sur leur corps. Ils veulent des connaissances sur leurs organes sexuels, sur leur "chatte" et leur "bite" pour parler crûment. Cecilia donne comme leçon aux filles, par exemple, de regarder leur sexe dans un miroir en rentrant chez elles* », raconte Johan SWARTLING, enseignant au collège de Vallentuna. « *Oui, enfin, pas dès la première séance*… » tempère Cécilia NORDHOLM.

Mais il ne s'agit pas seulement de partir des besoins exprimés par les jeunes : en tant qu'adulte, notre responsabilité est aussi d'apporter une information et d'amener à la réflexion sur des questions qu'ils ne se sont pas encore posées. « *On doit les écouter, mais on doit également être professionnel et savoir ce dont ils ont besoin !* », considère Sandra DAHLEN, qui donne l'exemple de la question des « limites ». Quand elle intervient devant un public de jeunes, Sandra DAHLEN aborde souvent la question de savoir poser ses limites et de respecter celles des autres, dans une perspective résolument critique du genre : dans l'éducation qu'elles reçoivent, les filles n'apprennent pas à poser correctement leurs limites (mentales et physiques), et on les habitue à une certaine tolérance à l'égard des interruptions[573], et des irruptions dans leur temps et leur espace personnel[574]. Les réactions sont plutôt positives : les jeunes filles ne parlent jamais de ces questions et quelque chose se déclenche en elles quand elles en discutent avec Sandra DAHLEN. Un tel processus d'anticipation de la demande et d'ouverture des élèves, est couramment utilisé en milieu scolaire, sur d'autres sujets : « L'école, dans ses programmes, anticipe la demande de l'enfant, la suscite, et l'accompagne dans son développement. […] De même qu'on n'attend pas que l'enfant réclame à lire, on doit accompagner le questionnement de l'enfant puis de l'adolescent dans son développement psychosexuel en lui proposant des activités qui suscitent sa réflexion et répondent à ses interrogations »[575]. On pourrait donc s'attendre à ce qu'il en soit de même pour l'éducation à

[572] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, op. cit., p. 9.
[573] On coupe plus souvent la parole des femmes que celle des hommes, explique Corinne MONNET, « La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 19, n° 1, 1998, pp. 9-34.
[574] L'autodéfense féministe préconisée par Sandra DAHLEN commence par remettre en question ces bases, et encourager les femmes à se dire qu'elles valent la peine de se défendre, tant verbalement que physiquement si besoin. « Se défendre », in Sandra DAHLÉN, *Sex med mera*, op. cit., pp. 185-197.
[575] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, op. cit., pp. 10-11.

la sexualité, d'autant que souvent, les élèves sont surpris d'apprendre des choses dont ils et elles ne savaient même pas qu'ils et elles en avaient besoin.

Chez RFSU, par exemple, on distribue systématiquement des évaluations aux classes visitées après les séances. Au printemps 2008, dans la région de Stockholm, RFSU Stockholm a obtenu une moyenne de 4,6/5 à ses évaluations par les élèves (sur une échelle de 1 [très insatisfaisant] à 5 [très satisfaisant], tous les élèves avaient choisi « bien » ou « très bien »). Les interventions de RFSU sont très populaires et appréciées par les élèves. Les enseignant·e·s sont aussi satisfaits, même s'ils ont du mal à accepter, parfois, de ne pas être présents dans la classe pendant l'intervention. Beaucoup d'écoles réservent des séances d'année en année.

Pour les collégiens de Vallentuna, qui bénéficient de séances d'éducation à la sexualité animées par Cécilia NORDHOLM et Johan SWARTLING, le bilan est aussi globalement positif. En plus des notes d'évaluation, ils ont la liberté d'ajouter des remarques pour améliorer les séances à venir. Les deux enseignant·e·s indiquent que ces commentaires sont parfois très précis et utiles, par exemple sur le langage corporel des intervenants qui n'en sont pas forcément conscients : « *tu regardes toujours à droite quand tu parles, et moi je suis assis à gauche !* », « *dès que tu veux parler de sentiments, tu regardes par terre* », « *tu n'as presque pas parlé de ça* », etc. Ils apprécient le ton direct employé par les professeurs : concrètement, ils aiment bien que les profs appellent une chatte une chatte.

Parmi les enjeux fondamentaux pour les jeunes de l'éducation à la sexualité, se trouve la question du mal-être, particulièrement fréquent chez les jeunes LGBTQ (ou supposé·e·s tel·le·s) et les personnes s'écartant de la norme du genre. Les enquêtes françaises et suédoises montrent la même prévalence des suicides et tentatives de suicides chez les jeunes LGBTQ, liés non pas au fait d'être LGBTQ, mais au contexte social hétéronormatif et homophobe, et à la contraignante norme du genre[576]. Pour la France, la prévalence de tentative de suicide au cours de la vie a été estimée à 4,9 % pour les hétérosexuelles, mais à 10,8 % pour les femmes homosexuelles et à 10,2 % pour les femmes bisexuelles. Pour les hommes, les estimations étaient de 2,8 % pour les hétérosexuels, mais de 12,5 % pour les homosexuels et 10,1 % pour

[576] En plus de la « non-conformité de genre », « l'hypothèse de l'homophobie comme facteur de risque du comportement suicidaire est la plus solide pour expliquer la prévalence plus élevée de tentatives de suicide dans les populations homosexuelle et bisexuelle », indiquent les auteur·e·s de l'article « Les minorités sexuelles face au risque suicidaire en France », FIRDION Jean-Marie, BECK François, SCHILTZ Marie-Ange, in *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, Numéro thématique « Suicide et tentatives de suicide : état des lieux en France », n° 47-48, 13 décembre 2011, p. 508.

les bisexuels[577]. Concernant la population jeune en particulier, la situation est aggravée : chez les Français de 15 à 25 ans, 17 % jeunes gays ou bisexuels français ont tenté de se suicider (selon les études, on estime que les jeunes gays et bisexuels ont jusqu'à 13 fois plus de risques de faire une tentative de suicide que les jeunes hommes hétérosexuels[578]), ainsi que 25 % des jeunes lesbiennes[579] (soit un risque accru de 40 % par rapport aux jeunes hétérosexuelles[580]). Les chiffres sur les jeunes suédois·es sont sensiblement les mêmes qu'en France[581], selon le Rapport sur la santé des jeunes LGBT suédois, dirigé par la Direction de la Jeunesse (*Ungdomsstyrelsen*). La situation n'est pas plus brillante du côté des jeunes transgenres (c'est-à-dire transidentitaires et transsexuel·le·s) : 27 % des 16-29 ans, 28 % des 30-44 ans et 12 % des 45-64 ans ont déjà tenté de se suicider (Institut Suédois pour la Santé, « *Statens folkhälsoinstitut* », 2006. À noter que la population des transsexuel·le·s ne faisait pas partie de l'étude « Suicide et tentatives de suicide : état des lieux en France »), invisibilisée même dans les enquêtes portant sur les populations marginalisées. Par ailleurs, selon le rapport suédois de la Direction de la jeunesse, 19 % des lesbiennes, gays et bisexuels de 16 à 25 ans ont subi des violences physiques de la part d'un de leurs parents, d'un partenaire ou d'un adulte proche (ce qui est deux fois plus que pour les jeunes hétérosexuel·le·s)[582]. Parmi les jeunes homosexuel·le·s, 65 % des femmes et 48 % des hommes ont été traités d'une manière discriminatoire par des institutions, envers lesquels ils ont peu confiance (école, police,

---

[577] Ibid., p. 509.

[578] On citera par exemple l'étude menée en France entre 2000 et 2004 par Marc SHELLY, David MOREAU et Pascale TUBERT-BITTER (Inserm) auprès de 933 hommes âgés de 16 à 39 ans, dont les résultats préliminaires publiés à l'occasion de la Journée mondiale de prévention du suicide du 10 septembre 2005, mettait en évidence que toutes choses égales par ailleurs (âge, lieu de résidence, niveau d'études, catégorie socioprofessionnelle, structure familiale parentale, statut matrimonial) les gays et les bisexuels avaient treize fois plus de risque de faire une tentative de suicide que les hommes hétérosexuels. L'étude montre aussi qu'un homme sur trois faisant une tentative de suicide est homo ou bisexuel.

[579] LHOMOND Brigitte, MICHAELS Stuart, LEVINSON Sharman, MAILLOUX Marianne, *Jeunes et sexualités*, rapport présenté à la Direction Générale de la Santé, avec le concours du Ministère de la Jeunesse et des Sports et du Centre gay et lesbien, janvier 2003, 85 pages.

[580] Éric VERDIER et Jean-Marie FIRDION, *Homosexualités et Suicide. Les jeunes face à l'homophobie*, H&O Éditions, 2003, 224 pages.

[581] Chez les 16-29 ans suédois, 11 % des gays ou bisexuels (et 17 % des jeunes hommes incertains sur leur orientation sexuelle), ont déjà tenté de se suicider, contre 3 % des jeunes hommes hétérosexuels. Un quart des jeunes lesbiennes ou bisexuelles suédoises (et un cinquième des jeunes femmes incertaines de leur orientation sexuelle) déclarent avoir tenté de mettre fin à leurs jours, contre 8 % des jeunes femmes hétérosexuelles. Chiffres : *Hon hen han. En analys av hälsosituationen för homosexuella bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner* (« *Elle, ol, il. Une analyse de la situation sanitaire des jeunes homosexuel·le·s, bisexuel·le·s et personnes trans* »), Nils-Olof ZETHRIN (sous la direction de). Stockholm : Ungdomsstyrelsens skrifter, 2010, p. 38.

[582] Ibid., p. 235.

services sociaux, établissements de santé, pôle emploi)[583]. La santé des jeunes LGBT est mise en danger par les phénomènes (interpersonnels et institutionnels) d'invisibilisation, de discrimination, de harcèlement et de menaces : « Les phénomènes d'exclusion, de mépris et de stigmatisation peuvent en effet conduire à une perte d'estime de soi, de confiance dans l'avenir et dans les autres. Des stratégies de prévention spécifiques sont à mettre en œuvre ou à renforcer, notamment en direction des jeunes, pour lutter contre des phénomènes de bouc émissaire et de mal-être social »[584]. Car cette perte d'estime de soi est généralement synonyme de prise de risques et de conduites autodestructives, notamment en matière de sexualité (rapports non protégés, mauvaise communication entre les partenaires, etc.)

Pour ces jeunes LGBTQ, l'enjeu de l'éducation à la sexualité est de restaurer la confiance et prévenir leur mal-être en améliorant l'estime de soi – ce qui implique que l'on s'adresse également aux jeunes hétéros et cis, afin qu'ils et elles soient conscient·e·s de contribuer à l'atmosphère homophobe et normative favorisant le mal-être des jeunes LGBTQ. Cet enjeu est théorique, car en l'absence de prise de conscience de l'hétéronormativité de l'éducation à la sexualisée dispensée auprès des jeunes, l'invisibilisation voire la stigmatisation perdurent, ce qui reproduit voire renforce les conditions du mal-être des jeunes LGBTQ.

### 3.4.4. Enjeu politique : gauche / droite

À la question de savoir si l'éducation à la sexualité représente un enjeu politique opposant, en particulier, la gauche et la droite, deux positions s'affrontent chez les personnes que nous avons interviewé·e·s.

L'histoire de l'éducation à la sexualité en France et en Suède montre bien que les avancées sont liées à des revendications politiques, mais que ces revendications ne viennent pas toutes d'un seul et même bord politique. Par exemple, les théories eugénistes qui ont permis le développement des politiques de contraception, de stérilisation et d'avortement, ont pu être défendues aussi bien par l'extrême-droite allemande et par la sociale-démocratie suédoise. S'il ne faut cependant pas nier le rôle de la gauche dans les avancées de la politique sexuelle, et notamment de l'éducation à la sexualité, il faut noter que la situation contemporaine suédoise est aujourd'hui assez unique au monde : « *l'idée qu'une éducation à la sexualité doit exister et même une bonne partie de son contenu font aujourd'hui l'objet d'un consensus assez large. Cela n'est plus controversé, comme ça l'est par exemple aux États-Unis – où certains veulent*

[583] Ibid., p. 236.
[584] FIRDION Jean-Marie, « Les minorités sexuelles face au risque suicidaire en France », op. cit., p. 508.

*enseigner aux jeunes l'abstinence. Ces mouvements-là n'existe quasiment pas en Suède, à part quelques groupuscules d'inspiration religieuse […] mais ils sont si peu nombreux, et vraiment pas très forts* », affirme l'historienne Lena LENNERHED. Un consensus sur la nécessité d'une éducation à la sexualité publique s'est formé entre les différents partis politiques suédois, allant même jusqu'à s'accorder sur le type d'éducation à la sexualité à enseigner : « *elle doit être assez explicite sur la physiologie, le fonctionnement du corps, elle ne doit pas être discriminatoire (on doit parler d'homosexualité), elle doit encourager l'acceptation, la tolérance, l'ouverture d'esprit, etc.* », décrit Lena LENNERHED. En 2006, la Suède a élu une coalition de droite, l'Alliance Bourgeoise, après un règne quasi ininterrompu des sociaux-démocrates au pouvoir depuis 1982 (à part un bref passage à droite de 3 ans, entre 1991 et 1994). Le changement de gouvernement a-t-il eu une incidence sur la politique en matière d'éducation à la sexualité ? Pas vraiment, considère Jonas LEMON. Certains droits ont même été renforcés depuis l'arrivée du gouvernement « bourgeois » (dénomination utilisée par l'alliance de droite elle-même) : « *depuis que nous avons un gouvernement de droite, il s'est quand même passé des choses, les conditions d'avortement ont été confirmées, le code matrimonial a été neutralisé… Les partis de droite étasuniens, ou peut-être français, semblent plus à droite que l'Alliance suédoise sur ces questions. Je ne sais pas, les Suédois sont plus libéraux sur ces questions. […] En tant que politicien, on ne veut pas apparaître comme ringard, on veut être moderne et suivre la réalité sociale* », propose Jonas LEMON comme interprétation.

L'opposition n'est en effet pas en Suède aussi frontale qu'en France : il s'agit plutôt d'une question de degrés. Au sein de RFSU, par exemple, on trouve des militant·e·s de tous les partis de l'échiquier politique, mis à part le parti chrétien-démocrate (KD), et les stratégiquement-nommés Démocrates Suédois (SD), c'est-à-dire le parti d'extrême-droite. « *Chez RFSU, tu peux trouver un·e modéré·e de droite, un·e centriste, une personne du parti de gauche [ex-parti communiste, NDT], un·e écolo, ou un·e social·e-démocrate. C'est très haut de plafond. Le cœur de l'association se trouve plutôt au centre, dans une vision libérale : à part les forces réellement conservatrices, tout le monde est d'accord avec ça* », estime Luis LINEO.

L'éducation à la sexualité ferait donc l'objet d'un relatif consensus politique en Suède, et l'idée que ce projet pourrait être indépendant des influences politiques est également partagée en France par Danielle HEUTTE, présidente de l'association de lutte contre le sida « Point de départ ». Celle-ci semble refuser toute analyse politique du secteur de l'éducation à la sexualité. Ce refus (ce déni) peut être rapproché de son engagement politique personnel,

auprès de l'UDF : « *Je suis engagée aussi, centriste (Nouveau Centre, UDF), parce que l'UDF c'était le centre, et moi ça me convenait bien. Je pense qu'un centriste doit être capable d'accepter un projet, qu'il soit de gauche ou de droite, du moment qu'il est bon. Au point de vue professionnel, on doit être capable de travailler avec quelqu'un, même si on n'est pas d'accord avec lui politiquement, mais qui fait bien son travail* », explique-t-elle. Quel que soit son bord politique, l'accord est possible, selon elle : « *il y a des gens qui se rendent compte que c'est quand même mieux de proposer le préservatif, même quand on est religieux ! Je pense que c'est une question de personne* », résume-t-elle en utilisant, à nouveau, une vision individualiste.

En général, la vision suédoise assez communément répandue est que l'on doit savoir comment se passent les choses : « *même les chrétiens-démocrates qui sont les plus à droite, ont une vision réactionnaire de la sexualité et étaient contre le mariage homosexuel, même eux ne se permettraient pas de dire "Allez, à présent on va s'assurer que personne n'expliquera comment on fait les bébés !"* », explique Birgitta SANDSTRÖM. Il faut rappeler que l'éducation à la sexualité est fortement ancrée dans une tradition d'éducation populaire en Suède : « *cela signifie que nous avons une formation de la citoyenneté qui repose sur le fait que tout le monde doit savoir lire, écrire et utiliser sa citoyenneté pour manifester, pour se tenir informé. Notre taux d'illettrisme est très bas, et il y a vraiment en Suède cette idée qu'il ne faut pas tenir des groupes éloignés de l'information et l'éducation* », précise Birgitta SANDSTRÖM.

Le consensus suédois autour de l'éducation à la sexualité a pour conséquence le fait qu'« *on a du mal à voir que l'éducation à la sexualité s'est construite sur des revendications politiques, et non pas seulement sur des bases médicales. […] On a tendance à oublier que c'est le résultat d'un combat politique. L'éducation à la sexualité est devenue une sorte d'évidence. Dans les pays où le débat est plus coloré politiquement, on voit plus clairement qu'il s'agit aussi de questions idéologiques* » remarque Lena LENNERHED. Selon Hans OLSSON, la différence idéologique principale s'exprime moins au sujet du statut de l'éducation à la sexualité que dans la vision de la sexualité, envisagée dans une perspective plus individuelle par la droite, et plus structuraliste par la gauche. La question du genre est par exemple un point de désaccord entre gauche et droite : si tous les partis politiques se déclarent en faveur de l'égalité entre les sexes, les moyens pour y arriver ne seront pas les mêmes en fonction de la tendance politique, l'individualisme de la droite s'opposant généralement à l'interventionnisme et évacuant la

question des structures de domination, tandis que la gauche défend les quotas paritaires et insiste sur la construction sociale de l'ordre du genre.

Cependant, mêmes les actrices-teurs convaincu·e·s que l'éducation à la sexualité fait consensus en Suède sont conscients que le contenu de l'éducation à la sexualité reste controversé : dès que l'on s'éloigne des thèmes biologiques, et qu'on parle d'égalité des sexes, de pornographie, de prostitution, de mariage gay, de droit à l'avortement etc., on retrouve des différences politiques claires. Cette cristallisation sur ces questions est d'ailleurs plus marquée en France qu'en Suède, peut-être en raison de l'institutionnalisation plus récente de ces revendications, ou de l'influence d'une culture catholique conservatrice encore vivante.

Gudrun SCHYMAN, ancienne présidente du parti de gauche et fondatrice du parti féministe suédois Initiative Féministe (*F!*) en 2005, développe bien sûr une vision plus politisée de l'éducation à la sexualité. En 2008, pendant que nous nous trouvons à Stockholm sur notre terrain de recherche, SCHYMAN a accepté de présenter une série d'émissions de télévision politiques, sur la chaîne privée TV8. Quand nous l'interrogeons sur les raisons pour lesquelles elle a choisi de consacrer un numéro de son émission de télévision à l'éducation à la sexualité à l'école[585], elle nous répond : « *je l'ai choisi parce qu'il arrive toujours de nouvelles vagues de moralisme dans la société, souvent sous la forme de courants réactionnaires fondés sur des idéaux religieux et fondamentalistes. C'est une vague qui traverse toute l'Europe en ce moment, qui est très marquée […] en Suède, avec le développement de mouvements néoracistes et fascistes, qui n'ont pas simplement dans leurs agendas la xénophobie, mais aussi […] la misogynie* ». Ce lien entre extrême-droite raciste et misogynie s'est par exemple exprimé dans le manifeste du tueur norvégien Anders BEHRING BREIVIK, bien que seuls les relents xénophobes aient été relevés par la presse européenne. Gudrun SCHYMAN observe que ces mouvements réactionnaires « *disent vouloir rendre hommage à "la" femme en tant que femme au foyer, épouse et mère, et dans le même temps, on lui retire tous ses droits de l'Homme (le droit à décider de sa sexualité, de son corps, etc.)* ». Pour empêcher la progression d'une telle vision du monde, SCHYMAN préconise d'être à jour sur ses connaissances : « *il faut*

[585] « Sexualundervisningen – godkänd eller icke godkänd? » (« *L'enseignement sur la sexualité – validation ou redoublement ?* »), *Schyman. I vems intresse?* (« *Schyman. A qui cela profite-t-il ?* »), magazine de société présenté par Gudrun SCHYMAN, 1h, Produktion Sverige, 19 octobre 2008, TV8. Invités: Nyamko SABUNI (ministre de l'intégration et de l'égalité des sexes, membre du « Parti du peuple – Les libéraux »), Metta FJELKNER (porte-parole de l'Union des Enseignants), Sandra DAHLÉN (auteure et sexologue), Christer NYLANDER (porte-parole du groupe de travail sur la politique éducative du Parti du Peuple), et Johanna SKOBE (comédienne).

*pouvoir parler des faits et des recherches avec les personnes qui rencontrent les jeunes et font face à leur besoin de s'orienter et de construire leur propre identité* ».

SCHYMAN souhaiterait que la question de la politique sexuelle et de la place de l'éducation à la sexualité soient plus politisée : l'analyse en termes de structures de domination et de répartition du pouvoir, qui est celle qui déconstruit le genre et l'hétéronormativité, permet selon elle d'atteindre le cœur des problèmes de discrimination, par exemple. Pour qu'un débat public naisse sur l'éducation à la sexualité, il faudrait identifier les conflits politiques et les divergences d'opinion entre les différents partis sous l'uniforme vernis pro-égalité des sexes, par exemple. Le consensus qui règne autour de l'égalité des sexes autant que de l'éducation à la sexualité, est qualifié par SCHYMAN de consensus mou, favorisant un immobilisme qui arrange certains partis. Ce n'est pas un hasard si elle a baptisé son émission de télévision « À qui cela profite-t-il ? », car sa vision politique de la société est attentive aux rapports de pouvoir. Or, il est selon elle « *dans l'intérêt de certains que l'on conserve le contrat du genre et les rôles sexuels tels qu'ils sont. […] Si on veut quelque chose, il faut se battre pour le changement, et nous ne sommes pas arrivés si loin en Suède. Les politicien·ne·s sont assez frileux, je trouve* ». L'impatiente activiste (d'autant plus impatiente qu'elle n'est plus députée depuis qu'elle a quitté le parti de gauche pour fonder le parti féministe) considère qu'il n'est pas suffisant de laisser le temps travailler : « *si la situation a beaucoup évolué en 100 ans, c'est parce que c'est le résultat de combats et d'un mouvement engagé, notamment de femmes qui ont défendu la liberté sexuelle, le droit de disposer de son corps, etc. Sans ce travail incessant, il ne se serait rien passé ! Le simple temps qui passe ne suffit pas à faire progresser les choses ! […] La Pologne est un bon exemple du recul possible de droits acquis : si on ne se bat pas continuellement pour les conserver, ils peuvent disparaître !* », rappelle-t-elle en évoquant le fait que les femmes suédoises allaient avorter en Pologne dans les années 1960, alors que c'est l'inverse aujourd'hui[586].

Mais SCHYMAN n'est pas la seule à voir dans l'éducation à la sexualité une question éminemment politique. Olle WALLER est persuadé que le contenu de l'éducation à la sexualité dépend de l'orientation politique : « *toutes les personnalités politiques disent "Il est important de parler de sexualité avec les jeunes, il faut allonger le temps consacré à l'éducation à la sexualité à l'école…", mais leur agenda politique est différent. Pour certains, c'est pour éviter*

[586] Voir à ce sujet l'article « L'affaire de la Pologne » : BERGMAN Ylva, « Polenaffären », *rfsu.se*, 29 janvier 2010. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/no/Sex-och-politik/Fokus-SRHR/Ratten-till-abort/Polenaffaren/ (dernière consultation le 25 août 2013).

*que les rapports sexuels soient trop précoces ; pour d'autres, il s'agit de faire en sorte qu'on ne couche qu'avec un seul partenaire qu'on aime, ce qui permettrait de lutter contre les IST (au lieu de parler du préservatif, on va parler de la fidélité)…* » Nier le caractère politique de ces questions serait passer à côté d'une bonne partie de la substance du débat : « *il faut être conscient qu'un politicien chrétien-démocrate ne veut pas la même chose qu'un politicien de gauche quand tous les deux disent qu'il faut améliorer l'éducation à la sexualité à l'école !* », considère Olle WALLER.

Si Agneta NILSSON, de l'Agence Nationale pour l'Éducation, ne voit plus de différence aujourd'hui entre les gouvernements de gauche et de droite (tous donnent à l'Agence une mission d'encourager la perspective de l'égalité entre les sexes, par exemple), elle reconnaît que « *la présence des chrétiens-démocrates au gouvernement a eu une influence sur le manuel* Kärlek känns *de 1995 : il a fallu être plus discret sur la collaboration de RFSU avec l'Agence Nationale pour l'Éducation. C'était assez tendu, à l'époque* », se souvient-elle. La tendance politique actuelle de la politique sexuelle suédoise est plutôt à droite, mais plutôt centriste-libérale que conservatrice : « *je trouve qu'il est assez évident dans la politique de l'éducation d'aujourd'hui qu'il existe une forte pensée libérale, qui s'appuie sur la recherche pour renforcer ses arguments. Par exemple en 2006, notre ministre Nyamko SABUNI voulait mettre en place un examen gynécologique obligatoire pour toutes les collégiennes musulmanes, pour vérifier si elles étaient excisées ou non. Et ça a créé un énorme mouvement de protestation* », raconte Birgitta SANDSTRÖM. La ministre suédoise de l'Intégration et de l'Égalité des sexes, Nyamko SABUNI, justement, fait polémique dans les milieux de l'éducation à la sexualité, et dans les milieux féministes : membre du parti libéral, elle refuse le qualificatif de féministe bien qu'elle soit chargée de l'égalité hommes-femmes. Avec une nette tendance à individualiser toutes les questions, sans les envisager comme des questions de pouvoir ou de structure, elle n'aime pas parler de discrimination : « *elle ne veut pas reconnaître qu'il existe une oppression structurelle* », se lamente Maria AHLSDOTTER, qui élabore des méthodes et des manuels de lutte contre l'hétéronormativité. Elle poursuit : « *alors forcément, ça change beaucoup de choses dans les stratégies mises en place pour lutter contre l'homophobie. J'ai du mal à imaginer que les chrétiens-démocrates envisageraient de parler de sexualité entre personnes de même sexe dans la même mesure que ne le ferait, par exemple, le Parti de Gauche. Ce sont aussi eux qui relativisent et remettent en question les droits acquis, et les changements législatifs qui ont eu lieu* ». Mais en même temps, ce qui différencie la Suède de beaucoup d'autres pays, c'est qu'il n'y a plus d'espace politique pour dire ouvertement qu'on trouve l'homosexualité

dégoûtante : « *on peut encore le faire aux États-Unis, ou dans de nombreux autres pays européens. […] Ici, en tous cas dans l'élite politique, on ne pourrait plus dire ce genre de choses sans se faire écharper. […] On s'aperçoit par exemple que l'Alliance bourgeoise considère parfois les Chrétiens-démocrates comme un problème : parfois, ils essaient de… : "Chhhh, chut ! Vous ne pourriez pas simplement la fermer ?"* », résume Maria AHLSDOTTER en riant. Pour AHLSDOTTER, ce sont les méthodes elles-mêmes qui peuvent changer d'un bord politique à l'autre. La pédagogie critique de la norme serait ancrée, non dans une tradition politique de gauche, mais dans une vision de la société qui prend en compte les structures de domination, ce qui est plus fréquent à gauche qu'à droite : « *si je devais faire quelques-uns des exercices avec Nyamko SABUNI, je suppose qu'elle préférerait les exercices sur la tolérance aux exercices critiques de la norme, tandis qu'un politicien de gauche aurait peut-être plus de facilités à comprendre ces derniers* », considère-t-elle.

En Suède, les partis politiques ne manifestent cependant pas une envie très forte de contrôler le contenu et les méthodes de l'éducation à la sexualité. Ce sont des associations et des lobbys politiquement indépendants qui s'en chargent – ce qui est plutôt positif, puisque ce sont elles qui s'y connaissent le mieux actuellement – alors que l'éducation à la sexualité était plutôt d'inspiration chrétienne quand elle est entrée à l'école en Suède, dans les années 50.

En France, l'éducation à la sexualité reste clairement **une question politique, surtout quand il s'agit d'aborder l'homosexualité et la question du genre**. Les études sur le genre ne bénéficiant pas en France d'une institutionnalisation ni d'une reconnaissance universitaire aussi étendue qu'en Suède, le climat se tend quand la question est abordée dans le débat public, généralement autour de présupposés sur la discipline soutenus par les partis politiques conservateurs (voir notre partie « 4.2.3.2. Le genre méconnu et reproduit en France »). Mais c'est autour de l'homosexualité que s'est cristallisée l'opposition de la droite française, dans un premier temps face à l'introduction à l'école de la lutte contre l'homophobie. La circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008 prévoyait en effet parmi 10 orientations prioritaires, de « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie » dès la rentrée 2009. Quand sont évoquées dans les mois qui suivent les futures campagnes de sensibilisation de l'Éducation Nationale contre l'homophobie, Gérard LONGUET (UMP, ministre de la Défense) s'adresse le 3 juillet 2008 au ministre de l'Éducation Nationale Xavier DARCOS (UMP), l'attaquant sur la prétendue « incohérence » de sa politique : « *C'est extrêmement réjouissant de savoir que l'on promeut en effet des formes nouvelles de sexualité dans l'école et*

*qu'on combat en même temps la pédophilie… Il y a quand même un moment où il faut savoir sur quelles valeurs on s'arrête...* »[587] Cette affligeante confusion entre homosexualité et pédophilie ne provoque pourtant pas de réactions publiques, mises à part celles des associations LGBTQ dont les cris d'effroi ont résonné dans le vide (le ministre ne sera pas sanctionné). Le 13 janvier 2011, Jacques MYARD, député des Yvelines, compare lors d'une interview radio l'homosexualité à la zoophilie, puis assimile le « lobby gay » à une secte faisant du « terrorisme intellectuel » (il ne sera pas sanctionné). Le 24 juin 2011, Jacques-Alain BENISTI (député du Val-de-Marne), invité de La Chaîne Parlementaire, s'énerve en fin de débat et déclare : « *après le mariage homosexuel, bientôt l'adoption, après l'autorisation du piratage et des vols de DVD, après la demande d'arrêt des contrôles de vitesse, après la dépénalisation de la prostitution, après la non-incarcération des délinquants mineurs, je dirais à la limite, à quand la dépénalisation du viol ? Ou la légalisation du viol ?* » (il ne sera pas sanctionné). Le 14 juin 2011, c'est le provocateur député du Nord Christian VANNESTE qui déclare à l'Assemblée nationale que le mariage homosexuel est une « aberration anthropologique » car la « société doit assurer sa pérennité », au-delà d'une « question de mode ». Il s'était déjà exprimé sur la question en qualifiant l'homosexualité de « menace pour la survie de l'humanité » (*La Voix du Nord*, 26 janvier 2005), propos pour lesquels il avait été condamné, puis relaxé en cassation.

Le débat s'envenime à partir de 2012, autour de la question de l'ouverture du droit au mariage aux couples de même sexe, accusé dans les rangs de la droite d'ouvrir la porte à la zoophilie, à l'inceste, à la pédophilie, à la polygamie… Une compilation des déclarations homophobes de la période septembre 2012-avril 2013 est disponible en ligne, sur le site *Libération.fr*[588]. Une telle vague décomplexée serait impensable en Suède, et l'ampleur des manifestations contre le mariage pour tous a d'ailleurs surpris dans ce pays où l'égalité des droits est un principe consensuel. Il faut souligner cependant que les élus de gauche ne sont pas très au clair avec l'homosexualité non plus, beaucoup étant sous-informés et n'ayant jamais réfléchi à la question. Mais ces derniers mois, l'opposition politique s'est structurée autour de la dichotomie droite/gauche sur la question du mariage pour tous et de l'adoption d'enfants par des couples de personnes de même sexe. Mises à part quelques voix dissonantes à droite (Franck RIESTER à l'UMP et Chantal JOUANNO à l'UDI), l'ensemble des partis de droite se sont

[587] Propos rapportés par DANIEL Vincent, « Homophobie : quand les élus UMP dérapent », *francetv.fr*, 15 février 2012. Toutes les autres déclarations citées sont extraites de cet article.

[588] « Observatoire des déclarations homophobes », *Libération.fr*, 18 avril 2013 http://www.liberation.fr/societe/2012/11/29/petit-observatoire-des-declarations-homophobes_863967 (dernière consultation le 25 août 2013).

élevés contre le projet, tandis que les voix de gauche opposées au projet (dix député·e·s de gauche ont voté contre le projet de loi, et cinq se sont abstenu·e·s) ont été passées sous silence par l'appareil du parti socialiste, affichant une uniforme unité. L'opposition droite/gauche sur la question de l'homosexualité est donc en partie une construction liée à un contexte politique.

**Un problème pris à l'envers**

Les mesures gouvernementales françaises visant officiellement à « lutter contre l'homophobie » prennent cependant souvent le problème à l'envers. Le Plan « Santé des Jeunes », par exemple, élaboré par le Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et présenté par Roselyne BACHELOT-NARQUIN (UMP) en février 2008, préconisait notamment « le repérage et la prévention de la crise suicidaire, plus particulièrement chez les jeunes homosexuels, notamment avec une campagne dès fin 2008 menée sous l'égide du cinéaste André Téchiné »[589]. L'accent est ici porté sur les jeunes homosexuel·le·s eux-mêmes, plutôt que sur le contexte social qui crée la problématique :

> Si les ados homosexuels, ou ceux s'interrogeant sur leur orientation sexuelle, sont en souffrance, c'est que l'homophobie ambiante, le rejet, l'insulte, la ségrégation, la normopathie, l'adhésion aux stéréotypes battent leur plein à cette période où les adolescents sont en pleine construction identitaire. Un garçon complexé ou efféminé, une fille trop virile, vont subir de plein fouet des discriminations, même s'ils n'ont aucune attirance pour ceux de leur sexe. Tant que l'Education nationale n'aura pas pris la mesure de l'ampleur du phénomène et permis aux associations compétentes de faire un travail de fond, non pas tant sur la question homosexuelle à proprement parler, que sur la violence que subissent tous les ados, hétéros ou homos, qui dévient par rapport aux stéréotypes de genre, les choses n'avanceront pas beaucoup. Les garçons qui rejettent certains critères de la virilité, les filles trop délurées, ou simplement ceux qui sont trop gros, trop pas habillés comme il faut, trop pas pareils comprendront.[590]

Le terme même de « repérage », évoque par ailleurs les pratiques de nombreux-ses professionnel·le·s en milieu scolaire, qui tentent de « repérer » les jeunes homosexuel·le·s, de les « identifier », de les « localiser », pour mieux prévenir le risque suicidaire, beaucoup plus élevé chez eux que chez les jeunes hétérosexuel·le·s[591]. Partant d'une « bonne intention », ce

---

[589] Présentation du plan « Santé des jeunes », Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, 27 février 2008. http://www.sante.gouv.fr/presentation-du-plan-sante-des-jeunes.html La campagne citée a donné lieu à la réalisation de « 5 films contre l'homophobie », courts métrages diffusés par la chaîne Canal + et le réseau de cinéma Utopia.

[590] HEFEZ Serge, « Des ados homos à repérer ? », blog *Familles je vous haime*, 18 mars 2008, http://familles.blogs.liberation.fr/hefez/2008/03/des-ados-reprer.html

[591] FIRDION Jean-Marie, BECK François, LEGLEYE Stéphane, SCHILTZ Marie-Ange, « Des risques suicidaires plus élevés parmi les minorités sexuelles », *La santé de l'homme*, n° 409, septembre octobre 2010, pp. 4-6.

repérage s'apparente pourtant à une forme de stigmatisation et de fichage, que n'ont pas à subir les jeunes hétérosexuel·le·s. Car ce qui pousse les jeunes homosexuel·le·s au suicide, ce n'est pas leur orientation sexuelle ni des prédispositions psychiques, mais l'adhésion de leur environnement à la norme, et le phénomène du bouc-émissaire qui en est la conséquence : « Tous les ados passent à certains moments de leur trajectoire du rôle de bouc-émissaire à celui de bourreau, d'une place de rebelle à celle de gardien de la normalité ; tous subissent la violence de la norme et les contraintes du conformisme. C'est en les réunissant autour d'une lutte commune contre les discriminations liées à toute différence physique, raciale ou sexuelle que l'on pourra le mieux les mobiliser »[592].

**Vers une meilleure prise en compte de l'éducation à la sexualité par les pouvoirs publics ?**

Jusqu'à présent, l'éducation à la sexualité reste un sujet peu pris en compte dans le débat politique. Et quand on demande à Marc ZAFFRAN ce que l'on peut attendre et espérer des années à venir en matière de politique d'éducation à la sexualité en France, il répond, pessimiste : « *Rien. Je pense que la politique française ne s'intéresse pas du tout à ça et que les initiatives vont rester individuelles ou ponctuelles (associations, journaux, certaines universités, etc.) J'ai commencé en 1983, j'ai quitté la France en 2008 et l'attitude des pouvoirs publics, à part une campagne de temps à autre et le site produit par l'INPES n'a jamais changé sur le terrain. Or, c'est aussi sur le terrain qu'il faut aller voir les gens* ». Mais la nouvelle orientation que semble prendre le gouvernement AYRAULT, préconise l'entrée de la diversité à l'école, et non plus la seule tolérance d'une différence. Dans le rapport remis en juin 2013 au ministère de l'Éducation Nationale, les mesures de lutte contre les discriminations LGBT-phobes impliquent une éducation à la sexualité plus ouverte : « Trop souvent, l'éducation à la sexualité se réduit à une information sur la contraception, la prévention des maladies sexuellement transmissibles et/ou le sida. Les problématiques liées à l'homosexualité et à la transidentité sont peu ou pas abordées. Beaucoup d'intervenants regrettent que l'éducation à la sexualité, l'identité sexuelle ou la question de la construction du genre ne soient pas intégrées dans les programmes »[593]. Reste à savoir si ce rapport sera pris en compte par les pouvoirs publics, ou rangé au placard.

[592] HEFEZ Serge, op. cit.
[593] TEYCHENNE Michel, *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale Vincent PEILLON, juin 2013, p. 20.

# CHAPITRE 4 :

# REPRÉSENTATIONS DU GENRE ET DE LA SEXUALITÉ

# DANS L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ.

Dans notre deuxième chapitre, nous avons vu comment le contexte socio-historique suédois avait été favorable à l'apparition d'une éducation à la sexualité « officielle » et relativement centralisée, tandis qu'en France, les politiques sexuelles ont été plus longtemps répressives, freinant le développement d'une éducation publique à la sexualité en tant qu'élément du bien-être. Notre troisième chapitre a permis d'analyser les évolutions du contenu de ces éducations à la sexualité, qui reflètent un déséquilibre France/Suède dans la prise en compte d'une réflexion critique sur le genre et l'hétéronormativité : bien maîtrisée par la plupart des actrices et acteurs de l'éducation suédoise à la sexualité, la réflexion sur le genre et en particulier sur l'hétéronormativité ne s'est pas encore diffusée à large échelle dans l'éducation française à la sexualité. Un point sur l'organisation pratique de l'éducation à la sexualité, particulièrement dans les établissements scolaires, a permis de mettre en évidence le plus grand intérêt manifesté par la Suède (c'est-à-dire par l'État suédois à travers son École et sa reconnaissance de l'action de l'association nationale pour l'éducation à la sexualité RFSU, mais aussi les collectivités territoriales, et l'Université suédoise à travers la recherche) pour l'éducation publique à la sexualité, que reflètent des moyens humains et matériels mis en œuvre supérieurs à ceux mobilisés par la France. Enfin, l'analyse des publics ciblés par l'éducation à la sexualité a mis en évidence, d'une part, l'existence d'une différenciation des messages portés par l'éducation à la sexualité selon qu'elle s'adresse aux garçons ou aux filles, et ce dans les deux pays. D'autre part, l'éducation publique à la sexualité a vu sa cible rajeunir dans les deux pays, mais plus particulièrement en Suède avec une volonté portée par RFSU de s'adresser aux enfants dès le plus jeune âge, tandis que la France se concentre plutôt sur les adolescent·e·s. Parmi les enjeux de l'éducation à la sexualité, l'enjeu pour les jeunes eux-elles-mêmes est de pouvoir y trouver un outil d'émancipation et d'épanouissement si la réflexion encouragée est suffisamment critique, ce qui n'est pas encore le cas en France, et commence à l'être en Suède.

Dans ce quatrième chapitre, nous allons voir comment s'exprime la réflexion critique sur le genre et l'hétéronormativité dans l'éducation à la sexualité, et en quoi cela permet aux actrices-teurs suédois·es d'aborder des questions plus nombreuses, plus diverses, plus pointues et d'une manière plus critique qu'en France.

### 4.1. Quels supports, quelles méthodes ?

Un très large éventail de supports et de stratégies d'éducation à la sexualité sont disponibles pour les éducatrices/teurs : les questionnaires, les livres et les planches[594], les films (documentaires ou de fiction), les sites internet, les jeux, la manipulation d'objets (préservatifs, différents moyens de contraception, protections périodiques, etc.). Cette profusion ne doit pas faire oublier cependant, une relative uniformité des contenus proposés, particulièrement en France : ceux-ci sont hétéronormatifs et différentialistes, et se préoccupent le plus souvent de la sexualité conjugale des hétérosexuels blancs sans handicap, à en croire les textes et les illustrations.

Les méthodes aussi sont nombreuses et variées, Philippe BRENOT en cite cinq : « 1) les cours traditionnels et les conférences, exposés informatifs sur un sujet précis ; 2) les discussions et débats en petits groupes privilégiant les échanges interactifs ; 3) les exposés préparés par un ou plusieurs jeunes, devant leur classe ; 4) les travaux de groupe sur un thème choisi et selon un mode d'expression (dessin, poster, livre) ; 5) les jeux de rôles pour débattre et mettre en situation les systèmes de valeurs »[595]. Dans les parties suivantes, nous passerons en revue ces différentes méthodes, ainsi que les valeurs qu'elles véhiculent. Ces méthodes sont comparables aux quatre approches pédagogiques préconisées par l'Éducation Nationale française : une pédagogie participative et engageante (avec des animations favorisant la discussion des jeunes) ; une pédagogie de la confrontation sociocognitive (en comparant sa vision à celles des autres, l'adolescent prendra conscience qu'il n'existe pas de réponse univoque et objective) ; un apprentissage par résolution de situations complexes (amener les jeunes à réagir à une saynète, une consigne, qui ouvrent au questionnement) ; un apprentissage par l'action et le jeu de rôle (mise en situation)[596].

---

[594] Il faut noter que certaines planches utilisées sont des supports publicitaires, fournis par exemple par des marques de protections périodiques aux infirmier·e·s scolaires et aux enseignant·e·s. On ne peut alors s'étonner que ces planches ne présentent aux jeunes que deux alternatives, la serviette ou le tampon, passant sous silence la coupe menstruelle, solution la plus économique et la plus écologique (puisqu'elle peut être utilisée pendant 15 ans), mais aussi la plus menaçante pour l'industrie des protections périodiques. Sur les planches sponsorisées par des laboratoires pharmaceutiques qui commercialisent des moyens de contraception, il n'est bien sûr fait aucune mention des éventuels effets secondaires de ces traitements, et le clitoris est souvent oublié des illustrations qui se concentrent sur le système reproducteur féminin.

[595] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., p. 49.

[596] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée,* op. cit., p. 17-21.

### 4.1.1. La méthode, oui, mais intégrée à une perspective réfléchie !

Nous entendons par « méthode » d'éducation à la sexualité l'ensemble des règles et principes normatifs sur lesquels repose l'éducation à la sexualité. Ces règles et principes impliquent l'utilisation de techniques pédagogiques, de démarches et d'outils pour cette éducation à la sexualité, lesquels sont préconisés et choisis de manière plus ou moins réfléchie. Par métonymie, une « méthode » peut également être un manuel exposant ces règles et ces principes, mais dans un souci de clarté, nous utiliserons le terme de « manuel » dans ce cas. C'est sur la normativité véhiculée par la méthode d'éducation à la sexualité que nous allons concentrer notre analyse à présent. Le type de méthode utilisé reflète selon nous des choix plus ou moins conscients, mais pas neutres, en termes de valeurs et de conceptions du genre et des sexualités. C'est la raison pour laquelle nous considérons que la méthode est moins importante en elle-même que les valeurs et visions qu'elle sous-tend. Les intervenant·e·s en éducation à la sexualité sont souvent avides de méthode et d'outils pratiques pour animer des séances, et expriment un besoin de supports concrets, sur lesquels s'appuyer face à la difficulté de la tâche. Mais cette course à la méthode se fait souvent sans vision d'ensemble, comme le remarque Hans OLSSON, « expert scolaire » de RFSU : « *je trouve qu'on pense souvent à la méthode, la méthode, la méthode… et que l'on oublie du coup de se dire "Que veut-on ?" Le risque est que la méthode devienne l'objectif. Il s'agit plutôt de réfléchir en amont : "Pourquoi est-ce que je veux travailler avec cette méthode ?"* »

Bien sûr, les enseignant·e·s par exemple, ont des problèmes de temps pour organiser ces séances, ce qui les amène à demander des conseils pratiques plutôt qu'une conception théorique sur les sexualités et le genre. Selon Hans OLSSON, il n'est pas forcément possible pour les intervenant·e·s (en raison de ce temps limité) de s'attaquer aux questions de fond, alors RFSU procède par thématique et propose des outils intégrant la réflexion critique sur le genre et les sexualités à chaque sujet : la pornographie, le préservatif, les questions LGBT, la question des droits sexuels, etc. Une sorte de solution à mi-chemin entre pratique et théorie, mais qui est la démarche intellectuelle minimum que l'on est en droit d'attendre d'une éducation publique à la sexualité. Il s'agit ici d'observer, d'une part, les choix de méthode ; d'autre part, de déterminer si ces choix sont réfléchis ou non (en comparant ainsi les démarches de l'Éducation Nationale française et de la Cité des sciences de Paris, à celles des organismes suédois) ; et enfin, d'analyser ce que ces méthodes véhiculent comme représentations du genre et des sexualités.

### 4.1.2. Supports : le problème des manuels scolaires

En France comme en Suède, chaque maison d'édition est responsable du contenu des manuels scolaires qu'elle publie, et chaque école est responsable du choix des manuels scolaires qu'elle achète et utilise. Les maisons d'édition emploient des enseignant·e·s pour rédiger et vérifier le contenu des manuels, mais ça n'empêche pas certaines énormités d'être publiées, même dans des manuels récents : dans nos lectures de manuels français de sciences de la vie et de la terre, qui sont les seuls préconisés par l'Éducation Nationale pour aborder l'éducation à la sexualité, et leurs équivalents suédois, nous avons pu constater l'utilisation de l'expression de « pollution nocturne » (pour qualifier les éjaculations nocturnes), les erreurs dans la description anatomique de l'hymen, le classement du viol dans une catégorie « autres comportements sexuels », et celui de l'homosexualité dans la partie sur les « problèmes » liés à la sexualité…

Or, il est important de souligner que les manuels scolaires sont les supports officiels que les élèvent reçoivent de la part de l'école : ils peuvent les consulter seuls, les emmener chez eux, et ils constituent souvent une source d'information considérée comme fiable car officielle. On le sait, les chapitres concernant la sexualité sont les premiers que les élèves vont lire (ou regarder). En me présentant le manuel de biologie qu'elle utilise en classe, Cecilia NORDHOLM, professeure au collège de Vallentuna, m'explique : « *ce manuel couvre le programme de biologie de la 6ème à la 3ème. Quand les élèves le reçoivent au début de la 6ème, la première chose qu'ils-elles font, c'est d'aller voir le chapitre 11 – c'est ce qui intéresse tout le monde, c'est ce qu'ils veulent savoir ! Ils-Elles feuillètent et pouffent de rire, mi gêné·e·s mi fasciné·e·s. […] Et pour eux, comme c'est un manuel scolaire, ce qu'il y a dedans est forcément vrai !* », souligne-t-elle. Le manque d'instance de contrôle des manuels scolaire scandalise Gudrun SCHYMAN, qui milite pour que les entreprises privées (que sont les maisons d'édition) soient plus strictement encadrées par des instances publiques, qui s'appuieraient par exemple sur la recherche universitaire spécialisée dans les questions abordées au programme. Une vérification minutieuse des manuels dans une perspective d'égalité des sexes et d'égalité des sexualités devrait également être mise en place, afin d'éliminer les représentations discriminatoires, indique Gudrun SCHYMAN.

**Un manuel suédois**

Le manuel *Spektrum Biologi*, publié par Liber, est le manuel de sciences de la vie le plus couramment utilisé en Suède au collège. Une quatrième édition vient d'être publiée en 2013,

mais la précédente datait de 2006 et a donc été largement utilisée par les collèges[597]. Nous nous proposons d'en analyser le fameux « Chapitre 11 : sexualité et vie en commun », et de le comparer, non pas au chapitre sur la reproduction des manuels de collège français, mais avec le chapitre « Féminin / Masculin » des manuels de lycée utilisés en classe de Première depuis 2010. L'objectif visé par cette comparaison est de montrer que le manuel de collège suédois aborde des questions plus nombreuses, plus diverses, plus pointues et d'une manière plus critique que les manuels français, alors même que ces derniers s'adressent à des élèves de lycée et ont été publiés quatre années plus tard.

Le « Chapitre 11 : sexualité et vie en commun » du manuel *Spektrum Biologi* compte 27 pages, et aborde les thèmes suivants : 1) L'adolescence – une période passionnante : estime de soi, pression sociale, solitude, sentiment amoureux, sexualités, transsexualisme, travestissement, la jalousie, la rupture, et une double page sur le genre. 2) Apprends à connaître ton corps : découvrir son corps, les organes sexuels des garçons, l'érection, les organes sexuels des filles, le clitoris, le vagin auto-nettoyant, la circoncision et l'excision, les hormones à la puberté, les règles chaque mois, les protections périodiques. 3) La vie sexuelle : être ensemble, « avoir du sexe », le premier rapport sexuel, l'orgasme, les millions de spermatozoïdes, sexe et handicap, sexe et alcool, pornographie, prostitution, exhibitionnisme, viol, inceste. 4) Du sexe sûr : histoire des moyens de protection, le préservatif, les différentes sortes de méthodes contraceptives, la stérilisation et la castration, les relais auxquels s'adresser pour poser des questions sur la sexualité (Centres de consultation jeunesse, RFSU, RFSL, les centres d'appels téléphoniques), les IST (chlamydia, condylome, herpès, mycose, gonorrhée, syphilis, VIH/sida). 5) De la vie à la mort : la planification des naissances, la fécondation, grossesse, test de grossesse, avortement, fausse-couche, accouchement, les premières années de l'enfant, être adulte, la vieillesse et la mort.

Voici quelques remarques sur les valeurs véhiculées dans ce manuel. La partie « 1) L'adolescence » est inclusive : les sentiments amoureux sont abordés de façon neutre pouvant inclure toutes les personnes, et une définition claire des différentes orientations sexuelles est donnée, insistant sur la non binarité des sexualités (hétéro/homo) et nuançant les catégories en rappelant que les frontières n'étaient pas figées. L'identité sexuée est également abordée, avec des définitions distinguant bien le travestissement du

[597] FABRICIUS Susanne, HOLM Fredrik, MÅRTENSSON Ralph, NILSSON Annika et NYSTRAND Anders, *Spektrum Biologi*, Stockholm: Liber AB, 2006 (troisième édition), 432 pages. « Kapitel 11 : Sex och samlevnad » (« Chapitre 11 : sexualité et vie en commun »), pp. 210-237.

transsexualisme, mais surtout un « Focus sur le genre » sur deux pages pleines (pp. 216-217), où l'on indique qu'« en tant qu'êtres humains, nous avons plus de ressemblances que de différences ». Après avoir indiqué que les règles sociales qui s'appliquent aux garçons et aux filles sont différentes, ce qui « crée parfois des injustices et des contradictions qui vont à l'encontre de l'égalité entre les sexes », il est expliqué que « la recherche sur le genre étudie entre autres comment nous sommes perçu·e·s et traité·e·s de façon différente à cause du sexe auquel nous appartenons ». Si l'évidence biologique de la bicatégorisation par sexes n'est pas remise en question (aucune mention n'est faite de l'intersexuation), le genre est clairement expliqué, y compris dans son lien avec l'hétéronormativité : dans les exemples concrets cités ensuite, on détaille les attentes sociales différenciées qui contraignent par exemple les garçons/hommes à ne pas se toucher entre eux (tandis que cela est socialement admis pour les filles). D'autres exemples concernent les restrictions socialement imposées dans les activités, ce qui est présenté comme une injustice. La double-page conclut ainsi : « En voyant plutôt chaque être humain comme un individu avec de nombreuses caractéristiques différentes, et avec les mêmes droits quel que soit son sexe, tu peux toi-même œuvrer en faveur de l'égalité entre les sexes » (p. 217).

La partie « 2) Apprends à connaître ton corps », comporte un paragraphe entier sur le clitoris (p. 219), qui est défini comme extrêmement sensible, mais en revanche comme un organe mesurant seulement un centimètre. Le paragraphe sur l'hymen (p. 219) fait bondir Cecilia NORDHOLM, qui le lit à voix haute : « *Il y a ce texte sur l'hymen : "Chez la plupart des filles, l'entrée du vagin est recouverte d'une fine membrane. Généralement, celle-ci se rompt lors du premier rapport sexuel, ou plus tôt, souvent lors d'activités sportives"…* » Son collègue, Johan SWARTLING l'interrompt : « *On devrait écrire une lettre rageuse à l'éditeur !* ». Cecilia poursuit : « *Oui, vraiment ! "Dans certaines cultures, il est important de préserver la virginité en gardant l'hymen intact avant la nuit de noces", non mais allô !?! Quelle connerie, je trouve ! […] C'est la 3ème édition, on est en droit de penser qu'ils auraient pu mettre à jour leurs textes !* » Dans la pratique, NORDHOLM et SWARTLING utilisent par exemple l'article « *Mödomshinnan* : la partie du corps qui n'existe pas »[598], reprenant le débat suédois sur le terme et la description anatomique de l'hymen, et paru dans le magazine jeunesse *Glöd*, édité par le l'Institut suédois de santé publique (*Folkhälsoinstitut*).

[598] JANKE Emma, « Mödomshinnan : kroppsdelen som inte finns », *Glöd*, n° 17 | 2, février 2007, pp. 28-29. *Mödomshinnan,* littéralement « la membrane de la virginité », est le mot suédois majoritairement utilisé jusqu'en 2008 environ pour désigner l'hymen, jusqu'à son remplacement, à l'issue d'un débat public, par le terme *slidkrans*, « couronne vaginale ».

La partie « 3) La vie sexuelle » commence dans une perspective inclusive, mais décrit ensuite « le premier rapport sexuel » de manière plus hétéronormative que ne le laissait envisager le début du chapitre : n'est indiqué que le coït hétérosexuel, auquel on ajoute la mention que les « préliminaires » sont très importants. L'orgasme en revanche, est décrit de manière similaire chez les hommes et les femmes, et il est précisé que « la plupart des femmes ont besoin que leur clitoris ainsi que la zone l'entourant soit stimulés pour atteindre l'orgasme », et que « les femmes peuvent avoir plusieurs orgasmes à la suite, tandis que les hommes doivent se reposer au moins une demie heure entre les orgasmes » (p. 224). Ensuite, seulement, sont abordés les risques et les côtés plus sombres de la sexualité : la pornographie est abordée par ses côtés positifs et négatifs (stimulante et excitante, mais aussi trompeuse et inégalitaire), sans culpabilisation. La prostitution en revanche, n'est décrite que de manière négative (violence, drogue, trafic d'être humains). Contrairement à la France où seules les relations avec mineur·e·s sont illégales, l'inceste est réprimé en Suède par le Chapitre 6, paragraphe 7 du Code pénal (*Brottsbalken*) – cela concerne les relations parents-enfants ou petits-enfants, ainsi que les relations entre membres d'une même fratrie issus des deux mêmes parents (inceste adelphique). Il faut donc attendre la partie « 4) Du sexe sûr » pour lire une approche plus biologique de la sexualité par la prévention des IST, même si les recommandations de protection (préservatif et contraception) sont régulièrement rappelées dans les parties précédentes.

**Des manuels français**

Il existe cinq éditeurs français de manuels scolaires de sciences de la vie et de la terre pour les classes de première générale : Hachette, Nathan, Belin, Bordas, Hatier. Les programmes sont différents pour les classes de première scientifique (1ère S), ou de première économique et sociale (1ère ES) et de première littéraire (1ère L), ce qui démultiplie les manuels existants. Notre analyse ne sera donc pas exhaustive, mais nous nous attacherons à citer des passages de plusieurs d'entre eux. Le 30 novembre 2010, un nouveau point a été ajouté au programme de SVT des classes de 1ère ES et L. Il s'agit d'un chapitre intitulé « Devenir homme ou femme », qui a été introduit par la Direction générale de l'enseignement scolaire[599].

[599] *Bulletin officiel spécial* n°9 du 30 septembre 2010.

Le manuel de *Sciences 1ère ES/L* publié en 2011 par Hachette[600], consacre 36 pages au thème « Féminin/Masculin ». Le nouveau « Chapitre 9 : Devenir femme ou homme – vivre sa sexualité » comporte les parties suivantes : 1. Être un individu sexué : différences morpho-anatomiques, chromosomiques, physiologiques. 2. Du sexe génétique au sexe différencié : sexe génétique, sexe gonadique, différenciation des organes génitaux sous l'effet des hormones. 3. L'origine des comportements sexuels : chez les mammifères non primates, et chez les primates, l'influence des hormones et le système de récompense. 4. Identité et orientation sexuelles : définition de l'identité sexuelle, « intersexualité », « transsexualité » ; définition de l'orientation sexuelle, affirmation de l'orientation sexuelle, orientation sexuelle et droit français. En fin de chapitre, la partie « Un pas vers le bac » aborde : les femmes dans la société ; le genre, une construction sociale. Le « Chapitre 10 : Prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle » aborde les points suivants : 1. Molécules de synthèse et régulation des naissances. 2. Molécules de synthèse et Procréation Médicalement Assistée. 3. Un enfant à tout prix. 4. Comportements individuels et propagation des IST.

*Biologisme, hygiénisme et vision différentialiste des sexes*

Le chapitre 10 du manuel Hachette commence par la phrase « L'être humain naît anatomiquement et morphologiquement fille ou garçon », qui assoit l'évidence de la bicatégorisation par sexe. Vient ensuite une affirmation : « Les individus, en devenant adultes, ont des choix à mettre en œuvre, y compris celui d'une sexualité responsable » (p. 180), laquelle nous fait nous interroger sur l'utilisation du terme de « choix » pour qualifier la « sexualité responsable », alors qu'il s'agit manifestement d'un devoir, sans autre alternative. La « sexualité responsable » est définie de manière hétéronormative, en se focalisant sur le contrôle des naissances. Alors que le chapitre 9 aborde des questions plutôt sociologiques, voire philosophiques (sur l'identité sexuelle, par exemple), le chapitre 10 se contente d'un biologisme qui exclut du champ de la « sexualité responsable » les questions du consentement, de la réciprocité, des relations de confiance. Aucune mention n'est faite des violences sexuelles, dont l'analyse aurait pourtant pu entrer dans la définition d'une « sexualité responsable » (même du simple point de vue de la loi…). Le risque des IST est abordé, mais en plus d'une confusion entre VIH et sida, le manuel conclut ses indications de prévention la manière suivante : « À côté de ces mesures “techniques” ou médicales, la

[600] BELLIER J-P, BESNARD Vincent, *et al.*, *Sciences 1ère ES/L*, Paris : Hachette éducation, coll. « Enseignement scientifique », 2011, 256 pages. Thème « Féminin/Masculin », pp. 160-196.

prévention par une hygiène de vie doit être satisfaisante : éviter les comportements sexuels à risque, ne pas multiplier les partenaires sexuels, avoir une hygiène intime rigoureuse. Ces comportements font partie intégrante de la prévention contre les IST » (p. 189). La norme véhiculée ici est celle de la limitation du nombre de partenaires sexuel·le·s, mais non plus au nom de la morale, mais de « l'hygiène ». Cette méthode est présentée comme une prévention de la transmission des IST : il convient de rappeler que si les rapports sexuels sont protégés, le nombre de partenaires sexuel·le·s n'a pas d'incidence sur la transmission des IST.

Le manuel de Sciences de la vie et de la Terre destiné aux élèves de première Scientifique et publié par Nathan[601], est plus orienté sur la biologie que ne le sont les manuels pour les premières économique & social, et littéraire. Cela n'empêche pas les inexactitudes anatomiques : le clitoris y est par exemple défini comme un « petit organe sexuel externe chez la femme, localisé en avant de la vulve » (p. 274). Un second point que nous souhaitons discuter au sujet de ce manuel, est la conception de l'ambigüité sexuelle : l'intersexuation est en effet abordée – sans être explicitement nommée – à travers la description de cas où le phénotype ne correspond pas au caryotype (« femmes XY », « hommes XX », « hommes à utérus »), mais toujours sous le mode du normal/anormal.

C'est également le cas dans le manuel de 1ère ES/L de l'éditeur Hachette, qui utilise même l'expression peu flatteuse d'« anomalie chromosomique » pour désigner les syndromes de Klinefelter et de Turner (p. 166). Un exercice rédigé dans un anglais approximatif du manuel Nathan de 1ère S demande même à l'élève de décider si une athlète aux caractéristiques sexuelles ambigües doit être ou non disqualifiée d'une compétition : « *Should female athlete Jane Doe should [*sic*] be disqualified from competition ? Some female athletes have sometimes breathtaking performances ; this rise [*sic*] the suspicion that some of them might not be real women but rather men [*sic*]. […] Sum up the results of Jane Doe's physical exam, karyotype analysis, test for SRY, and make up your mind about qualifying or disqualifying Jane as a female competitor* » (p. 293). Cette Jane DOE n'est donc pas soit une « vraie femme », soit une « fausse femme » (ce qui serait déjà affligeant), mais une « vraie femme » ou… un « homme ». Aucune réflexion critique n'est amorcée sur l'intersexuation, ni sur la bicatégorisation par sexe, thèmes sur lesquels la recherche en biologie existe pourtant (cf. les travaux d'Anne FAUSTO-STERLING). Ce qui est également remarquable, c'est que le manuel encourage clairement les

[601] JUBAULT-BREGLER Marc (dir.), *SVT 1ère S. Sciences de la vie et de la Terre, Programme 2011*. Paris : Nathan, 2011, 407 pages.

élèves (dont on présuppose qu'ils-elles ne sont pas intersexes ?) à classer, à sexuer, à juger (ou à préjuger, en l'occurrence) du sexe des personnes – un exercice qui est présenté de manière ludique, mais qui sous-tend des valeurs dangereusement normatives, excluantes et stigmatisantes. Enfin, un troisième point d'analyse de ce manuel Nathan concerne la question de la contraception. Un encadré existe sur la contraception masculine, ce qui semble à première vue assez novateur et allant à l'encontre de la norme de la contraception féminine. Dans cet encadré, il est indiqué : « Des essais basés sur des injections de testostérone semblaient prometteurs, mais ils occasionnaient des effets secondaires non souhaitables (prise de poids, augmentation de la taille des seins) » (p. 303). Il faut ici souligner que ces effets secondaires, qui se retrouvent également dans la contraception hormonale féminine, ne sont pas du tout abordés par le manuel dans les parties sur la contraception féminine. Ces effets « non souhaitables » chez les hommes sont présentés comme tout à fait acceptables (ils n'ont pas empêché la mise sur le marché des contraceptifs féminins ni l'implantation de la norme contraceptive féminine) quand ils touchent les femmes, au point qu'on ne les mentionne même pas dans ce manuel.

*Confusion sur l'identité sexuelle et tentative d'approche du genre*

Le manuel Hachette précédemment cité[602] aborde dans son chapitre 9 un point sur l'identité sexuelle. Ce qui marque est d'abord la définition extrêmement floue, collage de citations et d'extraits d'ouvrages divers : « Le sexe c'est à la fois le sexe chromosomique, le sexe différencié et l'identité sexuelle. Cette dernière est “déterminée par la perception subjective que l'on a de son propre sexe et de son orientation sexuelle”. L'identité sexuelle selon les auteurs peut être une simple construction de l'esprit ou correspondre à des traits liés aux attributs sexuels “influencés par les attentes de la société et les normes culturelles” » (les citations, indiquent les auteur·e·s du manuel Hachette, sont extraites du livre *Neurosciences*, de Dale PURVES, Bruxelles : De Boeck, 2005). Cette définition introduit une confusion entre identité sexuelle et orientation sexuelle, les deux étant présentées comme liées, alors qu'on demande dans le « Bilan » aux élèves de « montrer comment l'identité sexuelle est une notion complexe à dissocier de l'orientation sexuelle » (les élèves auront sans doute bien retenu la complexité, mais moins les différences entre les deux). Les raccourcis sont nombreux : citons

[602] « Chapitre 9 : Devenir homme ou femme », in BELLIER J-P, BESNARD Vincent, *et al.*, *Sciences 1ère ES/L*, op. cit., pp. 162-179. Point « 4. Identité et orientation sexuelles », pp. 170-171.

par exemple, les exercices en bas de page, où l'on demande aux élèves de « montrer en quoi le sexe biologique d'une personne lui confère une identité sexuelle ».

En fin du chapitre 9 du manuel Hachette se trouve une partie « Un pas vers le bac », où l'on aborde la place des femmes dans la société, à travers le parcours de Simone VEIL pour l'avortement, et l'évolution de la place des femmes à travers un petit texte de Sophie BESSIS, qui réussit le tour de force de ne pas utiliser le mot « féminisme ». On peut se demander, d'ailleurs, ce que vient faire une telle partie dans un manuel de biologie (à part ouvrir une large voie aux critiques). C'est la partie de la page suivante qui nous intéresse. « Le genre : une construction sociale » (p. 179), présente trois textes aux élèves : le premier (« La dimension du genre », 16 lignes) présente une définition du genre trouvée, d'après le manuel, sur le catalogue collectif sur les femmes et le genre des Universités de Toulouse et de Lyon ; le deuxième (« Que pense la Bible de l'homosexualité ? Que nous propose l'Église en sa présence ? », 24 lignes) sur l'opinion de l'Église catholique sur l'homosexualité extrait du site catholique.org ; et le troisième (« Questions de sexualité », 5 lignes) est un extrait du site Fil Santé Jeune. Le genre est défini comme une « construction sociale autour du sexe », lui-même envisagé comme une « réalité universelle », tandis que le genre serait « variable dans le temps et dans l'espace ». Cette définition, si elle n'est pas très actuelle, a au moins le mérite d'être assez claire, mais elle évacue toute dimension politique en ne mentionnant pas la hiérarchie ni la domination : on parle de « répartition des rôles » et de « distribution du pouvoir » sans préciser en faveur de qui elles se construisent.

La présence du deuxième texte est pour le moins incongrue dans un manuel de biologie : il s'agit d'un appel catholique à la compassion envers les homosexuel·le·s. On rappelle d'abord aux homosexuel·le·s qu'il ne faut pas s'enfermer dans leur orientation sexuelle, qui n'est pas constitutive de leur identité (finalement, l'objectif de l'Église catholique rejoint celui de l'exercice du manuel de SVT : distinguer orientation et identité). L'attitude à adopter face aux homosexuel·le·s est conseillée par le Catéchisme, ici cité, qui encourage les Chrétiens à éviter « à leur égard toute marque de discrimination injuste » (on notera la redondance de l'expression, qui laisse penser qu'il existerait des discriminations justes…). Le troisième texte peut être cité intégralement ici, tant il est court : « Être gay, lesbienne, bisexuel(le), ce n'est pas toujours facile à vivre tant les préjugés sont tenaces. Tout le monde a le droit élémentaire à une sexualité épanouie. Aussi, des associations existent pour aider ceux qui ont des difficultés, pour être plus à l'aise ». La question de l'homophobie (l'expression n'est pas

employée) est ici prise à l'envers : ce sont les jeunes LGBT qui doivent aller chercher du soutien, et non les homophobes qui doivent être accompagnés. Enfin, les questions de l'identité sexuelle et de l'orientation sexuelle sont abordées en suivant les programmes scolaires officiels, selon la dichotomie sphère publique / sphère privée. Les exercices de bas de page demandent aux élèves de « 1. Montrer que l'identité sexuelle et les rôles sexuels dans la société appartiennent à la sphère publique. 2. Expliquer pourquoi l'orientation sexuelle, elle, fait partie de la sphère privée ».

L'introduction dans les programmes scolaires de ces nouvelles thématiques (identité sexuelle, orientation sexuelle, genre), a soulevé une vague d'indignation dans les rangs de l'UMP. Ces manuels scolaires ainsi actualisés, bien que conservateurs aux yeux de quiconque connaît un peu les études sur le genre, ont fait l'objet en 2011 d'une demande de retrait de la part de 80 député·e·s UMP (dont, pour les trois quarts d'entre eux, des hommes blancs hétérosexuels)[603]. Le sociologue Éric FASSIN, s'interroge : « En quoi les élus mobilisés, tels Lionnel LUCA ou Jacques MYARD, sont-ils compétents pour trancher, d'une part, de la scientificité des études sur le genre, qu'ils ignorent au point d'en faire une "*théorie du genre sexuel*" [sic], et, d'autre part, du périmètre d'une discipline qu'ils connaissent si peu qu'ils la qualifient, dans leur lettre au ministre, de "*sciences et vie de la Terre*" [sic] ? On peut ensuite s'inquiéter : s'ils sont entendus, pourquoi ces lobbies s'arrêteraient-ils là ? »[604] Adressée au ministre de l'Éducation Nationale (Luc CHATEL), la lettre des député·e·s (signée entre autres par les illustres Christian VANNESTE, Lionnel LUCA et Jacques MYARD, fondateurs du collectif de la Droite populaire, Bernard DEBRE, Eric RAOULT et Hervé MARITON) était en effet confondante d'incompétence sur la question du genre, transpirant une profonde méconnaissance du sujet. Mais elle n'a pas été suivie d'un retrait des manuels de sciences.

Pour terminer sur cette comparaison des manuels scolaires suédois et français, il convient de souligner que même en prenant pour référence un manuel de collège, les thématiques abordées par le manuel suédois en rapport avec la sexualité sont plus variées que dans les manuels français. S'il est moins précis en biologie, le manuel suédois l'est en revanche plus sur la question du genre : la discipline des études sur le genre y est présentée de manière positive, et les élèves sont invité·e·s à réfléchir de manière critique aux attentes sociales pesant sur les

---

[603] AGENCE FRANCE PRESSE, « Orientation sexuelle : 80 députés UMP réclament le retrait de manuels scolaires », *Libération.fr*, 30 août 2011.
[604] FASSIN Éric, « Les sciences de la vie et de la Terre sont présentées avec leurs prolongements sociaux », *La Recherche*, n° 458, 1er décembre 2011, p. 82.

individus. Enfin, l'hétéronormativité s'exprime plus largement dans les manuels français que dans le manuel suédois étudié, qui introduit une dimension critique à la réflexion suscitée chez les élèves – ce qui n'est pas le cas dans les manuels français.

### 4.1.3. Autres supports : bibliographie

Pour une doctorante fraîchement débarquée dans le domaine de l'éducation à la sexualité, l'arrivée en Suède est marquée par la découverte de l'incroyable production de manuels et de brochures sérieuses sur le fond, ludiques dans le ton, et joliment présentées sur la forme. Ces documents, qui se comptent par centaines et continuent d'être actualisés chaque année, constituent une source inépuisable d'inspiration. Ils sont édités par RFSU, RFSL, Lafa et d'autres organismes reconnus nationalement, ce qui fait que les enseignant·e·s les utilisent parfois en classe, voire les distribuent aux élèves. Il ne s'agit pas, bien sûr, de les citer tous (un certain nombre sont listés en bibliographie), mais de s'intéresser aux représentations du genre et des sexualités qu'ils véhiculent.

En 2009, l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*) publie le résultat d'un examen détaillé de 22 manuels ou brochures d'éducation à la sexualité, réalisé par une docteure en pédagogie de l'université d'Umeå, Maria WESTER[605]. Les documents analysés ont été sélectionnés par WESTER parce qu'ils étaient cités par des enseignant·e·s qui les utilisent en classe. Deux perspectives, encouragées par l'Agence Nationale pour l'Éducation, sont analysées : la perspective contre l'hétéronormativité, et la perspective en faveur de l'égalité des sexes. Sur ces 22 manuels : 5 sont considérés comme hétéronormatifs, 5 sont inclassables (perspective floue), et 12 présentent une perspective critique de l'hétéronormativité (dont 3 en font le thème principal du manuel). En ce qui concerne l'égalité des sexes : 5 manuels sont considérés comme ayant diffusant des messages « contradictoires », 2 manuels sont relativement flous sur la question, et 15 manuels ont une perspective explicitement favorable à l'égalité des sexes (dont 7 s'appuient explicitement sur les études sur le genre).

Ces résultats indiquent la bonne intégration de la perspective en faveur de l'égalité des sexes en Suède, et s'appuyant même sur les études sur le genre depuis la fin des années 1990. La perspective contre l'hétéronormativité n'est pas encore, au moment de l'enquête, généralisée dans les manuels, mais c'est déjà le cas d'une bonne moitié d'entre eux. Il faut ajouter que les

[605] WESTER Maria, *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervisningen* (« *Un examen détaillé des manuels utilisés dans l'enseignement en "sexualité et vie en commun"* »), Skolverket, 2009, 27 pages.

documents parus à partir 2008-2009 environ, intègrent la pédagogie critique de la norme dont nous décrirons l'application au sujet de l'hétéronormativité en détail à la fin de ce chapitre. Des résultats actualisés permettraient donc sans doute de mesurer l'avancée de la perspective sur l'hétéronormativité dans les méthodes suédoises. Une dimension qui n'est pas mesurée par l'enquête est celle de la perspective inclusive, qui consiste à veiller de façon systématique à inclure tout le monde dans les textes et les illustrations des manuels (en représentant les HLGBTQI, tous les handicaps, les corpulences, les tailles et les couleurs de peau). Cette perspective est également très répandue en Suède depuis le milieu des années 2000. La présence de ces perspectives (genre, hétéronormativité, inclusion) est la preuve d'une démarche réflexive des auteur·e·s de ces méthodes sur la vision du genre et des sexualités qu'ils-elles entendent véhiculer.

Tous ce matériel représente un soutien précieux pour les intervenant·e·s en éducation à la sexualité, qui les utilisent à la fois comme des outils pratiques pour faire réagir et réfléchir les jeunes, et comme des sources de réflexion pour les intervenant·e·s eux-elles-mêmes, qui affinent leur conception du genre et des sexualités grâce à ces lectures. La professeure du collège de Vallentuna Cecilia NORDHOLM exprime son enthousiasme pour ces outils : « *heureusement que nous avons ce matériel à disposition, parce que ces séances d'éducation à la sexualité, ce n'est pas un* one man show *! Ça peut-être un cours magistral, parfois, mais il faut surtout développer d'autres méthodes de travail, pour créer une dynamique, ouvrir une conversation…* »

La France produit peu de manuels d'éducation à la sexualité et de brochures, et les enseignant·e·s et autres intervenant·e·s ont peu de documents à distribuer aux élèves. Les brochures éditées en 2011 par le CRIPS d'Île-de-France[606], *Les filles. Guide du corps féminin* et *Les garçons. Guide du corps masculin*, sont des traductions de brochures anglaises de la Family Planning Association. Elles sont peu détaillées, hétérocentrées et axées sur la reproduction et la prévention. Elles n'ont aucune vision critique du genre. *Notre enfant est homosexuel*[607], diffusé par l'INPES depuis 2007 (sans avoir été actualisé depuis), est un véritable appel à la tolérance des homosexuel·le·s par leurs propres parents, auxquels s'adresse ce manuel. La

[606] CRIPS Île-de-France, *Les filles. Guide du corps féminin* et *Les garçons. Guide du corps masculin*, 2011 (2002 pour les premières éditions, traductions de brochures anglaises de la Family Planning Association), 32 pages (en tout, car les deux guides sont publiés dans une seule brochure).

[607] CONTACT (association Contact, Paris), *Notre enfant est homosexuel*, rédigé par Stéphane VIEUXMAIRE avec le soutien de la Direction Générale de la Santé, du Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et de l'INPES, 2007, 52 pages.

brochure *Questions d'ados (amour – sexualité)*[608] est extrêmement hétéronormative (par exemple : « Chez la fille lors d'une excitation sexuelle, la vulve se modifie et s'humidifie. Ce liquide permet de mieux faire glisser le sexe masculin dans le vagin au cours d'une pénétration », p. 20), l'homosexualité étant citée à part, sous un premier texte « C'est quoi la sexualité ? », dans un encadré séparé intitulé « C'est quoi l'homosexualité ou la bisexualité ? » (p. 19). La brochure véhicule des inexactitudes anatomiques (sur l'hymen et le clitoris) et consacre 8 pages à la sexualité, contre 24 à la prévention des risques (contraception, avortement, IST, préservatifs, pédophilie, pornographie). La brochure *Les premières fois*, éditée en 2004 par l'INPES[609] avec le soutien du ministère de la santé, est intégralement hétéronormative (l'homosexualité n'est pas citée une seule fois), et n'aborde la sexualité qu'à travers les risques (IST, grossesse non désirée), ce qui a tout pour effrayer les débutant·e·s.

Pour trouver des brochures non hétéronormatives, et avec une perspective critique du genre, il faut se diriger vers les brochures spécialisées (qui ne sont pas distribuées au grand public, comme dans les écoles par exemple). Nous citerons par exemple : *Santé SexuElles. Plus de plaisirs, moins de risques*, éditée en 2012 par AIDES[610], qui a une perspective résolument critique du genre (le concept est même défini p. 5) mais reste hétéronormative (l'homosexualité n'est mentionnée que sous l'angle de la lutte contre l'homophobie, en une ligne). C'est sans doute d'ailleurs la perspective favorable à l'égalité entre les sexes qui fixe les auteures sur l'hétérosexualité. La brochure *Tomber la culotte ! (Coups de pouce pour s'affirmer, s'amuser et prendre soin de soi)*, publiée en 2011 par Kiosque Infos Sida et Sida Info Service[611], s'adresse aux « lesbiennes, bies et autres curieuses » : elle aborde bien sûr la lesbophobie (p. 11), et adopte une perspective critique du genre puisqu'elle cite même Judith BUTLER. Une page entière est consacrée dans la brochure à la définition du concept d'hétéronormativité[612] :

> L'hétéronormativité est le postulat qu'il n'existe que deux sexes distincts (femme et homme), deux genres fixes (féminin et masculin) et une seule orientation sexuelle

[608] CRIPS Île-de-France, *Questions d'ados (amour – sexualité),* avec le soutien de la Direction générale de la Santé, de l'Inpes, du Codes 95, de l'Institut de sexologie et de l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, juin 2007 (actualisé en 2011), 56 pages.
[609] INPES, *Les premières fois*, 2004, 32 pages.
[610] AIDES – *Santé SexuElles. Plus de plaisirs, moins de risques*, BENKHOUCHA Cynthia et ZIMMERMANN Gaëlle-Marie, réalisée grâce au soutien financier de l'INPES, illustrée par Cha, mars 2012, 48 pages.
[611] KIS & SIS – *Tomber la culotte ! (Coups de pouce pour s'affirmer, s'amuser et prendre soin de soi). Pour les lesbiennes, bies, et autres curieuses…*, DELEBARRE Coraline (Kiosque Infos Sida) et GENON Clotilde (Sida Info Service), avec le soutien de l'INPES, octobre 2011, 40 pages.
[612] Ibid., p. 10.

> (l'hétérosexualité).Toute personne qui ne rentre pas dans ce schéma normatif (ex : intersexe, personne trans, homme féminin, femme masculine, homosexuel·le, bisexuel·le…) apparait alors comme “suspecte” aux yeux de la société.
>
> Cette hétéronormativité impose également une répartition des rôles sociaux entre les sexes au niveau du travail, du comportement, de la sexualité. […] L'hétéronormativité touche donc toutes les femmes, quelle que soit leur orientation sexuelle, en les poussant, dès le plus jeune âge, à se conformer à un rôle prédéfini par la société.
>
> Les lesbiennes et bisexuelles remettent en question ce schéma puisqu'elles transgressent les rôles masculin/féminin et sont indépendantes partiellement ou totalement des hommes. Cette remise en question peut faire peur et engendrer des violences à leur encontre. L'hétéronormativité est vue par beaucoup comme l'ordre « naturel » des choses. Pourtant, ce n'est qu'une construction sociale et il existe une multitude d'alternatives à ce schéma.
>
> Savoir identifier ces normes, c'est déjà un premier pas pour pouvoir les changer !

D'autres sources peuvent servir d'appui aux enseignant·e·s et intervenant·e·s en éducation à la sexualité. Les Suédois·es sont friands de littérature jeunesse, dont la production est bien plus vivante et de qualité qu'en France, la plupart des écrivain·e·s pour les adultes écrivant aussi pour la jeunesse. Le binôme enseignant au collège de Vallentuna utilise par exemple des livres jeunesse qui présentent l'homosexualité d'une manière positive, sous l'angle de la romance (*Du och jag, Marie Curie,* d'Annika Ruth PERSSON [2003], sur une jeune fille amoureuse d'une camarade de football ; *Duktig pojke,* d'Inger EDELFELDT [1977], romance entre deux garçons), ou bien encore des livres qui abordent les violences sexuelles (*Kort kjol*, de Christina NORD WAHLDEN [1998], roman sur les répercussions d'un viol dans la vie d'une adolescente. Johan SWARTLING précise que « Kort kjol *est un livre très dur. Sandra DAHLEN considère qu'il faut faire très attention si on l'étudie en classe. Des jeunes qui auraient été confrontés personnellement au viol pourraient très mal vivre cette lecture imposée* » ; *Flickan och skulden* de Katarina WENNSTAM [2002] aborde de la vision sociale du viol et son traitement par la société et la justice).

Des films peuvent être également utilisés en classe, comme supports à la conversation. Johan SWARTLING et Cecilia Nordholm ont par exemple déjà utilisé *Ma vie en rose*, un film français d'Alain BERLINER [1997] sur un petit garçon qui aime s'habiller en fille ; *Hip Hip Hora*, un film suédois de Teresa FABIK [2004] sur l'entrée au collège et le harcèlement scolaire ; *Bara Bea*, un film norvégien de Petter NÆSS [2004] sur l'entrée dans la sexualité adulte d'une ado de 16 ans ; *Ciao Bella*, un film suédois de Mani MASERRAT-AGAH [2007] sur deux ados de 16 ans pendant la Gothia Cup (coupe du monde de foot junior) : le premier est iranien et décide de se faire passer pour un Italien pour séduire les filles. La deuxième est suédoise et cherche le grand

amour. *Beautiful thing*, un film anglais de Hettie MACDONALD [1996] sur deux garçons de 16 ans tombent amoureux l'un de l'autre. Nous nous permettons de conseiller également *Tusen gånger starkare* (*A thousand times stronger*), un film suédois de Peter SCHILDT sur l'arrivée d'une nouvelle élève dans un collège, qui bouleverse l'ordre du genre. Le film est tiré du roman éponyme, écrit par Christina HERRSTRÖM en 2006, qui décrit de manière subtile les différentes attentes sociales en fonction du sexe, et les rappels à l'ordre du genre (mais reste hétéronormatif). Les films réalisés par la Française Céline SCIAMMA sont également d'une passionnante profondeur sur le genre, l'identité sexuelle et la sexualité à l'adolescence : *Naissance des pieuvres* [2007] suit le parcours de trois jeunes filles, sur le point d'entrer dans la sexualité adulte ; *Tomboy* [2012], qui signifie « garçon manqué » en anglais, interroge les normes du genre à travers l'été de Laure, qui à son emménagement intègre un groupe d'enfants de son quartier en se faisant passer pour un garçon, une subversion qui provoquera un terrible rappel à l'ordre.

#### 4.1.4. Des chiffres

Les statistiques peuvent être utilisées comme outils, s'ils sont intégrés à une vision d'ensemble. En France, les manuels de SVT sont remplis de chiffres qui ne sont pas problématisés, et dont la seule mention sans recul critique ne fait que renforcer des normes. Taille du pénis, poids idéal, âge au moment du premier rapport, taux de suicide… tous ces chiffres peuvent être profondément stigmatisants pour qui s'éloigne de la fourchette présentée au mieux comme « la plus fréquente », au pire comme « normale ». « *On se demande, parfois, s'il faut leur donner des statistiques. On sait que parfois, les élèves sont arrosés de statistiques, mais je pense qu'il faut faire une sélection. […] Un chiffre peut-être libérateur : quand ils se masturbent trois fois par jour et qu'ils sont là à se demander s'ils sont normaux. Mais en même temps, on leur dit que la moyenne est, je ne sais pas, de 5 fois par semaine, et que quand ils calculent pour eux, ils arrivent à 38 fois par semaine… "ça y est, je ne suis pas normal !"* » plaisante Johan SWARTLING, qui s'intéresse cependant sérieusement à l'utilisation de cet outil.

Un nombre comme celui des IVG réalisés chaque année en France, peut par exemple nécessiter d'être remis en perspective. En France, environ 200 000 IVG ont lieu chaque année. Mais si l'on rapporte ce nombre, que l'on présente toujours comme trop élevé, à la population des femmes hétérosexuelles sexuellement actives et fertiles (disons 13 millions de Françaises), qui déclarent en moyenne deux rapports sexuels par semaine. On arrive à un total de plus

d'1,3 milliard de rapports hétérosexuels par an. Les IVG annuelles représentent donc 0,01 % des rapports hétérosexuels entre personnes fertiles, un taux que nous laissons à l'appréciation des lecteurs-trices de cette thèse.

#### 4.1.5. Matériel : des godes dans les classes

Des objets sont également utilisés, en France comme en Suède, pour faire des démonstrations. Il s'agit plutôt des différents moyens de contraception (pilule, stérilet, diaphragme, patch, anneau vaginal) et des préservatifs (féminin et masculin), que l'on peut dérouler sur des godemichets par exemple. Il faut une fois de plus réfléchir aux normes véhiculées par ces outils, comme l'explique Johan SWARTLING : « *On voudrait aussi avoir des godes plus petits – enfin moi, en tous cas…* » dit-il en sortant les sextoys qu'ils font passer aux élèves pour qu'ils s'entraînent à mettre des préservatifs. – « *C'est juste une taille normale !* » répond innocemment sa collègue Cecilia. – « *Mais tu ne peux pas dire "Ça, c'est normal !" à nos pauvres élèves de 12 ans, ils vont être traumatisés !* » rétorque Johan en riant. – « *Non mais je veux dire, c'est la taille moyenne d'un homme à l'âge adulte !* » justifie Cecilia. – « *En tous cas, moi, je voudrais qu'on en ait des plus petits* », conclut Johan. – « *Oui oui, on peut en commander sur Internet. Celui-là fait 13,5 cm, et sa circonférence a été calculée d'après la taille moyenne des pénis de 800 soldats norvégiens. C'est ce que je dis, aux élèves : "C'est un sexe de Norvégien"* », plaisante Cecilia. Au lycée Victor Hugo, il n'y a qu'un seul godemichet, rangé dans la boîte à outils de l'infirmière scolaire. Nous ne l'avons pas mesuré.

#### 4.1.6. Différentes méthodes de travail

Le point commun entre les différentes techniques de travail utilisées en France et en Suède en éducation à la sexualité, est la constitution de petits groupes de jeunes, qui est reconnue par tous comme le meilleur moyen de faire émerger la parole. Cependant, les méthodes suédoises sont plus centrées sur la conversation, la participation et l'implication des élèves, qui s'appuient sur des supports variés et des travaux pratiques (avec manipulation de préservatifs, ce qui est toujours un grand moment d'amusement), tandis que les méthodes françaises restent assez conformes au cadre scolaire traditionnel français, c'est-à-dire des cours avec questions des élèves, et des ateliers de réflexion. Encore une fois, les choix des outils d'organisation de l'éducation à la sexualité reflètent les représentations du genre et de la sexualité des intervenant·e·s, qu'elles soient en cohérence avec une vision d'ensemble réfléchie, ou fortuites et diffusées involontairement par manque de recul.

En éducation à la sexualité comme dans les autres domaines éducatifs, la multiplication des outils favorise l'appropriation des messages par les élèves, qui sont ainsi invités à participer activement à leur propre information, et à adopter un regard critique sur leur propre approche du genre et des sexualités ainsi que sur celle véhiculée par la société. Quand on demande au Dr Marc ZAFFRAN les mesures qu'il trouverait utiles pour améliorer l'éducation publique à la sexualité en France, il détaille : « *Recruter et former des éducateurs/enseignants qui ont le désir d'informer les jeunes (et non forcer les enseignants qui ne le veulent pas à le faire) ; faire des séances en classe dans toutes les classes (comme la loi de 2001 le recommandait sans jamais avoir été appliquée). ; faire participer les élèves et étudiants à la conception des messages à diffuser à leurs camarades ; faire des clips radio, des BD, une série télé, des clips vidéo sur YouTube pour diffuser des informations ; concevoir des jeux vidéos sur la sexualité. Bref, utiliser des méthodes qui parlent aux populations visées. Si on m'avait proposé de faire une série télé (ça s'est fait au Québec) sur la sexualité, j'aurais été ravi ! Mais la télé française est si frileuse et conformiste que ça n'est pas possible* », regrette-t-il.

**Les cours magistraux**

Le cours magistral est souvent présenté comme l'ennemi de l'éducation à la sexualité, mais ce n'est pas forcément un outil à rejeter : quand il est intégré dans une méthode cohérente, il peut être très utile et bien perçu par les élèves. En l'occurrence, il s'agit plutôt des domaines de connaissances sur le sexe et la sexualité : l'anatomie semble se prêter plus facilement au format du cours magistral : « *on explique l'origine des similitudes en parlant du développement fœtal, les piliers du clitoris, [– Le capuchon, les glandes,* ajoute Cecilia*], etc.* » expose Johan SWARTLING. Dans ces cas-là, faire un dessin fonctionne très bien, et peut-être même mieux qu'une planche ou une photo. « *Quand on parle d'anatomie, on n'utilise pas d'image toute faite, on dessine plutôt au tableau : on n'a pas besoin que ça soit parfaitement ressemblant, parce qu'il ne s'agit pas de placer sur un schéma les différentes parties des organes sexuels, mais d'expliquer ce qui se passe en cas d'excitation !* », explique Jonas LEMON de RFSU Stockholm. Marc Zaffran se souvient également des séances d'éducation à la sexualité qu'il animait : « *Je n'utilisais pas de matériel audiovisuel, mais je faisais des croquis au tableau* », précise-t-il.

**La distinction entre privé et personnel (privat / personligt)**

« *J'ai l'habitude de dire qu'on peut parler de sa première fois,*
*mais pas de sa dernière ! Parce que sinon, on franchit une limite.* »
Olle WALLER, éducateur à la sexualité.

L'un des premiers points évoqués en début de séance par les intervenant·e·s de l'association RFSU, est la différence entre le privé et le personnel, une distinction essentielle pour les intervenant·e·s et pour les jeunes. Concrètement, cela signifie que faire de « *l'éducation à la sexualité, c'est faire sortir le sexe de la sphère privée : il ne s'agit pas d'un prof qui parle de sa sexualité !* », expose Jonas LEMON. Créer un climat de confiance pour les participant·e·s et les intervenant·e·s nécessite que chacun·e mette à distance sa vie privée, pour se concentrer sur la sexualité en général, ou le niveau général de sa sexualité. « *Quand on enseigne la sexualité comme une matière scolaire, ça ne signifie pas qu'on parle de sa propre sexualité ! C'est comme en histoire, on n'enseigne pas sa propre histoire, mais l'histoire en général* », compare Lisa LARSSON.

Cette distinction entre privé et personnel est également fondamentale dans les méthodes d'éducation à la sexualité françaises. « *Par exemple, l'adolescente ne va pas dire : "je suis obligée de le sucer mon copain ?", mais "est-ce qu'on est obligé de sucer ou de faire une fellation ?". Les adolescents comprennent très vite ce système, ils savent qu'ils prennent un risque en disant "je" dans un groupe. Donc, pas plus les adultes que les enfants ne parlent de leur intimité, c'est-à-dire que je ne me réfère pas à ma vie personnelle pour fournir une explication. Les adultes sont aussi là pour être garants du cadre dans le sens de l'éthique et des valeurs que nous avons posés* », explique Chantal PICOD[613], référente de l'Éducation Nationale pour l'éducation à la sexualité. Souvent, les élèves eux-mêmes s'arrangent pour poser des questions qui les concernent d'une manière détournée : « j'ai entendu dire que… », « j'ai un ami qui a vu ça dans un film porno… », et dans ce cas, cela ne pose pas de problème. Les interventions ne sont pas là pour répondre à des questions privées des élèves : quand une question privée est posée, on peut y répondre d'une manière plus générale. Chez RFSU, c'est la plus grande limite que l'on pose dans les séances : « *On n'est pas là pour raconter des*

[613] INPES, *Les journées de la prévention. Promouvoir la santé des enfants et des jeunes*. 2èmes Journées annuelles – 29 et 30 mars 2006. Communication de Chantal PICOD : « L'éducation à la sexualité en milieu scolaire, quelle approche ? », 29 mars 2006, Session 3 : « Éducation et sexualité : du social à l'intime ». Retranscription disponible en ligne sur le site de l'INPES : http://www.inpes.sante.fr/jp/cr/pdf/2006/jp2006_session_3.pdf

*secrets, pour jouer à Action ou vérité : on est dans une école et on parle de sexualité comme d'un sujet de connaissances* », se doit de rappeler Jonas LEMON. « *RFSU explique bien qu'il ne faut pas poser de questions sur les expériences des jeunes, mais plutôt "Comment croyez-vous que ça se passe ?" Bien sûr, il arrive malgré tout qu'un élève parle de son expérience personnelle, mais la règle de base c'est d'essayer de contourner, en parlant du général – ce qui fait que chacun se sent plus en sécurité pour parler. Et ça vaut pour toutes les conversations, pas seulement pour celles avec les jeunes !* » dit Johan SWARTLING. – « *Exactement ! Ce n'est pas parce qu'il y a un article sur le sexe conjugal dans DN* [un journal suédois] *que j'ai envie de raconter à mes collègues comment j'ai couché avec mon mari la veille ! Ce qui vaut pour nous vaut aussi pour eux. On n'est pas censé faire intervenir notre vie privée pour participer à la conversation, il faut faire attention à rester au niveau général* » ajoute Cecilia NORDHOLM.

Chaque élève doit en effet pouvoir projeter ce qu'il - elle veut sur les intervenant·e·s, sans que des détails privés ne viennent parasiter l'intervention. « *On le voit, sur les élèves, une fois que cette période est terminée, ils se comportent différemment avec moi. Ils ne me prennent plus pour la prof fofolle qui parle de sexe, ils me considèrent comme un être humain qui les comprend, aussi. Ils ont une forme de respect – même si ce mot est souvent mal employé – mais si, tout de même, une sorte de respect pour l'être humain* » explique Cecilia NORDHOLM. Les intervenant·e·s apprennent à ne pas se sentir pris·es au dépourvu si un·e élève pose une question trop intime : « *je leur dis que c'est trop privé, et que je ne vais pas répondre parce que ça ne leur apporterait rien du point de vue de l'enseignement* », explique Cecilia. L'ancienne technique d'intervention de RFSL, l'association LGBT suédoise, qui consistait à faire raconter à un gay ou une lesbienne sa vie privée, devant une classe d'élèves, allait à l'encontre de ce principe de séparation entre personnel et privé. C'est une des raisons pour lesquelles elle est de moins en moins utilisée en Suède.

**Faire parler**

Français·es et Suédois·es s'accordent à le dire, il s'agit (plutôt que de faire une conférence) d'inviter les jeunes à parler, pour qu'elles et ils s'approprient les messages de prévention en les formulant eux et elles-mêmes. Dans l'idéal, les adultes ne sont là que pour reformuler les questions, « *synthétiser ou apporter quelques éléments, corriger des éléments scientifiquement faux, reprendre sur la question des valeurs, etc.* […] *C'est-à-dire que nous sommes vraiment du côté de la construction de la pensée. Et si nous sommes très bons, s'ils ont bien compris cette réflexion et l'ont menée à terme, ils doivent arriver à délivrer eux-mêmes des messages de*

*prévention. Et c'est quand le message vient d'eux, qu'ils peuvent se l'approprier* », explique Chantal PICOD[614]. Comme dans tous les domaines, mieux vaut insister sur l'acquisition des outils que sur celle des messages eux-mêmes : l'acquisition des outils de réflexion permet à chacun·e d'élaborer ses propres opinions et limites, l'efficacité des messages de prévention étant amoindrie lorsqu'il n'y a pas d'appropriation de ces messages. « *La meilleure séance, c'est quand l'informateur guide discrètement la conversation, mais que les élèves sont ceux qui parlent le plus* », confirme Jonas LEMON de l'association RFSU.

Les actrices/teurs de l'éducation à la sexualité utilisent donc fréquemment des activités destinées à faire participer les jeunes, oralement ou pratiquement, voire physiquement. Dans un domaine comme la sexualité où les connaissances sont intimement liées aux valeurs et aux représentations, on utilise alors parfois des situations fictives pour amener les jeunes à se positionner. C'est le cas par exemple des exercices sur les valeurs (*värderingsövningar*) où l'on utilise une ligne de démarcation (on sépare symboliquement la pièce en deux : d'un côté les « d'accord », et de l'autre les « pas d'accord »), avant de prononcer une phrase sur laquelle les jeunes devront donner leur avis, puis se poster d'un côté ou de l'autre de la pièce pour prendre position physiquement. Concrètement, les animatrices/teurs expliquent aux jeunes qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, et que chacun·e est libre de se positionner comme elle-il le souhaite. Si ces exercices permettent à chacun·e de réfléchir à ses positions, de se situer par rapport aux positions du groupe, ils présentent plusieurs défauts : le premier risque est celui d'ouvrir la porte à la stigmatisation de celles et ceux qui n'entrent pas dans la norme, puisque l'on invite chacun·e à exprimer son opinion. L'argument avancé par les défenseurs (adeptes de la pédagogie de la tolérance) de ce type d'exercices sur les valeurs, est justement qu'il serait positif de laisser s'exprimer toutes les opinions, y compris les plus sexistes, racistes, homophobes (etc.), pour pouvoir en discuter avec les participant·e·s, et éventuellement les déconstruire et lutter contre. À la question « Faut-il tolérer l'intolérance ? », les défenseurs de la pédagogie critique de la norme considèrent au contraire que tout n'est pas bon à dire en public, et que le rôle des animateurs/trices est justement de s'attacher à tracer des limites (le non-jugement, par exemple, mais aussi la loi et la non-discrimination) de manière à ce que tou·te·s les participant·e·s puissent se sentir en sécurité dans le groupe.

[614] « L'éducation à la sexualité en milieu scolaire, quelle approche ? », communication de Chantal PICOD, 29 mars 2006, *Les journées de la prévention de l'INPES. Promouvoir la santé des enfants et des jeunes*, op. cit., p. 5.

#### *4.1.6.1. Discussion vs. Conversation*

Les Suédois·es du champ de l'éducation à la sexualité font clairement une distinction entre la discussion (*diskussion*) et la conversation (*samtal*). La discussion, qui est pourtant largement préconisée en France, est plutôt mal considérée en Suède, au moins parmi les têtes pensantes de l'éducation à la sexualité : « *La discussion n'est pas vraiment adaptée à ce contexte [d'éducation à la sexualité]* », explique Sandra DAHLEN. Elle interprète la discussion comme un débat : « j'ai raison / tu as tort », ce qui ne convient pas au domaine de la sexualité. « *Beaucoup d'enseignant·e·s trouvent que la discussion est une bonne chose, ils organisent des débats contradictoires, "Pour ou contre la pornographie"… Je ne veux pas créer des discussions, mais travailler plutôt sur la conversation, dans un groupe. J'utilise des brainstormings, des exercices sur les valeurs, des conférences pendant lesquelles je donne la possibilité aux participant·e·s de réfléchir deux par deux sur ce que je viens d'aborder, puis je récolte leurs réflexions, et je continue* », détaille-t-elle. En effet, les débats pour ou contre sont un des outils utilisés par les enseignant·e·s pour obliger leurs élèves à participer, mais ils encouragent une vision binaire souvent peu nuancée, et peuvent même se révéler dévastateurs quand ils prennent pour cible certaines populations, certaines pratiques sexuelles ou certains modes de vie. Dans ces cas, la stigmatisation est immédiate, le rappel à la norme violent, et devant l'expression d'opinions personnelles contre leur vie privée, certain·e·s élèves sont marginalisé·e·s et peuvent s'enfermer dans le silence. Ajoutons que lors de ces débats, certain·e·s élèves cherchant les bons mots n'hésitent pas à provoquer en escaladant dans les propos parfois discriminatoires, et l'enseignant·e finit généralement par appeler à la tolérance des personnes visées plutôt qu'à questionner la norme.

Pour Agneta NILSSON, de l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*), « *la conversation est un échange réciproque – ce ne peut pas être deux monologues parallèles* ». Le rapport d'analyse de qualité de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires suédois, qu'Agneta NILSSON a dirigé, indiquait comme critère positif la mise en place de « *"conversations de qualité" [kvalificerade samtal], c'est-à-dire laissant le champ libre à l'élève de développer ses propres réflexions, en les comparant à celles d'un adulte. Parfois, l'enseignant·e décourage cette réflexion propre* », regrette Agneta NILSSON. Ces « conversations de qualité » ne peuvent émerger que lorsque la relation participant·e/intervenant·e n'est pas trop hiérarchique, ce qui est possible en Suède entre un·e élève et son enseignant·e, mais certainement pas dans le système scolaire traditionnel français.

#### *4.1.6.2. Mener une conversation : des problèmes d'équilibre du temps de parole*

L'organisation d'une conversation dans un groupe d'élèves mixte met rapidement en lumière des questions d'équilibre du temps de parole. En règle générale, certaines personnes parlent plus que d'autres dans les groupes, et la conversation met en scène des rapports de pouvoir, ce qui est déjà le cas dans la conversation entre deux personnes, comme le montre Corinne MONNET[615]. Tout le monde réfléchit, certain·e·s parlent, d'autres n'osent pas. Si un travail de conscientisation de ces déséquilibres est effectué auprès du groupe, et que plusieurs séances sont organisées, alors un changement peut avoir lieu sur la durée. C'est ce que décrit Luis LINEO, instigateur du projet des groupes de parole pour garçons : « *ce que nous avons remarqué pendant notre dernier projet "Groupe de garçons", c'est qu'il se passait quelque chose vers la fin. Ceux qui parlaient énormément parlaient un peu moins, et ceux qui ne parlaient pas du tout avaient commencé à parler. Nous avons vu une égalisation. Le fait de créer un sentiment de sécurité provoque un meilleur équilibre* ».

Ces rapports de pouvoir sont, bien sûr, particulièrement visibles dans les groupes mixtes. Conformément à l'ordre du genre, les garçons parlent généralement plus souvent, plus longtemps, plus fort, et coupent plus souvent la parole de leurs camarades que les filles. Pour résumer, les garçons ont appris à prendre plus de place que les filles dans la conversation, et dans une salle de classe en particulier, ce que souligne par exemple le récent rapport français dirigé par Michel LEROY, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements* (op. cit.). Cette occupation du temps de parole est compliquée à gérer, quand elle est remarquée (ce qui n'est pas toujours le cas, en particulier dans les groupes de travail où le genre n'est pas problématisé). L'opposition frontale n'est pas efficace : « *les jeunes garçons, ils sont toujours dans la provocation, à se mettre en avant… Si je leur dis dès le début "Stop la violence ! C'est mal !", ce serait d'abord mauvais sur le plan pédagogique, mais en plus, c'est tellement éloigné de leur réalité. Par contre, si je dis "C'est quoi, la violence ?", alors là, on peut en discuter : "est-ce que ça peut être verbal ? Où va la limite ?" De cette façon, j'y arrive plus facilement* », explique Luis LINEO.

D'un autre côté, les garçons ne sont pas à l'aise avec tous les sujets : « *Je travaille beaucoup autour du thème de l'intimité avec les garçons : il manque aux garçons un langage, des mots. Pour généraliser, on peut dire que les garçons ont plus de mal à parler de leurs sentiments –*

[615] MONNET Corinne, « La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 19, n° 1, 1998, pp. 9-34.

*non pas biologiquement, mais par manque d'habitude !* » explique Johan SWARTLING. Là aussi, si la méthode d'éducation à la sexualité ne fait pas l'objet d'une problématisation du genre, ces déséquilibres ne seront pas forcément remarqués ou resteront sans solution.

#### *4.1.6.3. Enseigner la conversation comme mode de prévention*

Les acteurs-trices de l'éducation suédoise à la sexualité encouragent fortement les jeunes à parler de sexualité avec leurs partenaires : cette conversation sur le désir, le consentement, la contraception est présentée comme nécessaire à l'épanouissement sexuel et à une sexualité plus protégée. Mais la communication autour de la sexualité n'est pas toujours simple, et fait intervenir les représentations culturelles, sociales, psychologiques de chacun·e, qui peuvent s'entrechoquer de manière plus ou moins violente. La confiance en soi est également un pré-requis pour oser parler de certains sujets.

Pour dédramatiser les contaminations IST bénignes, la Suède n'hésite pas à utiliser un peu d'humour : RFSU a par exemple édité des cartes postales « Pardon de t'avoir contaminé·e », avec une liste d'infections sexuellement transmissibles à cocher, suivie de « je ne l'ai pas fait exprès »[616]. D'autres cartes postales, éditées par Lafa et la Région de Stockholm, plaisantent sur le fait que les questions de sexualité ont parfois du mal à être posées dans la vie quotidienne, ce qui devrait pourtant être le cas : sur un petit mot scotché dans une cuisine (probablement dans une colocation étudiante), est écrit « Salut tout le monde ! Qui a rangé la poêle à frire sans la laver ? Pourquoi est-ce qu'il y a des gouttes de ketchup dans le tiroir à couverts ? Je trouve que c'est difficile de placer mon anneau contraceptif dans mon vagin, est-ce que je m'y prends mal ? »[617]. L'objectif est de faire entrer le corps et la sexualité dans les domaines de conversation socialement acceptable dans des contextes familiaux ou amicaux par exemple.

**L'annonce de la séropositivité : la conversation salutaire**

Christina RALSGÅRD, de l'école du VIH, apprend aussi aux jeunes enfants et adolescent·e·s qu'elle reçoit à parler de leur séropositivité. Si la sexualité est un sujet de conversation tabou pour les jeunes séronégatifs-ives, on ne peut qu'imaginer à quel point la parole peut être

[616] « *Förlåt att jag smittade dig med : □ Klamydia, □ Syfilis, □ Gonorré. Det var inte meningen* », carte postale, RFSU, 2007.
[617] « *Hallå alla ! Vem har lagt tillbaka stekpannan odiskad ? Varför är det ketchupklet i besticklådan ? Jag tycker att det är svårt att få in min p-ring genom slidöpningen, håller jag den fel ?* », carte postale, Lafa, Région de Stockholm, 2008.

bloquée pour ces jeunes séropositifs-ives : « *Beaucoup de ces jeunes se ferment à la réalité, ce qui est mauvais pour leur maturation et leur développement psychologique. […] Ils éteignent leur conscience, et la rallument quand ils arrivent à l'hôpital* », faisant comme si de rien n'était à l'extérieur du monde hospitalier. « *Quand je leur demande s'ils pensent souvent à leur séropositivité, certains me répondent "Seulement quand je viens à l'hôpital". Quand je leur demande si quelqu'un de leur famille en parle avec eux, parfois, qui leur demande comment ils vont : "Non". Les enfants diabétiques, qui ont aussi un suivi médical lourd avec une surveillance, des injections ou une pompe, on parle avec eux. Les enfants séropositifs sont souvent laissés de côté, et c'est parce qu'il y a un stigmate autour du VIH. C'est une maladie sexuellement transmissible, c'est une question de vie ou de mort, c'est une question de sexualité !* », explique Christina RALSGÅRD, qui rappelle que les enfants séropositifs le sont pour la plupart de naissance (leur contamination n'a donc pas de rapport direct avec leur sexualité). À l'école du VIH, on travaille sur la manière et l'occasion de le dire : « *nous avons écrit une lettre que la personne séropositive peut donner à son-sa partenaire après l'annonce, et nous avons considéré que le meilleur moment de l'annoncer n'était sans doute pas quand on était déjà dans le lit… Il vaut mieux en parler avant* », considère Christina RALSGÅRD. Certain·e·s l'ont annoncé sur messagerie instantanée, d'autres par sms, « *ça dépend des personnes, mais pour la plupart, ça s'est plutôt bien passé : aucun partenaire n'a dit qu'il ne voulait plus rien avoir à faire avec la personne. Les partenaires ont posé des questions, ont parfois été un peu prudents, un peu effrayés, mais la plupart ont eu des relations sexuelles avec les jeunes. Ce qui est génial ! C'est très important pour leur confiance en eux, parce que ça envoie un signal qui veut dire "je suis bien quand même" !* », s'enthousiasme Christina RALSGÅRD. La lettre en question est signée personnellement par Christina RALSGÅRD, et indique en substance : « Tu as appris quelque chose de la part d'un·e de tes proches. Cette personne t'a fait confiance en te parlant de sa situation, à toi maintenant de protéger cette confiance. Tu as peut-être beaucoup de questions mais tu n'oses pas lui demander, alors voici mon numéro de téléphone : tu peux m'appeler et me poser ces questions ». Cette conversation lève souvent un poids, même si elle crée une situation souvent bouleversante pour la ou le partenaire : « *Une jeune fille m'a appelée un jour : elle avait appris que son petit-ami était séropositif, et il lui avait donné la lettre. Elle avait une foule de questions à me poser : "Je n'y connais rien, comment ça va se passer ? Et si je veux un jour avoir un enfant avec lui, comment fera-t-on ?" Cette annonce avait soulevé chez elle un tourbillon de questions. Je sais qu'ils ont une relation depuis maintenant deux ans… C'est génial, non ?* », sourit Christina RALSGÅRD.

#### *4.1.6.4. La tyrannie de la conversation*

Cette conversation sacrée chez les éducateurs-trices à la sexualité, doit également être problématisée. La question étant : parler méthodiquement de tous les sujets et vouloir dépasser les tabous peut-il faire plus de mal que de bien ? Car il est rare que l'on parle de la « tyrannie de la conversation » : « *ce qu'on a du mal à problématiser, c'est cette idée que tout le monde devrait être ouvert aux questions de sexualité, et devrait pouvoir en parler librement. Cette ouverture est une norme coercitive, aussi* », analyse la pédagogue Birgitta SANDSTRÖM. Effet, les actrices-teurs de l'éducation à la sexualité ont vite fait de décréter que parler est ce qui se fait de mieux, et que si on n'a pas envie de parler de sexualité, c'est un signe que quelque chose ne va pas chez nous. Or, « *cette idée qu'il faudrait parler de tout, et que ce faisant, tout irait mieux, c'est aussi une norme* », explique Birgitta SANDSTRÖM. On pourrait voir également dans cette tyrannie de la conversation une marque du genre : les femmes étant majoritaires dans le champ de l'éducation à la sexualité, elles appliqueraient des outils qui leur semblent évidents, mais qui correspondent plus à la socialisation féminine tournée vers la communication, qu'à la socialisation masculine marquée par la répression des sentiments intimes. « *Cette fameuse Conversation [Samtalet], avec une majuscule, oui, ça fonctionne bien si on a confiance en soi et qu'on a envie de parler de ses sentiments, de ce qu'on ressent. Mais si on n'en a pas envie, c'est beaucoup mieux d'écouter un conférencier parler, et de retenir ce qui nous intéresse pour en parler avec quelqu'un d'autre, ou peut-être même avec personne !* », envisage SANDSTRÖM. Car ce débat est devenu une question d'ouverture d'esprit, et cette ouverture d'esprit, une garantie du bonheur : « *si on est ouvert, qu'on parle de sa sexualité, alors on sera heureux, et tout sera réglé. Mais ce n'est pas le cas !* », conclut Birgitta SANDSTRÖM.

Comme tous les autres outils discutés jusqu'ici, la conversation doit donc être analysée de façon critique, et utilisée de manière raisonnée, intégrée à une méthode globale réfléchie.

## 4.2. Quelles valeurs, quelles idéologies ?

Nous entendons par « valeurs » des principes moraux articulés à une conception de la société, classant et déclassant les individus et les comportements. Les valeurs auxquelles se rattache l'éducation à la sexualité peuvent être par exemple la solidarité, l'égalité, la fidélité, la sécurité, etc. Nous entendons par idéologie un système d'idées organisant ces valeurs en vision du monde (et dans le cas qui nous intéresse, en conception du genre et des sexualités). Les idéologies sous-tendues par l'éducation à la sexualité peuvent être par exemple l'hygiénisme, le biologisme, l'égalitarisme, le risque zéro, l'idéal hétéronormatif de la famille nucléaire, la sexualité comme élément du bien-être, etc. Trois degrés de réflexion peuvent être observés dans l'éducation à la sexualité : les intervenant·e·s peuvent se réclamer explicitement de ces valeurs et idéologies et les diffuser officiellement ; ces valeurs et idéologies peuvent être transmises de manière officieuse mais toujours volontaire ; ou ces valeurs et idéologies peuvent être véhiculées de manière involontaire et à l'insu même des intervenant·e·s pour qui elles restent non-pensées.

La plupart des acteurs-trices de l'éducation suédoise à la sexualité sont assez conscient·e·s de véhiculer des valeurs et une idéologie à travers leur travail. Il ne s'agit pas pour eux de le nier, mais au contraire d'adopter une posture critique et vigilante sur les valeurs diffusées, car pour que leur message passe, il leur faut veiller à ne pas créer de braquage ni de refus en bloc. Par exemple, à l'école du VIH, l'éducation à la sexualité des jeunes séropositifs-ives a une incidence directe sur leur attitude face à la prévention, avec un vrai enjeu de santé publique. Autrement dit, le message doit passer pour éviter de nouvelles contaminations, mais également pour que les jeunes patient·e·s continuent de prendre leur traitement correctement, et puissent accéder s'ils le souhaitent à une sexualité épanouissante. Or, pour que la démarche d'éducation à la sexualité fonctionne, une prise de recul est nécessaire pour appréhender le système de valeurs des participant·e·s : « *Le système dans lequel nous vivons a une influence sur nous : si on grandit dans une famille ayant une vision très négative de la sexualité et du corps, on emmène avec soi ces représentations quand on rencontre quelqu'un. Nous-mêmes, les intervenants de l'école du VIH, essayons de faire attention à ne pas choquer les enfants en leur imposant nos propres valeurs. J'essaie toujours de rencontrer la famille et l'assistante sociale qui suit l'enfant avant de le faire venir ici. Ça me permet de comprendre le contexte de l'enfant, et pouvoir le faire entrer sans heurts dans notre contexte (un environnement sûr et de confiance)* », explique la fondatrice de l'école du VIH, Christina RALSGÅRD.

Dans les parties suivantes, il s'agira de passer en revue les principales idéologies qui sous-tendent l'éducation à la sexualité, qu'elle soit française ou suédoise. La différence principale entre les deux est que ces travers sont connus et soit assumés, soit combattus par les acteurs-trices de l'éducation suédoise à la sexualité, tandis qu'ils sont moins réfléchis en France, voire pas du tout. Le degré de réflexion des actrices-teurs dépend en partie de leur formation : les enseignant·e·s sont moins attentifs aux valeurs qu'ils-elles véhiculent que les membres d'associations spécialisées, mais à l'échelle de l'État par exemple, la lutte contre les stéréotypes de genre et l'hétéronormativité est quasi absente des directives françaises tandis qu'elle est très présente dans la rhétorique officielle suédoise. Les postures et politiques de l'Éducation Nationale française et de l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*) sont illustratives de cette différence dans le degré de réflexion et de théorisation, l'institution suédoise se trouvant dans l'échelle de théorisation et de réflexion sur le genre et l'hétéronormativité, en avance par rapport à l'institution française.

### 4.2.1. La prédominance de la perspective biologique

Si tous les élèves n'ont pas, au cours de leur scolarité, une séance d'éducation à la vie sexuelle et affective, elles-ils ont en revanche tou·te·s des cours de SVT sur la reproduction humaine. Quand cette perspective est la seule par laquelle on aborde la sexualité, cela a plusieurs conséquences.

#### *4.2.1.1. Une focalisation sur la reproduction*

Le biologisme est une doctrine visant à démontrer que les phénomènes sociaux (et psychologiques) ont une origine biologique. Appliqué à une vision politique du monde, le biologisme devient une idéologie appréhendant par exemple la sexualité comme naturelle, et liée à la reproduction. L'éducation à la sexualité biologiste s'illustre par une approche unidimensionnelle de la sexualité, que l'on observe dans certains manuels scolaires français de SVT, qui abordent la sexualité par ses mécanismes biologiques et comparent volontiers la sexualité humaine aux pratiques sexuelles animales, évacuant ses dimensions sociale, culturelle, historique, politique, psychologique. Le biologisme s'accompagne donc d'une naturalisation de la sexualité, mais également d'une interprétation idéologique de la nature, sélectionnant dans la nature les éléments cohérents avec l'idéologie véhiculée. Certaines tendances naturelles sont alors transformées en normes, et la diversité bien présente dans la nature est généralement passée sous silence : par exemple, on retiendra que les animaux ont des pratiques sexuelles tournées vers la reproduction, pour la survie de l'espèce, alors que de

nombreuses espèces animales développent des pratiques sexuelles récréatives tournées vers le plaisir, ou visant par exemple le maintien de la paix sociale, comme le soulignait le Dr Marc ZAFFRAN lors des séances d'éducation à la sexualité qu'il animait en milieu scolaire : « *Et je rappelais par exemple que les rapports homosexuels existent dans le règne animal, ou que les singes Bonobos règlent tous les conflits par des attouchements sexuels et non par l'agression* ». En Suède, une série documentaire appelée *Så gör djur* (« Voilà comment font les animaux ») était autrefois régulièrement utilisée en classe : « *on utilisait souvent ces exemples pour montrer à quel point la sexualité était naturelle, en oubliant de parler de la diversité des comportements sexuels qui existent dans la nature !* », explique Gudrun SCHYMAN. Appliquée à la sexualité humaine, par exemple, la comparaison animale a pour conséquence de « *présenter la sexualité des hommes comme une force qu'on ne peut contrôler, et qu'il faut assouvir sur le champ* », ajoute la politicienne. Le désir masculin est naturalisé, et le désir féminin est invisibilisé.

La focalisation de l'éducation à la sexualité sur la reproduction a plusieurs conséquences, au premier rang desquelles l'hétéronormativité. Les références à la sexualité animale peuvent dans cette idéologie être utilisées pour naturaliser l'hétérosexualité, invisibilisant le fait que de nombreuses espèces animales ont des pratiques « homosexuelles » (l'application de ces catégories socialement construites d'hétérosexualité, d'homosexualité et même de sexualité au monde animal est d'ailleurs abusive). La focalisation de l'éducation à la sexualité sur la reproduction a également pour conséquence le renforcement d'une norme de la pénétration péno-vaginale, fortement hétéronormative, et le passage sous silence des pratiques non liées à la fécondation, et par extension, du plaisir.

**La norme de la pénétration péno-vaginale**

La norme de la pénétration péno-vaginale est très prégnante, en France comme en Suède, au point qu'elle en vient à être synonyme de rapport sexuel pour une partie de l'opinion publique, mais aussi pour bon nombre d'éducateurs-trices sexuel·le·s et de chercheurs-euses. La question de « la première fois », en particulier, cristallise cette fixation pénétrative : alors que l'on pourrait s'attendre à un problème de définition de « la première fois » (le premier baiser, la première masturbation mutuelle, la première expérience du plaisir, le premier orgasme, la première fellation, le premier cunnilingus, la première utilisation des doigts, d'un sex-toy…), la difficulté est souvent contournée en réduisant le premier rapport sexuel à la première pénétration péno-vaginale. Les auteurs du livre *La première fois* expliquent leur

démarche : « […] nous souhaitions recueillir des récits qui rendent compte du *premier rapport sexuel complet*, c'est-à-dire avec pénétration »[618]. Conscients que « des étudiants peuvent considérer qu'ils sont sexuellement actifs, alors qu'ils n'ont pas fait l'expérience d'un premier rapport complet »[619], les auteurs précisent bien dans leur questionnaire s'intéresser au premier rapport sexuel « complet », sans s'attarder sur cette notion. Car l'utilisation du terme « complet » sous-entend que d'autres rapports sexuels sont considérés par les chercheurs comme « incomplets », et donc invalides pour être pris en compte dans leur recherche : on peut alors se demander au nom de quoi un rapport sexuel, pour être considéré comme « complet », devrait-il comprendre une pénétration. Si l'on pousse le raisonnement jusqu'à ne prendre en compte que la pénétration péno-vaginale, alors les lesbiennes seraient éternellement vierges, de même que les jeunes qui, par croyance religieuse, pratiquent la sodomie pour garder intacte leur virginité. La norme de la pénétration exclut et invisibilise bon nombre de pratiques, et est un signe de l'hétéronormativité, ce que remarquent d'ailleurs les auteurs de *La première fois* : « il est toutefois possible qu'en raison de l'hétérosexisme actuel, certains homosexuel(le)s ne se soient pas autorisés à évoquer leur premier rapport »[620]. Conscients de l'hétérosexisme de la société française, les auteurs participent cependant à l'hétéronormativité en faisant le choix de se concentrer sur la pénétration, un parti-pris méthodologique qui oblige plusieurs participant·e·s (pour qui cette définition du premier rapport sexuel est inexacte) à se justifier. En effet, certain·e·s dénient au « premier rapport complet » le statut de « première fois », et doivent donc s'en expliquer (parce que les sentiments amoureux étaient absents, parce qu'il s'agissait d'un rapport extorqué, parce que le plaisir physique était inexistant, parce que la relation qui a suivi a été une déconvenue…). D'autres participant·e·s qui considèrent comme leur « première fois » des relations sexuelles sans pénétration péno-vaginale, sont aussi obligés de se justifier (parce qu'il s'agissait de relations homosexuelles, parce que la pénétration n'impliquait pas de pénis [doigts, langue, objet], parce que les sentiments amoureux ou le plaisir ressenti ont donné plus de valeur à cette relation sexuelle qu'à n'importe quelle autre…). Finalement, les chercheurs constatent : « la première fois n'est pas réductible au premier rapport avec pénétration. Si l'amour sans pénétration peut être considéré comme “sa” première fois, on dénie parfois aussi, pour la même raison, que la pénétration sans amour puisse l'être »[621]. Les sentiments ne sont pas les

[618] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit. p. 27.
[619] Ibid., p. 28.
[620] Ibid., p. 31.
[621] Ibid., pp. 238-239.

seuls à rendre floue cette « première fois » : la première pénétration peut faire suite à plusieurs jours, semaines, voire mois « d'échanges corporels très intimes »[622] et considérés comme sexuels, si bien que la pénétration elle-même n'apparaît pas comme un marqueur déterminant de passage à la sexualité adulte. Si LE GALL et LE VAN évoquent le fait que certaines jeunes femmes revendiquent que l'on puisse avoir deux premières fois (« l'une sur le plan purement physique, l'autre par amour, et ce, sans préjuger de leur ordre »[623]), il serait même possible et préférable de parler « des premières fois », au sujet d'une période plutôt que d'une date précise, ou à propos des différentes premières expériences sexuelles (premier baiser, première masturbation mutuelle, première expérience du plaisir, etc.).

La norme pénétrative, qui provient du modèle de la sexualité reproductive, ne concerne bien sûr pas que la définition de « la première fois » : elle imprègne également l'hétérosexualité quotidienne. « La » pénétration, dans l'hétérosexualité, est sous-entendue la pénétration d'une femme par un homme, péno-vaginale. « *On n'arrive pas à se libérer de la norme de la pénétration, qu'on considère comme le "vrai sexe" […], alors qu'elle pose souvent problème. Mais cette question est rarement problématisée. […] C'est quand même la norme. Peu de gens oseraient dire "Si tu trouves ça pénible, ennuyeux ou douloureux, si ça ne te donne pas vraiment de plaisir, vous pouvez faire autre chose ! Il y a plein d'autres trucs cools à essayer. Testez la sodomie, par exemple !"* », explique Hans OLSSON. On comprend ici que la pénétration vaginale est souvent considérée comme une « base » de la sexualité, un « incontournable », alors même que la sexualité non pénétrative est largement pratiquée, qu'elle soit considérée comme relevant de l'ordre des « préliminaires », ayant le statut d'activité sexuelle à part entière, de pratique palliant certains dysfonctionnements, ou de répertoire choisi et satisfaisant[624]. Mais chez les éducateurs/trices sexuell·e·s comme chez les chercheurs/euses, cette sexualité non pénétrative peine encore à être prise en compte : « il semble finalement que l'absence de visibilité de la sexualité non pénétrative et de réflexion approfondie à son propos ne signale pas son caractère secondaire, mais bien plutôt la prégnance de la norme hétéro-pénétrative, y compris dans les catégories qu'utilisent les chercheurs travaillant sur la sexualité et la santé sexuelle et reproductive »[625].

---

[622] Ibid., p. 241.
[623] Ibid., p. 266.
[624] BAJOS Nathalie, ANDRO Armelle, « La sexualité sans pénétration : une réalité oubliée du répertoire sexuel », in BAJOS Nathalie, BOZON Michel (dir.), *Enquête sur la sexualité en France,* op. cit., p. 310.
[625] Ibid., p. 310.

L'exposition « Zizi sexuel » de la Cité des sciences illustre très bien la norme de la pénétration péno-vaginale, particulièrement présente dans le quatrième module de l'exposition, « 4- *Faire l'amour* ». Une grande pièce bleue organise les thèmes autour des questions récurrentes posées par les enfants. Dans la partie « Comment on fait l'amour ? » se trouve une explication assez précise de ce qu'entendent les concepteurs/trices de l'exposition par « faire l'amour » : « *Faire l'amour, c'est la chose la plus naturelle du monde. On commence à être amoureux d'une personne, alors on a envie de l'embrasser puis de la caresser, puis d'être caressé par elle… jusqu'à faire l'amour avec elle. Les amoureux vont alors se rapprocher et joindre leurs corps par le sexe. Pour cela, le garçon s'allonge sur le corps de la fille. Elle ouvre les jambes pour que le sexe du garçon entre dans le sien. Mais on peut aussi faire l'amour dans d'autres positions que celle-ci* »[626]. On peut ici formuler plusieurs remarques, sur chacune des phrases choisies par les responsables de l'exposition : 1- La sexualité est présentée comme « la chose la plus naturelle du monde », niant ainsi toutes les normes sociales, culturelles et historiques qui régissent la sexualité. On comprend bien l'intention des auteur·e·s de dédramatiser la sexualité et de l'expliquer aux enfants comme un élément relevant de l'évidence, mais la formulation est malencontreuse et plutôt curieuse si l'on considère la composition du Comité scientifique de l'exposition (comptant trois anthropologues). 2- Le choix de l'expression « faire l'amour » et de la désignation des partenaires par « les amoureux », indique clairement la volonté de lier sexualité et sentiment amoureux, se conformant à une autre norme, celle de la sexualité dans le cadre du couple amoureux. 3- La seule position de pénétration illustrée et décrite est celle du missionnaire, l'homme au dessus et la femme au dessous, ce qui tend à présenter celle-ci comme la position « basique », les autres étant des « variantes », une conception réductrice de l'activité sexuelle. 4- Faire l'amour est ici réduit à la génitalité d'un rapport sexuel, et devient même synonyme de pénétration : plus précisément, synonyme de « pénétrer » pour un garçon, et « se faire pénétrer » pour une fille. 5- Si les concepteurs évoquent l'existence d'autres positions possibles pour faire l'amour, celles-ci ne sont pas illustrées. On comprend cependant qu'il est ici fait référence à d'autres angles de pénétration, et non à l'immense diversité des pratiques sexuelles.

Les explications plus précises ne sont guère plus pertinentes : « La fresque de l'amour » est une planche de bande dessinée présentant un rapport sexuel considéré comme typique sur le ton de l'humour, tandis qu'un panneau reprend différentes étapes qui traduisent le scénario retenu par les auteur·e·s : « *D'abord, les amoureux se caressent et s'embrassent. Ils continuent*

[626] Extrait d'un panneau de l'exposition *Zizi sexuel* à la Cité des Sciences de Paris, janvier 2009.

*[…] jusqu'à ce qu'ils décident de faire l'amour. Le garçon qui a envie de faire l'amour a une érection. Son sexe (le pénis) devient assez dur pour entrer dans le sexe de la fille (le vagin). La fille qui a du désir sent un peu de liquide couler de son vagin. Ce liquide permet de rendre le vagin humide pour que le sexe du garçon puisse entrer facilement dedans. Après, les amoureux commencent à bouger pour que le sexe du garçon fasse un va et vient dans celui de la fille et que ça leur procure du plaisir* »[627]. Sur ces quelques phrases, plusieurs points nous apparaissent importants à souligner : 1- La formulation choisie par les auteur·e·s suggère que les caresses et les baisers feraient partie des « préliminaires », activités précédant « le vrai sexe », pour reprendre la remarque de Hans OLSSON. Cela est confirmé dans le panneau « Les préliminaires » qui décrit séparément ces pratiques, comme exclues du « vrai » rapport sexuel. 2- Les auteurs présentent ici l'érection masculine comme une étape obligatoire et la lubrification féminine comme automatique : outre le fait que l'excitation est décrite d'une manière différenciée selon le sexe (alors que les humains ont ces deux capacités physiologiques quel que soit leur sexe, le clitoris des femmes entrant en érection, et les glandes de Cowper sécrétant un liquide pré-éjaculatoire chez l'homme), on peut également noter qu'il n'est fait aucune mention des divers dysfonctionnements érectiles et de lubrification, pourtant courants. 3- Les capacités physiologiques (l'érection du pénis et la lubrification du vagin) se voient ici attribuer une unique fonction : celle de permettre la pénétration. Le pénis n'est pourtant pas le seul à pouvoir bénéficier de la lubrification du vagin : c'est également le cas des doigts, de la langue, ou des sex-toys, par exemple. 4- Après avoir associé le rapport sexuel à la pénétration, puis avoir précisé que cette pénétration se faisait dans la position du missionnaire, les auteur·e·s indiquent également le mode de pénétration acceptable (puisque c'est le seul présenté) : le va et vient. 5- Le plaisir est mentionné comme étant en lien avec la pénétration : or, selon plusieurs enquêtes, dont le *Rapport Hite*[628], une grande majorité des femmes n'atteignent pas l'orgasme par la seule pénétration. C'est pourtant la pénétration qui est choisie ici pour parler du plaisir sexuel. 6- Enfin, la norme principale que reflète cette description d'un rapport sexuel « typique », est bien sûr l'hétéronormativité.

Quelles sont les conséquences de ces représentations stéréotypées sur la perception de soi des jeunes homosexuel·le·s, des jeunes filles et femmes – majoritaires – qui ne prennent pas

[627] Ibid.

[628] HITE Shere, *Le rapport Hite*, op. cit., édition poche, 2004, p. 287. Il convient de préciser à nouveau que l'échantillon utilisé par Shere HITE n'était pas représentatif, mais ses résultats rejoignent ceux de KINSEY et de MASTERS et JOHNSON.

de plaisir par la seule pénétration, des jeunes garçons et hommes qui ont des difficultés d'érection et d'éjaculation précoce, de toutes les personnes qui pratiquent une sexualité non-pénétrative ? Quid de la protection contre les Infections Sexuellement Transmissibles si l'on se limite à l'utilisation d'un préservatif lors de la seule pénétration d'un pénis dans un vagin ? La norme de la pénétration péno-vaginale apparaît donc comme un facteur de marginalisation et de dévalorisation des autres pratiques, et comme un frein à une prévention efficace contre les IST.

**Le plaisir indicible**

La difficulté à aborder le plaisir dans l'éducation à la sexualité reste bien présente, et n'est pas uniquement le fait de quelques conservateurs : le plaisir apparaît souvent comme secondaire dans la longue liste de thèmes à aborder, et les éducatrices-teurs contournent souvent le sujet par crainte de réactions négatives, mais aussi par gêne ou par manque de temps. Beaucoup sont cependant convaincu·e·s de l'importance de parler aussi des aspects positifs de la sexualité et des relations, et d'envisager le plaisir dans toute sa polysémie : « plaisir de la rencontre, plaisir émotionnel, plaisir des sentiments, plaisir des caresses, plaisir sensoriel, plaisir sexuel », détaille Philippe BRENOT, convaincu que « cette dimension positive fondamentale de la sexualité humaine doit être présente dans toute éducation sexuelle. Elle est nécessaire et n'a rien à voir avec une dépravation ni une incitation à la débauche comme voudraient le faire croire certains éducateurs moralistes et rigoristes »[629]. Mais malgré ces déclarations de principe encourageant les éducateurs-trices à équilibrer dans les séances les aspects négatifs et positifs de la sexualité, c'est bien la sexualité reproductive qui est mise en avant, tandis que la sexualité récréative reste dévalorisée.

Et le désir, et le plaisir ? Les élèves se retrouvent avec d'assez bonnes connaissances des mécanismes de la reproduction humaine, et les adolescent·e·s en savent plus sur le fonctionnement des ovaires que sur celui du clitoris, par exemple. « *Les jeunes manquent de connaissances sur ce qui se passe en cas d'excitation (pourquoi ne peut-on pas coucher sur commande, pourquoi est-ce que ça fait parfois mal, pourquoi est-ce que c'est serré ?) [...] Il manque des temps de conversation sur le plaisir, la masturbation, comment faire pour que ce soit agréable…* » énumère Sandra DAHLEN en résumé.

[629] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, op. cit., p. 45.

#### *4.2.1.2. Sexualité basique vs. Sexualités avancées, dangereuses ou sales*

Cette focalisation sur les pratiques sexuelles liées à la reproduction a pour conséquence, outre que le plaisir est généralement passé sous silence, le fait que les autres pratiques sexuelles sont considérées comme du « sexe avancé », du « sexe dangereux », du « sexe sale » ou « immoral ». Les pratiques non fécondantes sont ainsi généralement considérées comme du « sexe avancé », et parfois dépeintes comme « sophistiquées » voire « élitistes » auprès des jeunes, amenés à voir la pénétration péno-vaginale comme une sorte de « pratique sexuelle de base », au point que parler de « pénétration » (tout-court) sous-entend automatiquement la pénétration d'un pénis dans un vagin. Cette pénétration péno-vaginale érigée en norme du « vrai sexe » est pourtant loin d'être évidente dans la pratique : « *J'entends souvent parler de "sexe avancé", et du fait que les jeunes auraient des pratiques sexuelles de plus en plus avancées… Et quand je demande ce que ça veut dire, on me répond la sodomie, par exemple, mais aussi le sexe oral, alors qu'en termes de niveau de difficulté technique, la pénétration vaginale est assez haute ! Maria* BERGSTRÖM*, qui s'occupe de notre boîte à questions, explique les gens posent des questions surtout sur la pénétration péno-vaginale* », synonyme pour beaucoup de douleurs et de stress (au sujet de la taille, la dureté de l'érection, la lubrification, etc.), explique Hans OLSSON de RFSU. À l'opposé de la « simple » pénétration péno-vaginale, les pratiques sexuelles « élaborées » seraient par exemple l'homosexualité ou bien encore le sexe oral et le sexe anal féminin et masculin (cf. la partie « 3.1.4.3. Bonne et mauvaise sexualité : tabous et polémiques dans l'éducation suédoise à la sexualité »).

Lors de notre entretien avec Maud GOUY, cheffe de projet à la Cité des Sciences sur l'exposition « Zizi sexuel », nous avons interrogé le « scénario » du rapport sexuel présenté aux visiteurs-teuses, un déroulement représenté dans l'espace « Faire l'amour », mais également sur le site internet de l'exposition sous le titre « La fresque de l'amour » (présentée en annexe). Le rapport sexuel est ici décrit par différentes étapes : d'abord des préliminaires (câlins, caresses, baisers), puis la pénétration péno-vaginale (norme hétérosexuelle et excluant toute autre pratique), suivie de l'éjaculation masculine… fin. L'ironie est que ce modèle est sensiblement le même que celui que l'on retrouve dans la pornographie, en moins varié, alors que les concepteurs/trices de l'exposition entendaient justement se distancier de cette vision qu'ils jugent trop mécanique, trop technique et trop sexiste. À la question « Comment avez-vous défini ces étapes ? », Maud GOUY répond : « *Vous avez lu* Le Guide du zizi sexuel *? Parce qu'on*

*a repris tel quel, on a gardé cette fresque telle quelle, sans se poser de question*[630]*. […] Non seulement je le revendique, mais c'était en accord avec les experts. Mais déjà, de montrer ça à des enfants, c'est déjà une première étape. […] J'assume complètement. Je pense qu'on ne s'adresse pas… C'est comme : on apprend la division à un chiffre, et puis au fur et à mesure, on se rend compte plus tard, on se rend compte qu'on n'a pas appris ça, et que ça change quand il y a une virgule ! Il y a un temps pour tout ! Les enfants, déjà, ils trouvent la sexualité dégoûtante* ». L'homosexualité serait à la sexualité ce que la division à virgule est à la division : une version plus compliquée, plus élaborée, plus avancée – trop complexe à présenter à des enfants, par exemple, à qui l'on se contentera de parler de la division de base, celle à un seul chiffre : l'hétérosexualité (monogame, en missionnaire[631], entre partenaires de même couleur de peau, et sans handicap).

D'autres pratiques sexuelles sont présentées comme du sexe dangereux : c'est le cas par exemple du sexe anal (voir 3.1.4.3.) et des pratiques BDSM. Enfin, ce qui n'entre pas dans le scénario du rapport sexuel hétéronormé peut également être considéré comme du sexe sale : on mentionnera par exemple la qualification des éjaculations nocturnes des garçons de « pollutions nocturnes », intéressant choix de terme, clairement péjoratif pour un phénomène pourtant très ordinaire et indépendant de la volonté. Cette expression, largement utilisée en Suède et en France jusque dans les années 1980, est cependant en voie de disparition.

---

[630] Cette « Fresque de l'amour » n'existe pourtant pas dans la version originale du *Guide du zizi sexuel* : le texte a effectivement été repris dans l'exposition, mais les illustrations ne sont pas les mêmes. Dans la bande-dessinée, on trouve une double page avec un corps d'homme nu (sur la page de gauche) et un corps de femme nue (sur la page de droite), avec des trous à la place des organes génitaux. Il est indiqué : « Fais passer ton doigt dans le trou depuis l'autre côté pour faire le zizi du monsieur… en tournant la page, fais-le rentrer dans le trou de la dame [*sic*] » (ZEP et BRULLER Hélène, *Le guide du zizi sexuel*. Paris : Glénat, 2001, pp. 42-43). Outre le fait de nommer le sexe féminin « le trou », maladresse accentuée par le parallèle avec la mise en page des « trous » dans les pages, on peut s'amuser (car cela est sans doute involontaire de la part des auteur·e·s) du fait que des pratiques sexuelles « avancées » peuvent être réalisées grâce à cette double page : en glissant son doigt comme l'indique la consigne, on se retrouve symboliquement dans l'anus du monsieur (même si le dos de la page n'illustre pas le dos de l'homme). Par ailleurs, rien n'empêche les lecteurs/trices de faire entrer leur doigt au dos de la page de droite, ce qui équipe la femme d'un phallus lui permettant de pénétrer son partenaire masculin.

[631] Malgré le fait qu'elle déplorait, quelques minutes auparavant, qu'un enfant de onze ans sur trois avait déjà vu un film pornographique, Maud GOUY justifie pourtant ce choix du scénario du rapport sexuel : « *en matière de prévention, avant 14 ans, on ne leur donne pas des choses dont ils ne savent même pas que ça existe* ». On peut cependant parier que si les jeunes ont eu accès à des scènes pornographiques, ils et elles auront déjà vu bien d'autres positions que le missionnaire.

**La masturbation**

En tant que pratique sexuelle non liée à la reproduction, pouvant être pratiquée seul·e (donc pas forcément dans le cadre conjugal) ou à plusieur·e·s, sur ses partenaires ou sur soi-même (auto-masturbation), la masturbation continue de représenter un tabou dans l'éducation française à la sexualité dispensée à l'école. S'il est aujourd'hui socialement admis que les garçons s'auto-masturbent (en moyenne, dès 14 ans en France, sans grande évolution depuis 50 ans[632]), cette pratique reste très controversée lorsqu'il s'agit des filles. 90 % des hommes disent s'être déjà masturbés contre 60 % des femmes[633] : cette grande disparité s'explique par plusieurs facteurs. D'une part, l'auto-masturbation chez les hommes est une pratique précoce, tandis qu'elle est chez les femmes une découverte tardive, qui arrive souvent après la découverte du sexe à deux. D'autre part, la masturbation féminine apparaît comme socialement plus acceptable quand elle est pratiquée dans le cadre conjugal (hétérosexuel). Pour Nathalie BAJOS et Michel BOZON, « à travers la masturbation dès la préadolescence, on peut dire que les hommes continuent à faire l'apprentissage précoce d'un désir individuel adossé à des représentations culturelles, plutôt qu'à des relations. Les jeunes femmes sont toujours éduquées à considérer majoritairement l'entrée dans la sexualité comme une expérience sentimentale relationnelle »[634]. Enfin, la masturbation féminine fait l'objet d'une sous-déclaration, et en particulier chez les femmes[635], qui ont bien intégré que la société percevait cette pratique comme une marque trop prononcée d'indépendance, et ce, malgré la « révolution sexuelle »[636]. L'arrivée progressive des *sextoys* dans le quotidien des femmes, et le marketing « cool » déployé par les fabricants, peuvent cependant marquer une évolution

---

[632] BAJOS Nathalie, BOZON Michel (sous la direction de), BELTZER Nathalie (coord.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, op. cit., p. 121.
[633] Ibid., p. 275.
[634] Ibid., p. 584.
[635] BEJIN André, « La masturbation féminine : un exemple d'estimation et d'analyse de la sous-déclaration d'une pratique », *Population*, vol. 48, n° 5, 1993, pp. 1437-1450.
[636] L'acceptation sociale de la pratique de la masturbation féminine a connu des hauts et des bas dans l'histoire occidentale, en lien avec l'attitude de la société face au clitoris : jusqu'au XVIII^e^ siècle, la masturbation féminine par stimulation du clitoris ne pose pas de problème, et est même encouragée par les membres de l'Église, persuadés que le clitoris joue un rôle dans la reproduction. C'est quand on s'aperçoit que ce n'est pas le cas que l'on commence à réprimer la masturbation (féminine comme masculine), considérée comme dangereuse, ainsi que toutes les pratiques qui ne sont pas liées à la reproduction. La mention du clitoris est même retirée des manuels d'anatomie (cf. MAZAURETTE Maïa, MASCRET Damien, *La revanche du clitoris,* op. cit.). C'est avec certains écrits du psychanalyste Sigmund FREUD que le clitoris tombe dans le mépris public : « La transformation de la petite fille en femme est caractérisée principalement par le fait que cette sensibilité se déplace en temps voulu et totalement du clitoris à l'entrée du vagin ». (Sigmund FREUD, *Introduction à la psychanalyse*, Paris : Petite bibliothèque Payot, 2011, p. 55 – 1922 pour l'édition originale). L'orgasme obtenu par stimulation externe du clitoris est alors considéré comme immature, voire pathologique.

récente vers acceptation sociale de la masturbation féminine – moins pour les jeunes filles que pour les femmes adultes. Les *sextoys* pour homme ne sont pour l'instant pas démocratisés.

Dans un tel contexte socio-historique, parler de masturbation à des jeunes reste compliqué, d'autant que comme pour le reste de la sexualité, les messages de l'École sont souvent assimilés à des incitations, mal acceptées par certaines familles. Cette situation semble moins problématique en Suède, où la masturbation entre dans la définition des pratiques sexuelles « saines », qui permettent aux jeunes de découvrir leur corps, leurs zones érogènes et les mécanismes de leur plaisir, des éléments considérés comme positifs car facteurs de connaissance de soi, de maîtrise de sa sexualité, de bien-être et de confiance en soi[637]. Au collège de Vallentuna, on utilise différents supports pour aborder la masturbation : « *Pour parler de masturbation, la dernière fois j'avais pris les statistiques de RFSU comme point de départ d'une discussion* » explique Cecilia NORDHOLM. « *Je trouve que c'est un peu dur de parler de masturbation. Ce que j'ai fait la dernière fois, je l'ai fait en lien avec l'anatomie du pénis, en m'appuyant sur* Kukkunskap [*"*Dicktionary*"*, livre édité par RFSU] *: où se trouve la sensibilité ? Et puis on leur demande "Quand les garçons se masturbent, comment font-ils ?" Alors ils trouvent plein de façons différentes. Mais je ne leur dis pas "Ça, c'est pas mal, vous devriez essayer de faire comme ça !"* [rires] *On peut aussi compléter en lisant quelques textes !* » raconte Johan SWARTLING. Johan et Cecilia sont d'accord sur le fait qu'on n'enseigne pas de techniques de masturbation : « *Disons qu'on leur donne la carte, mais la boussole et le trajet, c'est à eux de les trouver* », déclare Cecilia NORDHOLM. « *En ce qui concerne la masturbation, la façon dont ça fonctionne pour eux, ils sont les seuls à pouvoir la découvrir* » ajoute-t-elle.

Au collège de Vallentuna, le genre est également discuté en classe, puisqu'il est à l'origine de la différence d'attitude vis-à-vis de la masturbation des filles et des garçons : « *Avec les filles, j'insiste sur le fait que si les garçons peuvent tenir leur organe sexuel dans la main, et l'avoir sous les yeux, c'est beaucoup moins évident pour les filles : pour savoir à quoi ressemble leur sexe, elles doivent faire un peu de gymnastique, trouver un miroir… Généralement, je les fais*

[637] Voir par exemple la vision très positive que l'association RFSU présente de la masturbation, sur son site Internet : http://www.rfsu.se/sv/Sex--relationer/Sexteknik-och-praktik/Onani/ (dernière consultation le 27/07/2013). RFSU prend clairement une distance critique vis-à-vis de l'attitude réprobatrice du christianisme : le terme « onanisme » vient en effet de la bible, désignant soit le coït interrompu, soit la masturbation pratiquée par Onan (fils de Juda et frère du défunt Er), qui selon les coutumes du lévirat avait dû épouser sa belle-sœur veuve, mais avait refusé de la féconder, préférant laisser sa semence se perdre dans la terre. Il fut puni par Dieu pour cela, et mis à mort (Genèse 38:8-10). RFSU présente au contraire la masturbation comme une pratique agréable et bénéfique pour celles et ceux qui la pratique, et présente même des conseils aux intéressé·e·s. À l'école, en revanche, il ne s'agit pas de donner des techniques aux élèves, même si l'on peut les passer en revue !

*réfléchir aux comportements sur la plage : quand un petit garçon touche son zizi, les adultes trouvent ça mignon. Mais quand c'est une fille qui touche son sexe, "Oh non, beurk beurk beurk, tu vas te mettre du sable, c'est dangereux !" On parle de cette perspective de genre avec les élèves : déjà tout petits, on est très fier des garçons, alors qu'on apprend aux filles que c'est sale, qu'on peut se blesser, que c'est dangereux… […] On parle beaucoup de la responsabilité qu'on a en tant qu'adulte, en tant que parent, sur la façon qu'on a d'élever ses enfants et de leur transmettre certaines valeurs pour ne pas être aussi débiles que ses parents* », plaisante Cécilia.

Autre contexte, autre attitude : dans l'exposition « Zizi sexuel », le terme de masturbation n'est cité qu'une seule fois, dans un élément vidéo accessible avec un casque audio dans la zone « interdite aux adultes »). Entre 9 et 14 ans (le public cible de l'exposition) pourtant, l'expérience que l'on a de la sexualité est généralement celle de la masturbation, et cette omission méritait des explications. La conceptrice tente de justifier les choix de la Cité des Sciences : « *Oui mais à côté de ça, on ne va pas faire un élément sur la masturbation ! C'était ça la difficulté… Moi je trouve qu'on a bien réussi, j'ai vu des jeunes gens qui se mettaient le casque – et c'est pas les 9 ans qui vont chercher ce que c'est que la masturbation, c'est des plus grands – et puis qui prenaient des notes, mais ils n'étaient pas sous le regard de tout le monde qui sait exactement ce qu'ils regardent. […] C'est dans le parcours réservé, pour qu'il n'y ait pas les parents qui soient là et qui disent, "Ben tiens…" ; voilà, c'était seulement ici* » (entretien avec Maud GOUY). L'exposition a donc une vision privée de la masturbation, envisagée comme une pratique intime que l'on fait seul et que l'on doit cacher : les autres ne doivent même pas savoir qu'on y pense, encore moins qu'on le fait. La masturbation est d'ailleurs présentée comme quelque chose de personnel et de solitaire, alors qu'elle peut tout à fait être intégrée à une sexualité à deux ou à plusieurs : « *Ça, c'est parce que c'était trop long à expliquer… On l'avait écrit, en effet, et puis après, on l'a raccourci* », explique Maud GOUY. La conceptrice de l'exposition assume ici une volonté de simplifier, la masturbation mutuelle étant assimilée à une pratique élaborée.

Malgré cela, les concepteurs-trices de l'exposition se considèrent déjà comme « impertinents » (c'était d'ailleurs un des objectifs affichés dans leur projet), Maud GOUY citant avec fierté leur conflit avec une organisation conservatrice, « S.O.S. éducation », opposée à l'exposition : « *ils avaient très peur, hein, on a quand même eu S.O.S. éducation qui a été contre l'expo, des pétitions… je veux dire c'est pas anodin ! On est un établissement public. On a une certaine*

*reconnaissance du public, mais qui on est pour parler de sexualité "à des enfants, qui viennent, vous vous rendez compte, seuls ou avec leur classe, on ne sait pas ce qu'ils vont voir… !" vous voyez, il y a un enjeu derrière tout ça ! […] Pour eux, on casse……* – le mystère ? – *Non non, bien plus que ça, on casse… la virginité… on les incite à… ils vont devenir tous des homosexuels, tous des pervers, tout est mélangé… Vous avez parlé de la masturbation, parce que vous vous trouvez qu'on n'en parle pas assez, mais bien sûr les autres vont penser qu'on en parle, déjà, et que c'est trop ! Il y a vraiment des justes milieux difficiles !* » (entretien avec Maud GOUY). Pour se distinguer des mouvements conservateurs, il ne s'agit donc plus de classer la masturbation dans les pratiques « sales » ou « immorales » : la Cité des Sciences se contente de la classer parmi les pratiques « avancées », ce qui la dispense d'en parler à son public, considéré comme trop jeune. Ce paradoxe (ne pas parler de masturbation aux jeunes à cause de leur âge, alors que c'est la seule sexualité qu'ils pratiquent…) ne semble pas déranger les concepteurs de l'exposition.

**Les sexualités transgressives**

La seule sexualité présentée comme socialement acceptable dans une éducation à la sexualité destinée aux enfants et aux adolescent·e·s est qualifiée par ses détracteurs de « sexualité vanille », c'est-à-dire conventionnelle et associée (entre autres) aux normes de l'hétérosexualité, de l'amour, de la conjugalité, de la monogamie, de la pénétration péno-vaginale en position du missionnaire. Cette appellation est plutôt péjorativement employée par les individus pratiquant des sexualités transgressives et critiquant la normativité ambiante. Parfois même considérées comme des « perversions », le fétichisme, le BDSM (Bondage, Domination/Soumission, Sado-Masochisme), la sexualité rémunérée, le *pegging*, l'urophilie, la pratique de la pornographie, le tantrisme, ou encore l'utilisation de sextoys et d'autres objets (de contention, vibrants, pinçants – liste non-exhaustive), ne font par exemple pas partie du répertoire de la sexualité vanille, ni donc de la sexualité abordée auprès des plus jeunes. On peut également considérer que la sexualité vanille est, paradoxalement, défendue par une certaine frange du féminisme qui refuse les jeux de pouvoir dans la sexualité[638]. À contre-courant (et parfois en conflit) avec cette conception de la sexualité, l'association RFSU, en revanche, consacre une part non négligeable de ses publications, conférences et activités à la recherche et à la communication sur ces sexualités transgressives, dans une perspective à la fois de présentation exhaustive de l'éventail des pratiques sexuelles et des sources de plaisirs,

[638] BRAIDOTTI Rosi, « "Vanilla Sex" et sadomasochisme », *Les Cahiers du GRIF*, n° 26, 1983, pp. 61-75.

et de réduction des risques – mais ces écrits et messages se destinent avant tout aux adultes (jeunes et moins jeunes) et non aux enfants et adolescent·e·s. L'idée est que les sexualités faisant usage de la violence comme source de plaisir, par exemple, sont plutôt réservées à des personnes initié·e·s et déjà expérimenté·e·s car elles nécessitent une haute maîtrise et une bonne connaissance des corps.

#### *4.2.1.3. Des inexactitudes anatomiques*

Un autre paradoxe de l'éducation à la sexualité concerne l'anatomie : alors que l'on pourrait s'attendre à ce que ces connaissances soient bien diffusées car relevant plutôt du domaine physiologique « objectif », il apparaît qu'une sélection s'opère entre les éléments anatomiques dont on parle, et ceux dont on ne parle pas. Cette sélection s'opère, en France comme en Suède, selon des critères bien sociaux, révélant une hiérarchisation des informations selon une échelle de valeurs. La règle la plus répandue est que l'on parle avant tout (voire exclusivement) des organes internes, liés à la reproduction, plutôt qu'externes.

**Le clitoris, ce cher inconnu**[639]

L'anatomie du sexe féminin semble être la plus symptomatique de cette sélection d'informations, ce que déplore l'éducatrice sexuelle Sandra DAHLEN dans son diagnostic de l'éducation suédoise à la sexualité, qu'elle détaille lors de notre entretien : « *Il manque l'information sur les organes sexuels externes : on parle souvent de ce qui se trouve à l'intérieur, mais presque jamais de ce que les jeunes voient !* » Effectivement, on constate en Suède comme en France que les jeunes en savent plus sur l'utérus et les ovaires, que sur l'anatomie de la vulve – plutôt méconnue, ou que sur le clitoris – décrit comme un petit pois et non comme l'organe érectile de 8 à 10 cm qu'il est. Le clitoris, seul organe du corps humain n'ayant aucune autre fonction que celle du plaisir, est le grand oublié d'une éducation à la sexualité encore trop centrée sur les mécanismes de la reproduction et une sexualité pénétrative.

Damien MASCRET et Maïa MAZAURETTE parlent donc de « l'excision culturelle » du clitoris pour désigner un processus de privation des femmes de l'usage de cet organe, conséquence de la désinformation, de l'omission, de la fabrication du tabou et de la construction sociale de la méconnaissance par les femmes (et des hommes) de cet organe, qui est littéralement le centre

[639] Ce titre est une référence au documentaire *Le clitoris, ce cher inconnu*, réalisé par Variety MOSZYNSKI et Stefan FIRMIN. Auteurs : Stefan FIRMIN, Michèle DOMINICI. Production : Arte France, Sylicone, Cats and Dogs Films, 2003, 59 minutes.

névralgique du plaisir féminin avec ses 8 000 terminaisons nerveuses. L'exemple le plus frappant de cette excision culturelle a pu être observé à l'exposition « Zizi sexuel » de la Cité des Sciences de Paris.

Dans une pièce un peu à l'écart de l'exposition, « *interdite aux adultes* », l'objectif est de permettre aux pré-adolescents d'aborder en toute intimité des sujets considérés comme plus délicats, sans la présence de l'adulte accompagnateur. On y trouve des dessins des organes génitaux masculins et féminins, et des indications sur leur fonctionnement, leur apparence. Dans cette pièce secrète est mentionné l'organe secret par excellence : le clitoris. Sans mention des racines enfoncées de chaque côté du vagin, le clitoris est indiqué sur le « plan » du sexe féminin par une petite flèche (désignant donc seulement le gland), et il est sous-titré « très utile pour le plaisir sexuel ». Cette mention semble annoncer plus de précisions dans la partie suivante, « *Faire l'amour* », mais ce n'est pas le cas : à la vaste question « C'est quoi le plaisir ? », la réponse est pourtant très restreinte et exclut une part immense du plaisir sexuel. « *Quand les amoureux font l'amour, ça peut durer 3 minutes ou 1 heure !* […] *Le frottement du sexe du garçon dans celui de la fille produit une chaleur très douce et très agréable qui s'appelle le plaisir. Ce plaisir augmente jusqu'à l'orgasme qui est un plaisir très très fort que les amoureux peuvent ressentir* »[640]. On retrouve à la fois l'obsession de la pénétration comme unique moyen de ressentir du plaisir, l'hétérocentrisme qui suppose que le plaisir ne peut être ressenti qu'entre un garçon et une fille, et encore, quand ils sont amoureux, et enfin l'idée que l'orgasme ne peut s'obtenir que par l'interaction entre un pénis et un vagin, excluant ainsi du plaisir la masturbation et l'auto-masturbation (avec des doigts, avec des *sextoys*), les pratiques bucco-génitales et bucco-anales, la stimulation anale en général et l'orgasme prostatique chez les garçons (liste non exhaustive…), le comble étant l'absence totale de référence au clitoris, pourtant le siège du plaisir féminin et l'ascenseur vers l'orgasme, alors qu'on affichait son importance dans la pièce interdite aux adultes. Nous discutons de ce paradoxe avec Maud Gouy, cheffe de projet de l'exposition (Cf. l'encadré « Extrait de l'entretien avec Maud GOUY, 21 janvier 2009 »).

[640] Notes prises lors de ma visite du 11/12/2007 à la Cité des Sciences, sur les panneaux de l'exposition « Zizi sexuel, l'expo ! L'amour et la sexualité expliqués aux pré-ados ».

**Extrait de l'entretien avec Maud GOUY**

**21 janvier 2009.**

ÉD : Quid du clitoris dans les parties « Faire l'amour » et sur le plaisir sexuel ?

MG : *… on n'en parle plus. Oui, ben je crois que c'est un oubli. […] En fait, on a repris le texte d'Hélène BRULLER, je pense qu'on ne l'a pas remis… c'est marrant ce que vous dites, je pense quand même qu'il est ailleurs, le mot clitoris…*

ÉD : J'ai bien cherché, je ne l'ai pas trouvé…

MG : *Vous avez cherché… vous l'auriez vu ? Bon… Pourquoi on a mis le sexe du garçon et le sexe de la fille, c'est parce que les experts nous on dit que c'était très important de montrer des sexes. Que surtout les femmes ne connaissaient pas du tout comment elles étaient faites, donc c'était très important. Donc on a demandé à Zep de nous faire des dessins complémentaires, dont ceux-là. Il nous a fait ces dessins exprès pour l'exposition. Mais après on n'en a pas reparlé dans les textes… C'est peut-être un oubli… voulu, hein, je n'en sais rien… Mais c'est vrai qu'on en a beaucoup parlé, parce que notre chef de Dep, elle voulait absolument qu'on parle de la masturbation, elle revenait dessus, etc. Mais je pense qu'en effet, après… Bon, on a tout relu à la loupe, mais je pense qu'on a laissé passer ça.*

ÉD : Oui, parce que sur le dessin, le clitoris est indiqué à l'endroit en fait du gland du clitoris, mais il n'y a pas de description de l'organe entier, qui fait entre 8 et 10 cm… On a une description des organes externes et de l'utérus, mais pas des organes internes.

MG : *Non en effet, on n'est pas rentré là-dedans… enfin, vous êtes la première personne… c'est parce que vous, vous travaillez dessus que vous regardez, parce que personne n'a dit… Non, il y a quelqu'un qui m'a dit « c'est bizarre, ça fait penser à l'excision, il y a une petite hache »* [qui coupe les poils du pubis de la femme*]*… chacun y va de son… Mais vous avez raison, c'est vrai qu'on aurait pu être plus…*

ÉD : Quand j'ai visité l'exposition pour la première fois, une dame est venue me voir (voyant que je prenais des notes) en me disant « Vous avez vu comment ils ont défini le plaisir sexuel… moi qui suis clitoridienne… » parce que le plaisir était décrit comme résultant du frottement du pénis dans un vagin, or…

MG : *… on ne parle pas du clitoris. Non mais c'est vrai, c'est vrai. Vous faites bien de… Vous êtes la première qui…*

ÉD : Cette dame avait l'air assez…

MG : *Oui, oui… en plus elle n'a pas tout à fait l'âge, c'était une dame…** Non mais vous avez raison, je pense qu'en effet, ça manque. Oui oui, je le reconnais, je ne sais même pas comment on a pu oublier. […]*

*Mais par contre, je pense qu'Hélène* BRULLER*, quand elle a fait son texte, c'est loin d'être une imbécile… les experts ont relu… c'est bizarre que ça soit passé à la trappe. Je trouve ça très bizarre. […] C'est vrai que c'est un peu aberrant, non mais c'est pour ça, je trouve ça très bizarre, et vous me le dites, là… et que je ne m'en sois jamais aperçu… personne ne me l'a dit ! Ils n'ont peut-être pas osé…*

* Il s'agissait, sur le schéma du sexe féminin, d'un petit personnage armé d'une hache, occupé à tailler les poils du pubis de la femme. La ressemblance avec l'excision est symboliquement forte, mais on peut aussi s'interroger sur les raisons de la présence de cette petite hache près du pubis de la femme, et non de celui de l'homme, ce qui révèle selon que la norme de l'épilation féminine est pour l'instant plus généralisée que celle de l'épilation masculine.
** Cette remarque sur l'âge de la femme faisait sans doute référence au public cible (9-14 ans) auquel s'adresse l'exposition en priorité, mais elle est assez floue pour que l'on puisse y voir une référence freudienne au fait que le plaisir clitoridien serait fonction de l'âge…

L'oubli est donc déclaré involontaire, et l'embarras de Maud GOUY semble aller dans ce sens – à toutes les étapes de la réalisation de l'exposition, le clitoris aurait été mentionné et discuté par l'ensemble des concepteurs, mais est finalement « passé à la trappe » dans l'exposition finale, ce que la cheffe de projet à du mal à comprendre. Nous faisons l'hypothèse que cette omission relève d'un acte manqué collectif, symptomatique du tabou pesant encore sur le clitoris.

**L'hymen**

Une autre inexactitude anatomique continue d'avoir cours dans l'éducation française à la sexualité, tandis qu'elle a été corrigée récemment en Suède : il s'agit de la présentation de l'hymen comme une « membrane » recouvrant tout ou partie du vagin, et se rompant lors du premier rapport. Il est parfois précisé que cette membrane peut se déchirer pendant un cours de gymnastique ou d'équitation, et que certaines femmes n'ont pas d'hymen, mais la représentation d'une membrane bloquant l'entrée du vagin reste la plus courante. C'est par exemple le cas dans l'ouvrage le plus récent destinés aux personnels scolaires, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée* : l'hymen y est défini comme « cette fine membrane placée à l'entrée du vagin, percée pour permettre l'écoulement des règles »[641]. Même chose chez Philippe BRENOT, dans son « Que sais-je ? » sur *L'éducation à la sexualité*[642] :

> […] il faut de la lenteur, du calme, de la douceur, des temps de pause. *L'amour nécessite d'en prendre le temps*. Lors de cette « première fois », tel un anneau nuptial, le garçon et la fille ont un passage à franchir, celui de la virginité, cette fine membrane féminine qui

[641] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée,* op. cit., p. 65.
[642] BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité,* op. cit., p. 103.

> ferme en partie le vagin et constitue dans de nombreuses cultures le lien du mariage, c'est-à-dire l'attachement pour la vie. Dans d'autres, la signification en a évolué et ce symbole n'a plus la même valeur. Mais il est fondamental de respecter les convictions et les croyances de chacun. Cette membrane de l'hymen est très variable suivant les femmes, parfois complète, parfois souple ou peu développée, parfois absente. Elle saigne légèrement lors de sa rupture qui ne doit pas être douloureuse si ce premier rapport est accompli dans la détente et avec un désir mutuel.

La formulation est parfois risible, mais lourde de sens – au nom du relativisme culturel sont donc colportées ces inexactitudes anatomiques. Les exemples d'inexactitudes colportées sur l'hymen sont nombreux, notamment sur les sites Internet français. Citons notamment celui du Crips Île de France[643] :

> L'hymen est une membrane de peau qui ferme partiellement l'entrée du vagin. Il faut savoir que certaines filles n'ont pas d'hymen (environ un tiers d'entre elles). L'hymen, lorsqu'il existe, peut être très différent d'une fille à l'autre, être plus ou moins souple... Lors du premier rapport, le plus souvent, l'hymen se rompt, ce qui peut occasionner un petit écoulement de sang. Une douleur peut être ressentie du fait de l'appréhension et atténuée par l'écoute mutuelle des partenaires et les préliminaires.

Le site du Conseil Général du Nord, en donne la définition suivante[644] :

> Hymen : membrane plus ou moins souple qui obture partiellement le vagin des femmes vierges.

Le site Onsexprime.fr semble mieux informé, mais choisit une formulation plus floue, qui permet à chacun·e d'y comprendre ce qu'il-elle veut[645] :

> Chez les filles vierges, à l'entrée, il peut y avoir l'hymen, une fine membrane (pas vraiment visible avec ton miroir). Mais il n'y en a pas toujours ! Surtout, l'hymen peut avoir des formes très différentes : parfois, il est si large qu'on ne le voit pas, ou si élastique qu'il ne se déchire pas ! Quand il y en a un, il se rompt le plus souvent au cours de la première relation sexuelle, provoquant parfois de légers saignements.

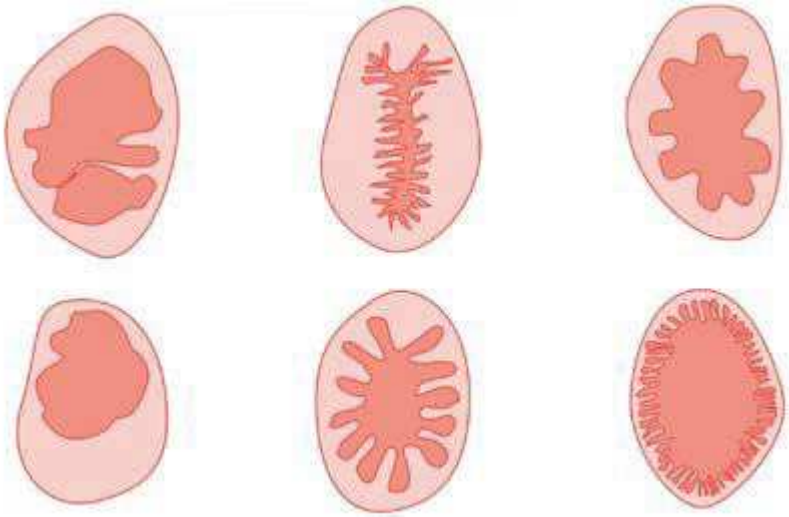
En l'absence de représentations précises, difficile de se faire une idée de cette partie du corps, et la forte charge idéologique associée à l'hymen est source d'inquiétudes chez les jeunes : « *Certaines élèves se demandent comment elles vont faire pour avoir leurs règles puisqu'elles n'ont jamais eu de rapport sexuel, et envisagent de devoir coucher avec un garçon pour que leurs règles puissent s'écouler ! […] D'autres me demandent : "Comment on sait si on a ses règles, quand on n'a jamais eu de rapport sexuel ?" […] J'en discute beaucoup avec les élèves : "On peut avoir ses règles sans avoir eu de rapport sexuel, alors comment c'est possible ? Par où*

---

[643] Cf. http://lecrips-idf.net/article86.html, dernière consultation le 15 août 2013. Les brochures éditées par le Crips comportent la même inexactitude.
[644] Cf. http://casexplik.cg59.fr/11-15/definition/hymen, dernière consultation le 15 août 2013.
[645] Cf. Site de l'INPES, onsexprime.fr : page « Anatomie du sexe féminin » : http://onsexprime.fr/Sexe-anatomy/Le-sexe-des-filles/Anatomie-sexe-feminin, dernière consultation le 15 août 2013.

*passent les règles ?" Ensuite, je les laisse cogiter tout seuls un moment* » explique Cecilia NORDHOLM.

Pour répondre à ces interrogations et à ces angoisses, Sandra DAHLEN encourage l'exploration avec son doigt[646], et RFSU propose une série d'illustrations permettant d'appréhender la grande diversité des hymens. Nous l'avons vu, en Suède, le terme « *mödomshinna* » (littéralement « la membrane de la virginité », « *en mö* » signifiant « une jeune fille vierge, une pucelle », et « *mödom* » « la virginité ») est peu à peu remplacé par « *slidkrans* », « couronne vaginale » souvent comparée à un chouchou élastique (un de ceux avec lesquels on s'attachait les cheveux dans les années 80), une sorte de pli à franges suivant le tour de la paroi vaginale, situé à l'intérieur du vagin, à environ un centimètre de l'entrée, et que l'on garde tout au long de sa vie[647]. Un important débat public a eu lieu ces dernières années sur « le mythe de l'hymen » comme membrane, et des textes ont été publiés pour déconstruire cette idée reçue, pourtant véhiculée par de nombreux médecins.



*Différent·e·s hymens ou « couronnes vaginales », © RFSU.*

Cette idée d'une fermeture physique du vagin avant le premier rapport fait écho à l'idée d'indisponibilité sexuelle des filles avant leurs premières règles : nombreux sont ceux qui

[646] DAHLÉN Sandra, *Sex med mera* (« *Du sexe, entre autres* »). Stockholm : Tiden, coll. Poche, 2004 (2002), p. 22.

[647] Cf. la brochure éditée par *RFSU – Slidkransen. Frågor, svar och myter kring mödom och oskuld* (« *La couronne vaginale. Questions, réponses et mythes autour de l'hymen et de la virginité* »), Anna KNÖFEL-MAGNUSSON et Lena MARIONS, RFSU, 2009, 22 pages. Disponible en ligne sur le site *rfsu.se*, publié le 30 décembre 2009 (mis à jour le 29 février 2012). Lien: http://www.rfsu.se/sv/Sex--relationer/Kropp-och-kon/Slidkransen/ (dernière consultation le 31/07/2013).

considèrent que l'arrivée des premières règles marque le début de la « disponibilité sexuelle » des jeunes filles. Le questionnement des auteurs de *La première fois*, est à ce titre parlant : « Concrètement, comment garçons et filles, très tôt autonomes, mais guère indépendants, vivent-ils leur “première fois”, sachant que la disponibilité sexuelle des filles est aujourd'hui plus précoce* [*l'âge des premières règles est de 12 ans désormais, contre 16 au moment de la Révolution française], la survenue de la puberté masculine restant, elle, plus tardive** [** l'âge médian de la mue de la voix est en France de 14,8 ans] »[648].

L'utilisation de l'expression « disponibilité sexuelle » en lien avec l'âge moyen de survenue des premières règles, est ici source de confusions, liées en partie à la non-définition de l'expression, et en partie à des représentations traditionnelles. Dans l'esprit des auteurs, le terme de « disponibilité » renvoie-t-il au sentiment d'« être prête » à avoir des relations sexuelles, à la « mise à disposition » (par elles-mêmes ou par la société) du corps des jeunes filles sur le marché sexuel (marquant ainsi la rupture avec la pédophilie), ou à l'aptitude à la fécondation ? Dans le premier sens, il semble important de noter que les signes physiques de la puberté (les règles) n'impliquent pas la maturation psychologique : en quoi les premières règles amèneraient-elles les jeunes filles à être émotionnellement disposées à avoir des relations sexuelles ? Dans le deuxième sens se pose le problème de l'appropriation du corps des femmes par la société : en associant la « disponibilité sexuelle » aux jeunes filles (et non aux jeunes garçons), les auteurs rejoignent la conception historiquement dominante selon laquelle le corps des femmes serait « à la disposition » des hommes, qui pourraient en faire *l'usage*[649]. Dans le troisième sens, la confusion est aussi celle de la sexualité et de la reproduction, car si les jeunes filles sont en effet aptes à la fécondation à partir de la survenue de leurs premières règles, le déclenchement de cette fonction reproductrice n'oblige pas à une activité sexuelle particulière.

---

[648] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit, pp. 13-14.

[649] Cette appropriation totale de la classe des femmes par la classe des hommes est qualifiée de « sexage » par Colette GUILLAUMIN, sur le modèle de la notion d'esclavage en tant qu'appropriation physique totale, non limitée et non quantifiée. La disponibilité « convenant » aux femmes (qui a été décrite par de nombreuses chercheuses féministes, ainsi que par Pierre BOURDIEU), est à la fois physique et symbolique : « Fantasme ou réalité, peu importe. Ce qui compte vraiment est l'idée de la toute-puissance virtuelle qui est là en chaque homme et qu'il peut à tout moment exercer sur des corps offerts à son usage » (Françoise HERITIER, *Masculin / Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 301).

#### *4.2.1.4. La norme du couple et de l'amour*

Si la sexualité socialement acceptable est associée au couple hétérosexuel dans la plupart des sociétés, ce couple ne s'inscrit aujourd'hui plus forcément dans le mariage pour être socialement reconnu. Si l'union libre s'est diffusée progressivement comme mode de vie en Suède au cours du XX^e^ siècle, le concubinage a longtemps été marginal en France et ne s'est développé qu'à partir des années 70, permettant la reconnaissance de fait d'une sexualité hors mariage : « la vie amoureuse et sexuelle s'expérimente en effet aujourd'hui dans une société marquée par le déclin des institutions religieuses et de ses compléments laïcs (tel le mariage) qui encadraient la vie privée et fournissaient des "prescriptions et des interdits tout à fait explicites de la régulation sociale des comportements sexuels" »[650]. Mais le fait que les individus puissent désormais, en France et en Suède, exprimer leur sexualité hors mariage sans craindre la réprobation sociale, ne signifie pas que la norme du couple ait disparu : la sexualité socialement valorisée est non seulement hétérosexuelle, mais également conjugale et amoureuse.

**Une sexualité forcément conjugale**

En suédois, le terme *tvåsamheten*, littéralement « l'à-deuxité », est utilisé par les chercheurs-euses en sociologie pour désigner « la norme d'être à deux »[651]. Cette norme ne s'applique pas qu'au domaine de la sexualité, bien sûr : la pression s'exerce plus généralement sur les célibataires, sommé·e·s par leur entourage de trouver un·e partenaire de vie pour entrer dans la norme.

Dans l'exposition « Zizi sexuel », les conceptrices-teurs ont choisi de montrer la sexualité comme étant quelque chose qui se pratique à deux (à cette norme de la sexualité conjugale s'ajoute bien sûr l'hétéronormativité, puisque l'on préfère/présuppose – selon le degré de *tolérance* – que ces deux personnes soient/seront de sexe opposé). Les sexualités individuelles et collectives sont tout à fait passées sous silence. « *Il y avait un expert qui aurait voulu montrer qu'on pouvait faire l'amour à plusieurs. Je lui ai dit "Ce n'est pas le propos, ce n'est pas le lieu !" […] Lui, il voulait qu'on montre qu'on pouvait faire l'amour à cinq ou six personnes. J'ai*

[650] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 12. Les auteurs citent Sharman LEVINSON, « L'organisation temporelle des premières relations sexuelles » in Hugues LAGRANGE et Brigitte LHOMOND (sous la direction de), *L'entrée dans la sexualité. Le comportement des jeunes dans le contexte du sida*. Paris : La Découverte, 1997, pp. 228-229.

[651] NORBERG Anna, *Samkönad tvåsamhet – vardagsliv och heteronormativa praktiker* (« *L'à-deuxité homosexuelle – vie quotidienne et pratiques hétéronormatives* »), thèse de doctorat en sociologie, Université d'Umeå, 2009, 217 pages.

*dit "Ça va aller comme ça !"* », se souvient la commissaire de l'exposition Maud GOUY en riant. Cette déclaration a pour objet de rappeler que la tolérance a des limites : plusieurs fois au cours de l'entretien, Maud GOUY m'a déjà précisé, non sans une certaine fierté, que l'exposition « Zizi sexuel » avait soulevé quelques protestations de la part de mouvements politico-religieux réactionnaires, ce qui lui a permis de se placer dans le camp des « libéraux ». Maud GOUY s'estime avoir les idées larges, être tolérante, puisqu'elle est à l'origine d'un projet qui s'est attiré les foudres des intégristes. Et en l'occurrence, c'est bien elle, en qualité de cheffe de projet, qui pose les limites de cette tolérance, par l'expression performative « *Ce n'est pas le propos, ce n'est pas le lieu !* », qui en même temps qu'elle l'énonce, permet à Maud GOUY d'exclure certaines pratiques du champ de la sexualité acceptable, et de (re)produire la norme d'être à deux. Finalement, l'avis de ce fameux expert (dont nous n'avons réussi à savoir de qui il s'agissait) est passé après celui de la cheffe de projet, qui a clos le débat selon ses propres valeurs.

Danielle HEUTTE, présidente de l'association de lutte contre le sida « Point de départ », entame ses interventions d'éducation à la sexualité par la question « *Qu'est-ce que la sexualité pour vous ?* », avec une volonté affichée d'amener les individus à réfléchir à leur propre définition, mais avec l'intention plus officieuse (ou peut-être cela est-il involontaire), d'influencer cette définition. Le thème de la sexualité à plusieurs est par exemple abordé comme il suit : « *La sexualité, ça se fait à combien ? Alors il y a très longtemps, j'entendais "Deux !", maintenant, j'entends "Deux ! Oui, enfin, ça dépend : trois, quatre, ou plus !" Si vous voulez, moi je leur pose cette question un peu provocatrice, mais elle a un but, c'est de leur dire : à plusieurs, est-ce que vous êtes sûrs d'avoir envie de ça ? […] Parce que si dans un anniversaire, une soirée quelconque, on vous propose une partie à plusieurs, tout simplement parce que "C'est vachement rigolo !", et que vous n'êtes pas bien préparé à dire "Non, ça je ne veux pas", à dire "Ça ne me plaît pas, ce n'est pas comme ça que je vois les choses", […] il faut savoir que le lendemain, quand vous aurez retrouvé vos esprits, vous ne serez pas en accord avec ce que vous avez fait, vous aurez peut-être honte, vous serez peut-être dégoûtés de la sexualité ! Donc voilà, ça se réfléchit avant. Donc je suis là pour les amener à dire eux-mêmes les choses, mais ce n'est surtout pas moi à les dire* », considère Danielle HEUTTE. Cette dernière phrase indique bien l'idée de départ de ces séances – faire s'exprimer les participant·e·s – et son résultat : Danielle HEUTTE influence leurs réponses, voire les donne elle-même avec la question en la formulant d'une manière moralisatrice.

La norme du couple est également présente dans la prévention sida : le couple monogame et fidèle est considéré comme la meilleure façon de prévenir la contamination. « *Je pense que le sida a encore de beaux jours devant lui, et les autres IST aussi, d'ailleurs ! Il faut dire qu'il y a une grande liberté sexuelle, qu'il n'y avait pas il y a plusieurs dizaines d'années. Et ça veut dire que plus il y a des chances, plus il y a de risques de contagion ! La syphilis qu'on croyait éradiquée en France, est revenue, déjà depuis quelques années ! Et on retrouve d'autres maladies qu'on voyait moins avant : chlamydiae, condylomes, herpès génital, il y en a de plus en plus…* », énumère Danielle HEUTTE. La confusion est faite ici entre le nombre de partenaires et les comportements à risques, et repose sur une erreur : le risque de contamination au VIH ou autres IST n'augmente pas avec le nombre de partenaires sexuels, mais avec le nombre de rapports à risques[652]. C'est sur cette même confusion que les personnes ayant plusieurs partenaires au cours des six derniers mois se voient refuser de donner leur sang, même s'ils n'ont eu que des rapports protégés.

**L'amour, instrument de contrôle social**

La sexualité est généralement présentée en lien avec l'amour : le sexe sans sentiments est peu valorisé, en particulier pour les filles. La « libération sexuelle » et la dissociation entre sexualité et procréation ne semblent pas avoir fait évoluer cette norme dominante : la sexualité socialement acceptable a lieu dans le cadre d'un couple aimant[653]. Isabelle CLAIR l'a bien noté lors de ses entretiens avec des jeunes filles de milieux populaires, qui ne s'autorisent pas à dissocier amour et sexualité : « La sexualité féminine n'a pas de sens en soi : c'est l'amour qui lui donne un sens, le couple un cadre légitime d'expression »[654].

Ce lien entre sexualité et amour se cristallise au moment de « la première fois » : l'amour réciproque est devenu un prérequis nécessaire pour une première fois réussie. Il permet aux individus, filles comme garçons, de considérer le passage à l'acte comme arrivant

[652] Cette confusion est, nous l'avons vu, également présente dans le manuel *Sciences 1ère ES/L*, édité par Hachette en 2011 (op. cit., p. 189).

[653] « Au cours des années soixante-dix, on a voulu croire que la sexualité pouvait être vécue extérieurement à soi, aux émotions, aux sentiments, et à la relation elle-même. On se rend compte qu'il n'en est rien. Aujourd'hui, il existe une norme dominante. Les grandes enquêtes sur la sexualité des Français le montrent, les magazines féminins le confirment : c'est l'apprentissage du couple communiquant, de l'épanouissement sexuel en son sein avec une procréation contrôlée », explique GIAMI Alain, « Pour une éducation sexualisée » in « Éducation sentimentale et sexuelle », *Informations sociales*, n°55, Paris, Cnaf, 1996, p. 30. Cité par LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., pp. 69-70.

[654] CLAIR Isabelle, « France. Des filles en liberté surveillée, dans les espaces ruraux et périurbains aujourd'hui », op. cit., p. 324.

« naturellement », mais également à dédramatiser les ratés fréquents de la première expérience, sur le plan physique[655]. Il ne s'agit plus en revanche de croire en l'Amour éternel. Le/la partenaire de la première fois n'est pas forcément considéré·e comme le/la partenaire de vie, mais il semble souvent important que le premier rapport sexuel ait lieu dans le cadre d'une « histoire d'amour » qui se poursuive par la suite : « le souvenir que l'on a [de ce premier rapport sexuel] est alors "reconstruit" [rétrospectivement] à l'aune des moments heureux qu'il a inaugurés »[656], ou de la déception (voire la désillusion) qui l'a suivi. Cette norme du premier rapport sexuel dans le cadre d'une relation amoureuse est renforcée chez les jeunes filles par le fait que si la première fois a lieu sans amour, le sentiment n'est pas là pour compenser la déception liée à l'absence de plaisir : « la première fois n'est certes pas celle qui est susceptible de procurer d'emblée une certaine satisfaction physique. De ce fait, la plupart de celles qui, non amoureuses de leur partenaire, passent à l'acte par curiosité et/ou pour faire l'expérience des joies du sexe, sont-elles toujours déçues et amères après coup, le plaisir physique escompté ne pouvant presque jamais être au rendez-vous »[657]. Si l'on se risque à comparer l'expérience de la première fois à l'expérience générale de la sexualité (les femmes n'atteignant pas toujours l'orgasme, même quand elles ressentent du plaisir, notamment lors *des* premières fois avec de nouveaux partenaires), on peut postuler que la norme de l'amour décourage aussi nombre de femmes d'avoir des relations sexuelles sans être amoureuses, de peur de mal vivre l'absence de plaisir sans compensation amoureuse.

L'apparition de la contraception dans les années 1960 libère les femmes de la peur de tomber enceintes, elles peuvent donc avoir des relations sexuelles avant le mariage sans risquer de devenir « filles mères » (appellation péjorative qui sera plus tard remplacée par les chercheuses féministes par « mères célibataires »[658]). Mais comme l'explique Michel BOZON,

---

[655] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., pp. 67-69. Les deux auteurs commentent l'utilisation récurrente par leurs interviewé·e·s du terme « naturellement », « qui *grosso modo* renvoie au "cela va de soi", à la logique de l'évidence, révèle et donc trahit l'incorporation de ce scénario socialement et culturellement construit de la première fois, qui fonctionne comme norme contraignante. Aussi, plus le "déroulé" de sa propre histoire est fidèle à ce script [celui de l'amour réciproque, voire du coup de foudre], plus forte est la prédisposition à invoquer/convoquer la "nature", pour tenter d'expliciter ce qui s'impose à soi comme une évidence » (p. 67). Cette sexualité naturalisée n'est pas sans rappeler les scènes des films d'animation de Walt Disney, où les couples hétérosexuels sont systématiquement placés au cœur de la nature (la forêt, la plage, les champs…), entourés de petits animaux et de plantes, symboles de la « naturalité » de leur relation… et de leur sexualité.

[656] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 97.

[657] Ibid., pp. 182-183.

[658] Le qualificatif de « filles mères » était déjà critiqué dès les années 1920 par quelques natalistes, qui considéraient que ces femmes étaient mères avant tout, et devaient pour cela être respectées par la nation. Cf. LE DEN Mariette, *Grossesse et maternité à l'adolescence. Socio-histoire d'un problème public*,

« l'obligation de rester vierge jusqu'au mariage se relâche pour les femmes à partir des années 1960 en France, et de nouvelles attentes sociales s'imposent à elles : l'impératif d'inscrire leur vie sexuelle dans un cadre amoureux »[659], seul contexte où la sexualité des femmes est considéré comme légitime. Ce lien entre sexe et amour est une nouvelle forme de contrôle social de la sexualité des filles, à qui on laisse entendre qu'elles doivent être amoureuses pour coucher, et « attendre le bon ». Comme l'explique l'ethnologue Maria BÄCKMAN, « l'amour est ce qui motive et couronne la sexualité, et, en ce qui concerne les filles, également ce qui l'explique a posteriori et la pardonne »[660]. Le désir sexuel des filles est tellement tabou qu'il est transformé en sentiment pour être socialement acceptable, tandis que chez les garçons, ce sont les sentiments amoureux qui s'expriment moins facilement et peuvent être interprétés comme du désir sexuel. Ainsi, le genre sexualise les sentiments des garçons et sentimentalise le désir sexuel des filles. Maria BÄCKMAN nuance cette idée en ajoutant que les garçons ont eux, le choix : alors qu'« il est en principe impossible pour une fille de profiter de sa sexualité sans la légitimité qu'apporte une relation, […] il existe pour les garçons deux sortes de sexe : celui qui se base uniquement sur de purs élans sexuels, et celui qui se fait dans le cadre des relations stables »[661].

Les acteurs-trices suédois·es de l'éducation à la sexualité essaient donc, non de casser le lien entre sexualité et amour, mais de déjouer son automatisme en rappelant que la sexualité peut aussi avoir lieu entre amis, du moment que le respect et le consentement sont là. La controverse sur « le sexe entre amis » n'est plus à l'ordre du jour en Suède, alors que l'introduction de ce concept en 1962 avait suscité des débats houleux, dans un pays pas aussi libre que sa réputation internationale ne le laissait penser à l'époque. Dans « *La virginité des jeunes filles et la double morale* » (*Jungfrutro och dubbelmoral*), l'auteure Christina AHLMARK MICHANEK (alors âgée de 23 ans) jetait un premier pavé dans la mare en argumentant en faveur de « l'égalité érotique » entre hommes et femmes, et d'une sexualité libre entre ami·e·s (« *sex för vänskaps skull* » ou « sexe au nom de l'amitié »). L'expression du « sexe entre ami·e·s » est aujourd'hui passée dans le langage courant en suédois, et s'illustre plus familièrement par le

---

thèse de doctorat sous la direction de DE LUCA BARRUSSE Virginie, Université de Picardie Jules Verne, soutenue le 13 septembre 2013, pp. 66-68. Mais la moralisation reste la règle parmi les médecins.

[659] BOZON Michel, « Préface », in BLANCHARD Véronique, REVENIN Régis et YVOREL Jean-Jacques (dir.), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e – XXI^e siècle)*, op. cit., p. 6.

[660] BÄCKMAN Maria, *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet* (« *Sexe et sentiment. Enseignement de la vie en commun et réflexions des jeunes sur la sexualité* »). Göteborg & Stockholm : Makadam, 2006, p. 126.

[661] Ibid., p. 128.

fameux « koko » (prononciation suédoise de l'acronyme « *kk* » pour *knullkompis*, terme affectueux signifiant « copain de baise » ou « copine de baise », appelés aussi *sexkompis*, « copain ou copine de sexe »), si ce n'est une pratique largement répandue, au moins un concept connu des jeunes en Suède. Voici la définition qu'en donne l'Institut suédois de santé publique : « Avoir un·e koko implique que l'on ait des rapports sexuels entre copines-ains, sans avoir de véritable relation amoureuse. Parfois, les partenaires entretiennent une relation d'amitié en parallèle à leur relation sexuelle, mais parfois non. Ils peuvent appartenir au même groupe de copains, ou avoir eu précédemment une relation amoureuse, mais il arrive également que leur seul contact soit leurs rencontres à caractère sexuel. Leur relation sexuelle est alors qualifiée de "kk", car elle n'entre pas dans le cadre d'une relation conjugale établie. Une relation entre kk implique que l'échange sexuel soit placé au centre de la relation »[662]. Ce rapport de l'Institut suédois de santé publique cite différentes recherches indiquant un changement des mentalités et des mœurs quant à ces relations sexuelles entre ami·e·s : alors que dans les années 90, elles semblaient encore peu acceptées[663], ce n'est plus aussi problématique au début du XXI^e^ siècle[664], même si la tolérance est plus grande pour les garçons que pour les filles[665], encore largement soumises à la norme de la sexualité dans le cadre d'une relation amoureuse. Si cette pratique du sexe entre ami·e·s a pu au départ être considérée comme une source de comportements sexuels à risque (les pratiques en marge de la sexualité conjugale étant socialement déconsidérées, elles sont souvent associées à des mœurs dissolues et à une irresponsabilité), d'autres recherches tendent à démontrer, d'une part la stabilité de ces relations sexuelles entre ami·e·s (parfois plus durables que des relations

---

[662] *Ungdomar och sexualitet. En forskningsöversikt år 2005* (« *Les jeunes et la sexualité. Une vue d'ensemble sur la recherche, année 2005* »), Margareta FORSBERG, Institut suédois de santé publique (*Folkhälsoinstitut*), 2006, p. 64.

[663] Bo LEWIN, *Att omplantera sexualiteten. Om latinamerikanska ungdomars sexuella socialisation i Sverige* (« *Réimplanter la sexualité. La socialisation sexuelle des jeunes latinoaméricains en Suède* »), rapport d'enquête du Département de Sociologie de l'Université d'Uppsala, 1991, p. 22.

[664] Dans le cadre de sa thèse de doctorat en médecine portant sur les pratiques sexuelles de jeunes Suédois·es, la chercheuse Elisabeth HÄGGSTRÖM-NORDIN a interrogé des élèves de terminale de la ville de Västerås. Sur les 519 élèves qui avaient fait leur entrée dans la sexualité adulte (74%), 32% des jeunes femmes et 49% des jeunes hommes ont déclaré avoir eu l'expérience d'un·e kk. « Associations between pornography consumption and sexual practices among adolescents – a cross-sectional survey among high school students in a medium-sized city in Sweden », in *Worlds apart? Sexual behaviour, Contraceptive Use, and Pornography Consumption Among Young Women and Men*, Elisabeth HÄGGSTRÖM-NORDIN, thèse de doctorat en médecine, Université d'Uppsala, 2005.

[665] Inger BERGGREN, *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet* (« *Identité, sexe et classe. Comment les filles des classes ouvrières forment-elles leur identité* »), thèse de doctorat en pédagogie, Université de Göteborg, 2001, p. 246.

amoureuses), et d'autre part, la prudence des partenaires amicaux-ales, moins prompt·e·s à s'abandonner au sexe non protégé que leurs camarades amoureux[666].

Cette pratique ne semble pas avoir trouvé de reconnaissance sociale en France, où l'on attend de la sexualité, et particulièrement de « la première fois », qu'elles aient lieu au sein d'une relation amoureuse pour être bien considérées, et souvent même bien vécues par les partenaires qui ont intégré cette idéologie amoureuse. Les auteurs de *La première fois* ont étudié les témoignages recueillis sur ce thème : « puisque se sentir "en confiance" apparaît comme un des ingrédients nécessaires pour que l'entrée dans la sexualité ait lieu, une véritable relation d'amitié n'offre-t-elle pas, par elle-même, une des garanties recherchées ? Il semble bien qu'il n'en soit rien »[667]. Les auteurs notent que sur ce point, les filles semblent plus tenir à la présence de sentiments amoureux que les garçons, pour qui l'amour reste certes un idéal, mais plus flexible, susceptible d'être laissé de côté au profit d'une opportunité sexuelle. Cela n'empêche pas ces derniers, comme les filles, de ressentir une gêne a posteriori, un regret voire une culpabilité, d'avoir trahi l'idéal amoureux de la première fois, ou même d'avoir trahi l'amitié en y ajoutant une dimension sexuelle. « À l'évidence, à la lumière des récits dont nous disposons, l'amitié ne saurait se substituer, du moins pour les filles, à l'amour ; ce dernier ingrédient restant nécessaire pour qu'une "première fois", même si elle n'est pas une réussite, voire une partie de plaisir, fasse partie des souvenirs heureux que l'on garde en mémoire »[668]. Nous ajouterons que si pour l'instant, celles et ceux qui ont expérimenté leur première fois avec un·e ami·e ne le vivent pas très bien après coup, c'est d'abord parce que l'idéologie de l'amour décourage et dévalorise encore les relations sexuelles sans sentiment.

Plus généralement (et malgré les kk en Suède), l'amour reste la règle pour une sexualité socialement acceptable, dans les deux pays. L'exposition « Zizi sexuel » de la Cité des Sciences ne présente d'ailleurs la sexualité que sous ce jour, et lie également la reproduction au sentiment amoureux : l'amour sans sexe, le sexe sans amour, l'amour sans enfant, l'enfant sans amour, ne sont pas abordés. Les pratiques sexuelles qui s'éloignent de ce cadre sont socialement déconsidérées, et l'on voit réapparaître en Suède des discours réactionnaires de type « N'est-on pas allé trop loin dans la liberté ? » (après « N'est-on pas allé trop loin dans

[666] Ronny TIKKANEN, *Risky business. En sociosexuell studie av män som har sex med män* (« *Risky business. Une étude sociosexuelle des hommes ayant des relations sexuelles avec des hommes* »), thèse de doctorat en Travail Social, Université de Göteborg, 2003.
[667] Didier LE GALL, Charlotte LE VAN, *La première fois*, op. cit., p. 254.
[668] Ibid., p. 258.

l'égalité »…) Évoquant les parties de sexe sans sentiment pratiquées chez certains jeunes Suédois·es d'une vingtaine d'années sur des ferries en mer baltique, Agneta NILSSON s'interroge : « *Je trouve, par exemple, que le rapport libre de la communauté gay à la sexualité s'est un peu propagé dans le groupe des hétérosexuels. On peut aussi se poser la question : que signifie ce point de vue moralisateur qui critique les enseignant·e·s qui lient sexe et amour ? […] Aujourd'hui, c'est presque devenu honteux de lier la sexualité à l'amour…* ». Le choix du terme « propagé » est ici très parlant et fait référence à l'idée que le « mode de vie homosexuel » (ici réduit au stéréotype du multipartenariat gay sans sentiment) se diffuserait parmi les hétérosexuel·le·s comme un virus libertaire, renversant la situation et faisant de cette sexualité sans amour la « nouvelle norme ». Les discours des éducateurs-trices sexuel·le·s sont pourtant clairs : il ne s'agit pas pour eux-elles de promouvoir le sexe sans sentiment au détriment du sexe amoureux, mais bien de reconnaître à l'un et à l'autre une égale valeur, du moment que le consentement est là.

Par ailleurs, la norme du lien entre sexe et amour a tendance à invisibiliser une autre population : les asexuel·le·s, qui ne ressentent pas d'attirance sexuelle (sans pour autant en souffrir) – et sont souvent assimilé·e·s à des personnes sans sentiment (alors que certaines personnes asexuelles peuvent être homoromantique ou hétéroromantique). L'asexualité, paradoxalement considérée comme une orientation sexuelle, est également reconnue et respectée par RFSU, qui met un point d'honneur à ne pas stigmatiser l'absence d'attirance sexuelle.

**L'amour, ce cache-sexe.**

Dans l'éducation à la sexualité, l'amour sert d'ailleurs souvent de métaphore pour la sexualité, voire de moyen de contournement. En Suède, où l'on se pense suffisamment décontracté pour parler de sexualité ouvertement, on réserve les « Journées du sexe »[669] aux étudiant·e·s de l'université, tandis que les lycéen·ne·s et collégien·ne·s sont encouragé·e·s à organiser une « Semaine de l'amour ». Sandra DAHLEN, qui préfère comme ses collègues de RFSU voir une éducation à la sexualité intégrée aux différentes matières au cours de toute l'année scolaire, ne voit pas d'un très bon œil ces événements : « les élèves peuvent écrire des poèmes d'amour, peuvent danser les un·e·s avec les autres, dessiner un cœur, et terminent par un bon

[669] « Les journées du sexe » ou *Sexdagarna* sont un événement organisé régulièrement par RFSU sur les campus de Suède, prévoyant des conférences et des ateliers sur des thèmes aussi variés que l'orgasme, l'éjaculation féminine ou le BDSM, avec des concerts et des projections de courts métrages pornographiques. http://www.sexdagarna.se/

buffet… Mais personne ne veut vraiment s'atteler au sexe, personne ne veut se charger des questions difficiles en lien avec l'amour : où est la limite entre aimer et posséder quelqu'un ? Que peut-on faire au nom de l'amour ? » La norme de l'amour a donc tendance à évacuer le sexe (moins joli à discuter), mais également les questions de pouvoir.

#### *4.2.1.5. Une vision technique de la sexualité et pas de mise en perspective*

À l'opposé d'une approche de la sexualité par les sentiments, il arrive que l'éducation à la sexualité se concentre essentiellement sur les aspects techniques du sexe : fonctionnement des organes, processus de la fécondation, contamination et protection…

Cette « mécanique » du sexe peut, comme l'amour, être une excuse pour ne pas aborder les multiples dimensions de la sexualité. L'absence de vision globale de la sexualité, ou de mise en perspective de ces techniques dans un ensemble plus large, a des conséquences sur les connaissances des jeunes. Parmi les jeunes que rencontre Sandra DAHLEN, elle estime qu'il manque à beaucoup d'entre elles-eux « *des connaissances de base (appuyées sur la recherche) sur la sexualité et la société : comment la organise-t-on historiquement la société autour de la sexualité, comment crée-t-on des normes, du pouvoir, etc.* » Et ce ne sont pas que des faits, qui leur manquent : « *il leur manque des perspectives sur la normalité, des perspectives sur l'amour (à quoi ressemble une bonne relation amoureuse ?), etc. […] Et les liens entre les faits et les perspectives : comment peut-on trouver ses propres voies vers le plaisir ?* », détaille Sandra DAHLEN. D'autres dimensions de la sexualité sont laissées de côté ou passées sous silence, quand l'éducation à la sexualité se concentre sur la technique : « *la violence conjugale, la communication avec ses proches […] et les questions qui ne concernent pas ce qui se passera pour les jeunes dans vingt ans, mais ce qui se passe maintenant !* », résume l'éducatrice.

### 4.2.2. Une vision négative de la sexualité

L'histoire de l'arrivée, puis des avancées de l'éducation à la sexualité à l'École française est intimement liée à la prise en compte par les pouvoirs publics des risques (réels ou socialement construits comme tels) liés à la sexualité : grossesses non désirées, infections sexuellement transmissibles au premier rang desquelles le VIH, mais également la pédophilie, les violences sexuelles, l'influence de la pornographie, etc. C'est ce qu'explique Félicia NARBONI, responsable du dossier « Éducation à la santé et éducation à la sexualité » à la direction générale de l'enseignement scolaire français : « *À chaque fois que l'on a demandé à l'École d'intervenir dans ces domaines, c'était pour répondre à des problèmes de santé publique, ce qui peut*

*donner aux élèves un sentiment de méfiance, voire de rejet, et provoquer des attitudes parfois phobiques* »[670]. La sexualité est ainsi présentée sous ses aspects les plus sombres, et en l'absence de contre-vision positive, la seule vision diffusée est celle d'**une sexualité dangereuse**. Et le pas est vite franchi vers une vision normative de la sexualité : la seule solution présentée pour éviter cette sexualité dangereuse serait alors d'adopter une sexualité conjugale, amoureuse, de préférence hétérosexuelle, monogame (ce qui d'un point de vue factuel est faux : le risque n'augmente pas avec le nombre de partenaires, mais avec le nombre de rapports non protégés). Le risque de cette vision négative de la sexualité (abordée uniquement par la prévention) est donc que le message passe mal, qu'il soit considéré comme des ordres ou des leçons de morale, et qu'il soit déconnecté de la pratique concrète du sexe : « *Cet idéal d'une sexualité sans risque, basé sur la norme du couple hétérosexuel, du faible nombre de partenaires, c'est vraiment un* risky business*, parce que quand on s'appuie sur un idéal sans se rattacher à la réalité, on ne fait qu'asséner des messages, des idées, une pensée* », déplore Olle WALLER. En clair, si la sexualité n'est présentée par les éducatrices/teurs à la sexualité, que par les risques et dans l'idéal d'atteindre le risque zéro, alors il est probable que le message n'atteigne pas sa cible.

L'association RFSU est bien consciente de ce risque de manquer sa cible, et s'évertue à contrebalancer les nécessaires mises en garde par une approche plus joyeuse et décomplexée de la sexualité : « *quand on travaille sur les aspects négatifs de la sexualité, comme les agressions sexuelles ou les infections sexuellement transmissibles, c'est important de prendre en considération les aspects positifs, aussi !* », confirme Olle WALLER. C'est **une question d'équilibre** : « *dans le paysage des organisations de prévention, nous [*Lafa, la Région de Stockholm contre le Sida*] sortons un peu du lot : alors que dans la prévention contre l'alcoolisme, la toxicomanie, les comportements dangereux sur la route, on essaie de faire en sorte que les gens arrêtent de faire certaines choses, nous, nous parlons de la sexualité comme de quelque chose d'important et de positif dans la vie des gens* », poursuit-il. C'est également ce que tente d'instaurer Félicia NARBONI dans les programmes scolaires français[671], mais sans grand succès : quand le nombre d'heures consacrées à l'éducation à la sexualité est au plus bas, on tend à parer au plus urgent – l'urgence étant définie selon des critères mesurables (taux de grossesses à l'adolescence, taux de contaminations par des IST, nombre de suicides de

[670] BELZANE Guy, « L'école ne fournit pas un kit de comportement aux élèves. Entretien avec Félicia NARBONI et Jeanne-Marie URCUN », op. cit., p. 20.
[671] « La démarche proposée a été d'apporter des éléments positifs », explique Félicia NARBONI dans l'entretien, ibid., p. 20.

jeunes LGBT, etc.), mais aussi subjectifs (l'idée que la pornographie aurait une influence dévastatrice sur les jeunes, par exemple). Les critères « mesurables » n'en sont pas moins subjectifs, puisque l'importance donnée à ces taux dépend grandement d'un sens des priorités bien politique, qui varie selon les époques et les contextes sociaux (le nombre d'IVG peut ainsi paraître trop élevé, correct ou trop bas selon la vision politique des un·e·s et des autres). Autre conséquence d'une focalisation sur le négatif : quand on se fixe sur ce qui va mal, on a tendance à passer sous silence ce qui va bien. C'est ce que remarque Sandra DAHLEN, qui souligne que les jeunes « *ne savent pas à quoi est censé ressembler un organe sexuel qui n'est pas malade, par exemple, parce qu'ils n'ont appris qu'à reconnaître les symptômes de l'herpès* ».

À l'opposé, la focalisation sur les aspects agréables et joyeux de la sexualité pourrait amener à occulter les problèmes bien réels que rencontrent jeunes et moins jeunes dans leur sexualité : « *quand tu travailles en Afrique ou en Inde, tu ne peux pas travailler sur l'éducation à la sexualité sans parler d'égalité des sexes, car la violence sexuelle contre les femmes est tellement plus répandue et visible. En Suède, nous avons une vision beaucoup plus positive de la sexualité, donc nous parlons peu des violences sexuelles, alors qu'elles existent ! Il faut essayer d'équilibrer les conceptions problèmes/plaisir* », souligne Agneta NILSSON, consultante en éducation à la sexualité auprès de l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*). Cette occultation de certains types de problèmes difficilement mesurables, particulièrement le sexisme et l'homophobie, est très fréquente dans les pays occidentaux, et se couple d'un évolutionnisme qui pousse certains pays, comme la Suède et la France, à se croire « au dessus » de ces problématiques car les ayant dépassées (« ce sont “les autres” qui sont misogynes et homophobes, certainement pas “nous” », attitude de déni teinté de racisme qui freine considérablement les initiatives de lutte contre le sexisme et l'homophobie).

**Le serpent se mort la queue**

Il ne faut pas non plus négliger la demande des jeunes en matière d'information sur les risques liés à la sexualité : si les éducateurs-trices suédois·e·s à la sexualité insistent sur le fait que les jeunes auraient besoin d'un regard critique sur les normes sexuelles, tou·te·s (français·es comme suédois·es) sont conscient·e·s de l'angoisse plus terre-à-terre des jeunes vis-à-vis des grossesses non désirées et des infections sexuellement transmissibles, « angoisse [d'une grossesse non désirée] que partagent nombre d'[…]étudiantes qui font […] de la protection un

“impératif” »[672]. La focalisation de l'éducation à la sexualité sur la question de la prévention des risques se justifie en partie par les nombreuses craintes exprimées par les jeunes (il s'agit de répondre à une demande), mais alimente également ces craintes en présentant la sexualité sous son jour le plus noir. C'est pour cette raison que l'équilibre est difficile à trouver pour les éducateurs-trices sexuel·le·s entre une présentation de la sexualité par ses aspects positifs, et par ses aspects négatifs.

#### *4.2.2.1. Éradiquer les risques*

Le peu d'heures consacrées à l'éducation à la sexualité est un facteur favorisant cette vision de la sexualité par les risques, car on tend à parer au plus pressé. Les interventions existantes sont alors souvent utilisées pour résoudre des crises (pic d'IST ou de grossesses à l'adolescence dans l'établissement scolaire, violences sexistes et homophobes…) « en pompiers », une expression des militantes du Planning Familial, fâchées qu'on ne les appelle qu'en situation d'urgence. Dans l'urgence, la tentation est forte pour les éducatrices-teurs de ne s'attacher qu'à la prévention des risques liés à la sexualité, c'est-à-dire à présenter le sexe comme dangereux pour décourager les jeunes des pratiques à risque (ou du sexe tout court). Même les violences sexuelles, qui sont une thématique assez peu fréquemment discutée car elle touche aux rapports de pouvoir et nécessite une vision globale faisant souvent défaut, sont plus abordées dans l'éducation à la sexualité que le plaisir.

Cette tendance à vouloir éradiquer les risques existe aussi en Suède : « une personne sur deux contractant le VIH dans le monde a entre 15 et 24 ans. C'est une toutes les quinze minutes. Ce sont des chiffres absolument horribles! Et c'est un virus dont on peut se protéger totalement : il existe des moyens de protection fiables à 100 %, si on les utilise avec les bonnes connaissances, et s'ils sont de bonne qualité… », considère Victor BERNHARDTZ, qui ne cache pas sa frustration devant le désastre mondial de l'épidémie. Comme pour la contraception, l'existence de moyens de protection fiables à 100 % (dans les bonnes conditions d'utilisation) provoque une suspicion, voire un jugement envers les personnes qui sont malgré tout contaminées, qui sont tantôt victimisé·e·s, tantôt stigmatisé·e·s, voire criminalisé·e·s en Suède. Danielle HEUTTE de l'association « Point de départ » est plutôt dans la première attitude : « *Nous ne sommes que des humains : à un moment ou à un autre, on peut faire des choses, soit par bêtise, soit par accident, soit parce qu'on a oublié…* », excuse-t-elle. Ces preneurs-euses de risque étourdi·e·s ou maladroit·e·s sont opposé·e·s à celles et ceux qui prennent des risques

[672] LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois*, op. cit., p. 148.

consciemment, que Danielle HEUTTE accuse de « bêtise » : « *il y en a qui le font en se disant "De toutes façons, il y en a marre du préservatif !", alors que le préservatif, ça n'a jamais empêché d'avoir des sentiments, ni des sensations ! Ça peut vous empêcher d'être malade, par contre !* », déclare Danielle HEUTTE. Mais il existe aujourd'hui une idée communément répandue selon laquelle les moyens d'information et de protection disponibles aujourd'hui devraient suffire à prévenir toutes les contaminations et toutes les grossesses non désirées. « *Ce que j'entends aujourd'hui, c'est "Faut vraiment être con pour être contaminé maintenant, avec tout ce qu'on sait aujourd'hui !" Ça, c'est des gens pour qui il n'y a pas d'accident* » déplore Danielle HEUTTE. Cette idée a pour principale conséquence la culpabilisation des personnes qui, malgré tout, sont contaminées ou tombent enceintes sans le vouloir. « *Et même parmi ceux qui font de la prévention, on en discutait l'autre jour avec des gens du CHU : qu'est-ce qui nous dit que nous, qui parlons si bien, un jour on ne se fera pas avoir ?* », envisage Danielle HEUTTE. Cette situation des acteurs-trices de la prévention qui sont elles-eux-mêmes contaminé·e·s par le VIH est en effet compliquée à gérer, car ils-elles doivent, en plus de gérer leur traitement, vivre avec le stigmate de la « négligence », voire avec la culpabilité d'avoir été contaminé·e·s suite à des comportements à risque adoptés en connaissance de cause. Cette situation est comparable à celles des femmes instruites qui tombent enceintes sans le vouloir, et sont accusées de négligence ou de bêtise.

**L'IVG : toujours trop**

Le médecin Marc ZAFFRAN, qui écrit sous le pseudonyme de Martin WINCKLER, est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la contraception, et considère que les IVG sont bien souvent des conséquences d'une information défaillante ou de problèmes de contraception : « *Dès mon installation en 1983 j'ai été contacté par le centre d'IVG et de planification de l'hôpital du Mans (où j'avais terminé ma formation), et des confrères m'ont proposé de prendre une vacation de planification et une autre d'IVG. Je me suis vite rendu compte qu'un très grand nombre d'IVG étaient dues à une mauvaise information des femmes et à une mauvaise prescription (pilule inadaptée, refus de DIU, désinformation sur les risques de grossesse). Alors je me suis aussi consacré à la contraception en écrivant des livres dès que j'ai pu (le premier date de 2001)* », explique-t-il. Cependant, il insiste sur l'importance de mesurer ces risques pour les présenter de manière objective. La vision des risques qu'il présentait dans le cadre de séances d'éducation à la sexualité était la suivante : « *je me fondais sur le fait que la sexualité apporte du plaisir, ce qui est bien, et présente des risques, comme toutes les activités humaines, mais*

*que ces risques ne doivent pas être exagérés (on ne risque pas de mourir chaque fois qu'on oublie de mettre un préservatif) et bien mesurés (une grossesse est une éventualité beaucoup plus fréquente qu'une contamination par le VIH). Donc, je relativisais toujours* », déclare Marc ZAFFRAN.

#### *4.2.2.2. Le risque zéro n'existe pas*

Sur le terrain, pourtant, beaucoup d'actrices-eurs de l'éducation à la sexualité savent bien que le risque zéro n'existe pas. Comme l'exprime Danielle HEUTTE, « *c'est comme si on disait "Demain, il n'y aura plus aucun accident de la circulation !" : c'est impossible, parce qu'on a beau savoir les choses, on ne les applique pas obligatoirement ! […] On n'est pas toujours à 100 % attentionné à ce qu'on fait, ce n'est pas vrai ! […] La prévention a ses limites parce qu'elle s'applique à des humains, tout simplement – avec tout ce que ça peut vouloir dire* ». Cette attitude est partagée par les actrices-acteurs de la prévention spécialisée, qui sont au contact sur le terrain avec les populations contaminées ; en revanche, les autorités ont tendance à viser le « zéro contamination » et « zéro grossesse non-désirée ».

Globalement, il semble exister en Suède, beaucoup plus qu'en France, l'idée que le risque zéro n'existe pas, et que le rôle des éducatrices-teurs à la sexualité est précisément de composer avec la façon dont les adolescent·e·s gèrent eux-elles-mêmes les risques. Olle WALLER fait partie de ces éducateurs qui considèrent que l'attitude des adultes envers la sexualité des jeunes devrait laisser la place à l'erreur, comme dans les autres domaines : « *Ce qui est curieux, c'est que les adultes ont tendance à accepter que les jeunes fassent des erreurs, et quand ils tombent on leur dit "hop là, allez, relève-toi, la vie n'est pas toujours facile, mais ce n'est pas grave, c'est en faisant des erreurs qu'on apprend !" Mais dès qu'il s'agit de sexualité, alors là, non !* », décrit-il. Il ajoute le fait que les préconisations adultes comme « *"Ne fais rien, attends d'être vraiment très sûr·e !", et "Il faut que ça se passe bien, d'une belle façon", etc., [sont] avant tout dirigé[es] vers les filles, évidemment ! On présente la sexualité comme quelque chose d'absolument extraordinaire, exceptionnel, ce qui ne leur rend pas service. On peut tirer des mauvaises expériences et des ratés de sa sexualité, des enseignements très utiles, au lieu de transformer en victimes les personnes qui n'ont pas suivi les consignes !* », considère-t-il. Au collège de Vallentuna, les enseignant·e·s sont compréhensifs-ives : « *Nous comprenons que parfois, le préservatif ne soit pas utilisé… Mais au minimum, il faut que les élèves soient habitués à en voir et à en manipuler, soient entraînés à en mettre, sachent ce qu'ils risquent –*

*que toutes ces connaissances se trouvent dans un coin de leur tête !* » explique Cecilia NORDHOLM.

La prise de risque des adolescent·e·s fait d'ailleurs l'objet d'interrogations et de recherches : « *En Suède, on s'est longtemps demandé pourquoi les jeunes ne suivaient pas toujours les conseils de santé – comme le fait d'utiliser le préservatif – mais j'ai compris en travaillant avec eux que quand on est jeune, on se sent immortel* », avance Christina RALSGÅRD. C'est ce que constate également Danielle HEUTTE : « *Les élèves, ils ont toute la vie devant eux, rien ne peut les atteindre ! Un jour où j'expliquais qu'il fallait faire attention en soirée, parce que quand on avait bu ou fumé, on pouvait ne pas prendre de précautions, il y en a un qui m'a dit : "Madame, vous savez, quand on est bourré, le reste on s'en fout !"* [elle rit] *D'où les limites de la prévention ! C'était bien loin d'eux, déjà… Quand on est jeune, on se croit invulnérable !* », précise-t-elle. Ce comportement n'est cependant pas généralisé chez les jeunes, dont certain·e·s ont bien intégré la panique des adultes : « *un garçon m'avait dit "Moi, j'en mets trois, pour être sûr !"* [elle rit] *Je lui ai dit que pour l'hiver, ça pouvait tenir chaud, mais que sinon, c'était le meilleur moyen de les faire craquer !* », raconte Danielle HEUTTE. Et par ailleurs, la prise de risque n'est bien sûr pas l'apanage des adolescent·e·s : un certain déni de réalité est observé par Danielle HEUTTE parmi les quarantenaires-cinquantenaires, qui ne se sentent pas concerné·e·s par les IST. « *Les adultes qui changent de vie à 40 ou 50 ans ont tendance à ne pas se protéger, parce qu'ils "ne sont pas toxico et ne vont pas voir les putes"* », résume-t-elle rapidement.

**Il y aura toujours des IVG**

Le taux d'avortement reste, malgré la prévention, relativement stable depuis 30 ans, en France comme en Suède. « On pourrait se dire que sur la longueur, l'avortement aurait baissé jusqu'à un certain niveau, mais ce n'est pas le cas », observe Birgitta SANDSTRÖM. En Suède en 2010, pour 100 grossesses connues, 24,5 sont interrompues par une IVG, soit presque exactement un quart des grossesses. La même année en France, 17,2 grossesses sur 100 sont interrompues par une IVG (soit un peu plus d'un sixième des grossesses), un taux significativement plus bas. Les questions qui se posent sont les suivantes : quel serait un « niveau acceptable » d'IVG ? Et qui définirait ce niveau ? Si le nombre d'IVG suédoises et françaises correspond au nombre de femmes qui ne souhaitent pas poursuivre leur grossesse, n'est-il pas justement « au bon niveau » ?

Finalement, l'une des différences entre les situations française et suédoise, c'est que le risque d'« avoir à avorter » semble s'être transformé pour les Suédoises en une sécurité de « pouvoir avorter », comme l'explique l'historienne Lena LENNERHED : « *Aucune fille, aucune femme n'a envie d'avorter. C'est une expérience pénible, même si ça n'est pas nécessairement une expérience dramatique. Mais c'est tout de même quelque chose qu'on préférerait éviter si on le pouvait. Cependant, ce n'est pas une catastrophe sociale en Suède d'avoir recours à l'IVG, ce qui fait que l'avortement fait partie du paysage des recours possibles en cas de problème de contraception. C'est une forme de sécurité, et on prend bien soin des patientes dans les services concernés. Par contre, je ne crois pas qu'on utilise l'avortement comme une méthode contraceptive – ça, je pense que c'est un mythe – mais ce n'est pas une catastrophe si on y a recours* », précise-t-elle. Elle aussi remet le nombre d'avortements en perspective : « *si on étale les statistiques d'avortement sur toute une durée de vie, cela signifie qu'une femme sur deux aura recours à l'avortement une fois dans sa vie. Est-ce que c'est beaucoup ou peu ? Pour certains, ça paraît beaucoup, mais un accident de contraception en 40 ans, ça peut aussi être considéré comme peu* », conclut-elle.

En 2007, les IVG pratiquées à partir de dix semaines de grossesse représentaient 8 % du nombre total d'IVG pratiquées en France[673], alors que la même année, les IVG pratiquées en Suède à partir de la neuvième semaine représentaient 25,5 % des IVG (6,6 % du total des IVG ont lieu entre la 12ème et la 18ème semaine, selon les chiffres de la Direction suédoise des affaires sociales, *Socialstyrelsen*). « *Si notre limite était aussi 12 semaines* [comme en France], *beaucoup de nos jeunes filles ne pourraient pas avorter : elles ont tellement peur qu'elles attendent beaucoup avant d'oser faire un test de grossesse, puis elles avortent à la 14ème, 15ème, 16ème semaine !* », indique Maria AHLSDOTTER. Il faut noter que les IVG médicamenteuses ne sont réalisées en France que jusqu'à 49 jours d'aménorrhée (5ème semaine de grossesse), contre 69 jours d'aménorrhée en Suède (8ème semaine de grossesse).

Les infections sexuellement transmissibles sont aussi un risque qui ne diminue pas mécaniquement par la simple prévention : « *en Suède, nous avons d'assez hauts taux de chlamydias, par exemple : il ne faut pas croire que la seule information suffit à ceux qu'ils-elles se protègent. Ça ne suffit pas ! Il faut parler de tout, depuis l'estime de soi jusqu'à l'amour, en passant par le fonctionnement du corps, pour que tout ça soit utilisé. Et puis il faut aussi*

[673] DREESS, « Les IVG en France en 2007 : caractéristiques des femmes, modes et lieux de prise en charge », VILAIN Annick, COLLET Marc, MOISY Muriel, in *L'état de santé de la population en France - Suivi des objectifs annexés à la loi de santé publique - Rapport 2009-2010*, p. 58.

*respecter que même les jeunes font des appréciations des risques. Enfin, je peux le comprendre !* », estime par exemple Sandra DAHLEN. Olle WALLER déclare quant à lui que le fait « *que les gens prennent du plaisir dans le consentement et la réciprocité, c'est très important, mais il ne faut pas oublier que la sexualité a aussi tendance à s'exprimer de manières qui peuvent être considérées comme pas du tout sûres ni saines, mais qui sont peut-être très libératoires, agréables, puissantes… !* » Un état d'esprit pas très politiquement correct, assez peu envisageable en France dans l'éducation officielle à la sexualité.

En suédois, l'expression « *säker sex* » est l'équivalent de l'anglais « *safe sex* », le sexe « sûr », sécurisé, c'est-à-dire sans risque, entièrement protégé. Cette expression, qui reflète l'idéologie du risque zéro, a été peu à peu remplacée en Suède par l'expression introduite en 1985 par RFSL « *säkrare sex* » (« *safer sex* » en anglais), c'est-à-dire du sexe « plus sûr », moins risqué et mieux protégé. Il s'agit de promouvoir les pratiques moins risquées (la masturbation, l'utilisation de *sextoys*, et bien sûr, l'utilisation du préservatif), et d'amener chacun·e à calculer les risques avec lesquels il-elle est prêt·e à vivre.

#### *4.2.2.3. Le corps sale*

L'une des évolutions les plus marquantes dans l'éducation française à la sexualité du XX^e^ siècle, est que le corps est peu à peu sorti de son association avec la saleté, l'impureté. Intéressons-nous par exemple au remplacement progressif de l'expression péjorative de « pollution nocturne » par l'expression neutre d'« éjaculation nocturne ». Une recherche sur le moteur Google indique 3,5 fois plus de résultats francophones pour « pollution[s] nocturne[s] » que pour « éjaculation[s] nocturne[s] », tandis que le rapport est inversé pour les résultats suédophones : 3,1 fois plus de résultats pour « nattlig[a] utlösning[ar] » (éjaculation) que pour « nattlig[a] pollution[er] » (pollution)[674]. Cet indicateur, bien que non scientifique, révèle la volonté suédoise de détacher cette manifestation naturelle du caractère impur que lui a conféré la religion chrétienne (cf. le mythe d'Onan dans la Genèse 38:9).

Le corps nu est d'ailleurs généralement moins tabou en Suède, où il est moins sexualisé qu'en France (ce qui rend d'autant plus paradoxal le mythe du « péché suédois »). La pratique du sauna (« *bastu* » en suédois) requiert la nudité, et la douche doit être prise nue dans les piscines et bains publics suédois. La nudité est plus quotidienne et moins mystifiée en Suède

[674] Recherche effectuée le 1^er^ juillet 2013 sur google.fr. Nombre de résultats (singulier + pluriel) pour la requête « éjaculation nocturne » : 8 100, contre 29 100 pour « pollution nocturne ». En suédois, nombre de résultats (singulier + pluriel) pour « nattlig utlösning » : 2158, contre 693 pour « nattlig pollution ».

qu'en France, ce qui s'exprime par exemple par le fait que les mères n'hésitent pas à allaiter leur bébé dans les lieux publics, présentant cet acte comme « naturel ». Notons que cette « naturalisation » du corps est également une norme en Suède, où 98 % des mères essaient au moins une fois d'allaiter leurs enfants au sein, contre 63 % en France[675].

Les règles restent cependant un sujet de conversation relativement tabou dans la vie quotidienne, même en Suède, où les publicités pour protections périodiques remplacent comme en France le sang par un liquide bleu, voire l'invisibilisent tout à fait, et utilisent le champ lexical de la protection, de la discrétion et du secret[676]. Les actrices-teurs de l'éducation à la sexualité essaient pourtant de mettre des mots sur les règles pour encourager la parole simple et décomplexée sur la question, mais sont manifestement contrecarré·e·s dans leurs ambitions par les publicitaires et les habitudes culturelles.

### 4.2.3. Un différentialisme exacerbé

L'une des idéologies les plus prégnantes dans l'éducation à la sexualité est le différentialisme, que nous qualifierons d'exacerbé en France, tandis qu'il est combattu en Suède (même s'il est toujours présent). Ce différentialisme appliqué à l'éducation à la sexualité consiste à construire, à cristalliser et à naturaliser la différence entre les sexes, au lieu d'en présenter les similitudes. L'essentialisme élargit ce naturalisme en présupposant une différence d'« essence » féminine et masculine, qui comprend en plus des différences anatomiques, des aptitudes, des centres d'intérêt divergents. Dans ce cadre, il s'agit de réclamer l'« égalité dans la différence », en toute méconnaissance du fait que l'ordre du genre est hiérarchisé, ce qui fait donc de cette revendication une entreprise forcément vouée à l'échec. Le différentialisme repose sur l'idée d'une complémentarité des sexes, instaurant cette impression d'équilibre dans l'hétérosexualité, l'hétéronormativité étant bien sûr au fondement du différentialisme.

#### Des caractères différenciés

Dans cette vision différentialiste des sexes et de la sexualité, les filles sont présentées comme plus romantiques, et les garçons comme plus sexuels, explique Birgitta SANDSTRÖM. Les garçons

[675] Chiffres de l'OCDE.

[676] L'exception à la règle des règles est la dernière campagne de la marque HelloFlo, datant de juillet 2013, qui dans son petit film humoristique *The Camp Gyno*, présente les règles comme un glorieux événement, positif, source de fierté, de solidarité, de connaissances et d'aventures. Cf. http://youtu.be/0XnzfRqkRxU [en anglais]. Première publicité à comporter le mot vagin, la vidéo diffusée sur Internet a dépassé les 5 millions de vues en trois semaines, et remporte un franc succès public.

et les filles sont souvent présenté·e·s comme venant de planètes différentes tant leurs sujets de préoccupations seraient différents. En Suède, l'éducation officielle à la sexualité s'est détachée de ce différentialisme, et essaie de le déconstruire auprès des jeunes. En France, cette différence supposée, loin d'être considérée comme un problème (on pourrait penser que les professionnel·le·s s'inquièteraient de cette ségrégation), est considérée comme « normale ». On essaie même d'insister sur cette différence et d'appeler à la « tolérance » envers cette différence, plutôt que d'insister sur la construction sociale de cette différence. Un exemple flagrant de différentialisme dans l'éducation à la sexualité a été observé lors de notre visite de l'exposition « Zizi sexuel », à la Cité des sciences de Paris.

L'entrée dans l'exposition se fait par une pièce jaune, qui est censée être la chambre de notre guide Titeuf, le héros de la bande dessinée de Zep. Ce premier module s'intitule « *1- Être amoureux* », et est séparé du deuxième, « *2- Être amoureuse* », ce qui présuppose une différence du sentiment amoureux selon que l'on soit du premier ou du deuxième sexe. On peut difficilement s'empêcher de percevoir, dans cette numérotation, un rappel (inconscient) à l'ordre hiérarchique entre les sentiments premiers, masculins, et ceux du Deuxième sexe. Mais plus sérieusement, pourquoi avoir choisi de séparer le sentiment amoureux en deux espaces distincts, en fonction du sexe ? « *Ça c'est des trucs de scénographie*, explique Maud GOUY, commissaire de l'exposition. *En fait, quand on travaille, on est obligé de faire des catégories. Et au départ, on voulait faire "La chambre de Titeuf" et "La chambre de Nadia". On s'était dit, on pourrait avoir la même chose dans la chambre de Titeuf et dans la chambre de Nadia, on pourrait doubler les choses, pour leur montrer que c'est la même chose… Et puis après, ça reste… "être amoureux" / "être amoureuse", maintenant, moi je dis la partie "être amoureux"* ». La conceptrice de l'exposition justifie ce choix par la nécessité scénographique (la vulgarisation scientifique passe par la simplification), mais avance également qu'une discussion aurait eu lieu sur la légitimité de ce différentialisme, puisqu'elle explique avoir été tentée de présenter le sentiment amoureux comme identique chez les garçons et les filles. Ce débat aurait été tranché en faveur de la ségrégation – on pourra noter la généralisation de l'expression au masculin (« être amoureux ») utilisée par Maud GOUY pour désigner finalement ces deux modules sur le sentiment amoureux.

Dans la première pièce, consacrée au sentiment amoureux des garçons, on trouve « *l'amouromètre* », une installation à mi-chemin entre un *punching-ball* et un *high striker* (« grand frappeur », attraction de fête foraine où l'on doit taper le plus fort possible pour

démontrer sa force) : il s'agit d'un gros cœur sur pied qu'il faut serrer le plus fort possible pour prouver son amour. Les visiteurs qui s'y essaient sont en grande majorité des garçons. Symboliquement, l'idée que plus on serre fort, plus on aime ressemble fort à une métaphore involontaire de la possessivité amoureuse ou de la violence conjugale. Cette entrée en matière laisse une impression étrange : « *Mais moi ça me dérange pas. Parce que pour les enfants, aimer très fort, c'est serrer très fort. Alors après, vous pouvez voir c'est "serrer jusqu'à la mort", moi je ne le vois pas du tout comme ça* », réfute Maud GOUY. Les sociologues ont certes l'esprit mal tourné, mais cette installation nous semble cependant quelque peu maladroite.

Sur les murs de la chambre de Titeuf, on trouve des adjectifs décrivant la fille de rêve : « *fidèle, mûre, câline, mystérieuse, imprévisible, sportive* ». Ces adjectifs, illustrés avec humour par Zep, correspondent presque parfaitement aux « mythes », décrits par Marie-Joseph BERTINI[677] – les cinq figures féminines les plus courantes dans le discours médiatique : la *madone* (la femme pure dont on peut contrôler la sexualité), l'*égérie* (la femme inspiratrice, la maturité), la *mère* (la femme maternelle reproductrice, douce et couveuse), la *muse* (le mystère féminin insondable et inspirant), et la *pasionaria* (passionnelle, intuitive). On soulignera également que le sentiment amoureux des garçons n'est envisagé que dans son expression hétérosexuelle.

On entre dans le deuxième module de l'exposition en passant par « *le tunnel de l'amour* » pour atteindre la chambre de Nadia, l'amie dont Titeuf est amoureux. Intitulée « 2- *Être amoureuse* », cette deuxième étape est constituée d'une chambre rose, avec un lit en forme de cœur au dessus duquel sont diffusés des extraits de films d'amour, ainsi qu'une roue de la fortune en forme de marguerite (il m'aime « *un peu, beaucoup…* »). Les symboles associés au sentiment amoureux des filles sont ici très stéréotypés et conservateurs, suggérant le romantisme fleur bleue de celles-ci. Les adjectifs utilisés pour décrire le garçon de rêve sont également empreints d'une vision traditionnelle de la masculinité : « *voyou, frimeur, musclé, groovy, fragile, classe* ». En plus d'enfoncer les stéréotypes masculins et féminins, ces deux premières pièces posent clairement la norme hétérosexuelle en seule et unique référence : un garçon ne peut être amoureux que d'une fille, et une fille ne peut être amoureuse que d'un garçon. Toute autre possibilité est invisible, ou peut-être indicible.

Questionnée sur ces stéréotypes, la commissaire de l'exposition ne voit pas le problème : selon elle, les différences existent de toute façon, il faut donc en tenir compte. « *Est-ce que ça participe à ce qu'il y ait moins de parité entre les garçons et les filles quand on montre les*

[677] Marie-Joseph BERTINI, *Femmes, le pouvoir impossible*, Paris, Pauvert/Fayard, 2002.

*différences ? Les différences elles sont vraiment là ! Ça serait un autre débat, mais les différences garçons / filles, elles sont présentes !* », assure Maud GOUY. Elle justifie également son choix scénographique par la référence à la bande dessinée, un univers très stéréotypé (en général, mais *Titeuf* en particulier) : « *Moi je l'assume volontiers. […] Oui oui, c'est stéréotypé, mais c'était voulu. On est dans l'univers de Titeuf et Nadia, on n'est pas chez vous ou chez moi, on est dans un univers de bande dessinée, où il y a des catégories très précises. […] Mais ça ne me dérange pas du tout que ce soit stéréotypé. On n'est pas dans la réalité quand on serre un cœur, quand on s'assied sur un lit en forme de cœur pour regarder des films d'amour, on est ailleurs…* » L'idée ici développée que l'exposition présente un univers stéréotypé car sorti de la réalité, contredit la précédente sur le fait que les différences entre les sexes sont préexistantes. Nous constatons une absence totale de volonté de montrer que ces différences sont une construction sociale, en raison d'une méconnaissance du genre. La ségrégation sexuée n'est pas considérée comme un problème, puisqu'elle s'appuie sur une « réalité » naturalisée. Lors des séances d'éducation à la sexualité (animées par le Planning Familial) auxquelles a assisté la commissaire dans la phase préparatoire de l'exposition « Zizi sexuel », cette ségrégation entre filles et garçons est observée par Maud GOUY dans l'organisation même des salles de classe, mais tout à fait acceptée : « *bon, il y a souvent les garçons d'un côté et les filles de l'autre, mais je ne trouve pas que ça ait quelque chose de choquant. Parce qu'ils ne sont pas dans le même univers, même s'ils essaient de se rencontrer* », explique-t-elle.

**Anatomie différenciée**

Les travaux de la biologiste Anne FAUSTO-STERLING (en particulier *Sexing the body*, 2000) démontrent que la différence « biologique » entre les sexes, en tant que frontière censée être imperméable entre les deux sexes, est une construction sociale. Il s'avère qu'il n'y a pas de « marqueur absolu » qui permettrait de signifier clairement la dichotomie entre mâle et femelle, et que la réunion de tous les marqueurs en un seul, « le sexe », est une simplification d'origine humaine. Quel que soit le critère retenu (les chromosomes, les gonades, le phénotype…), il existe de nombreux « recouvrements », si bien que le sexe devrait être considéré comme un continuum plutôt que comme deux catégories distinctes et exclusives[678]. Le différentialisme appliqué à l'anatomie consiste à insister sur les différences des corps plutôt que sur les similitudes, par exemple à utiliser l'opposition « Pénis / Vagin » pour définir les

[678] Cf. KRAUS Cynthia, « La bicatégorisation par sexe à l'"épreuve de la science" », in GARDEY Delphine et LÖWY Ilana (dir.), *L'invention du naturel, les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2000, pp. 187 à 213.

sexes, au lieu de « Pénis / Clitoris » (qui sont des organes comparables). Ce différentialisme est lié à une conception des sexes comme complémentaires, et à une appréhension de la sexualité dans une perspective de reproduction plutôt qu'une perspective de plaisir.

Dans l'exposition « Zizi sexuel », la phase d'excitation est décrite comme il suit : « La fente de la fille commence à être mouillée et le zizi du garçon devient tout dur comme un piquet » (extrait d'un panneau de l'exposition). Les manifestations des deux sexes sont ici séparées et envisagées comme différentes. Cette façon de présenter les choses n'est pas neutre : elle renforce la place des différences et de la complémentarité des sexes. C'est aussi le niveau de méconnaissance qui est assez remarquable à ce niveau de responsabilité : si le choix a été fait de présenter les manifestations de l'excitation de manière différenciée – chez les garçons par l'érection, et chez les filles par la lubrification – c'est par ignorance du fait qu'elles sont en réalité les mêmes[679]. Nathalie SIMONSSON, dans son ouvrage d'éducation à la sexualité *Le livre le plus important du monde*, précise en revanche que les deux sexes produisent une lubrification, et le pénis comme le clitoris entrent tous deux en érection[680]. Par ailleurs, les ouvrages critiques de la norme font attention à ne pas présenter pas ces deux dispositions physiologiques comme liées à une seule fonction, ce qui est le cas quand on présente la lubrification du vagin comme un mécanisme ayant pour fonction de faciliter la pénétration péno-vaginale.

**Le genre en biologie : interprétation anthropomorphisée de la fécondation**

Dans la construction sociale de la différence entre les sexes, la naturalisation s'exprime également par le parallèle dressé entre l'activité des garçons, la passivité des filles, et le rôle de chacun·e dans la fécondation. Dans les cours de biologie, l'ovule attend le vainqueur, pendant que les spermatozoïdes font la course pour gagner l'ovule. Et malgré la progression des études sur le genre, on continue de véhiculer « *l'idée fausse selon laquelle ce sont les spermatozoïdes qui pénètrent l'ovule après avoir nagé, alors que c'est l'ovule qui capture un*

[679] Extrait de l'entretien avec Maud GOUY : « ÉD : En ce qui concerne les manifestations de l'excitation, vous êtes entré·e·s dans une précision, en séparant les manifestations chez les garçons et chez les filles, alors qu'en fait ce sont les mêmes chez les deux sexes… - MG : *Oui enfin ça ne paraît pas la même chose, pour les enfants, vous pouvez leur dire que c'est la même chose, mais…* - ÉD : Par exemple, le clitoris se gonfle aussi… - MG : *Il ne gonfle pas forcément, le clitoris… Au départ, quand ils se rencontrent, elle n'a pas forcément le clitoris gonflé, la jeune fille…* - ÉD : C'est comme l'érection du pénis pour le garçon, c'est une manifestation de l'excitation… - MG : *Moi je pensais que le gonflement, c'était seulement après, qu'il n'était pas forcément tout de suite… ah bon… bon déjà, au niveau scientifique, je ne le savais pas…* »

[680] SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok,* op. cit., p. 171.

*spermatozoïde. L'information biologique "neutre" est aussi largement teintée de stéréotypes de genre* », analyse Victor BERNHARDTZ. Dans l'ouvrage *Perspective du genre sur la biologie*, la zoologue Malin AH-KING, propose une déconstruction de ce conte romantique : « jusqu'à relativement récemment, les spermatozoïdes étaient décrits comme "actifs" avec pour "mission" de "partir à la recherche de l'ovocyte" qui "meurt au bout de quelques heures s'il n'est pas sauvé par un spermatozoïde", lequel "pénètre" l'ovocyte. […] Il s'avère que les spermatozoïdes n'ont pas la force nécessaire pour effectuer la poussée vers l'avant qui rendait possible, croyait-on, la pénétration de l'enveloppe de l'ovocyte. Au lieu de cela, il s'agit de molécules dans l'enveloppe de l'ovocyte qui attachent les récepteurs du spermatozoïde, suite à quoi le spermatozoïde relâche des enzymes qui décomposent l'enveloppe. Quand le spermatozoïde a passé l'enveloppe de l'ovocyte, le noyau de l'ovocyte se déplace rapidement à sa rencontre. Il s'agit donc plutôt d'une interaction, mais cela prit du temps avant que l'usage de la langue ne soit changé, jusqu'à donner une image plus équilibrée de "l'ovocyte et du spermatozoïde qui se trouvent l'un et l'autre et fusionnent ensemble" »[681]. Cette nouvelle perspective sur la fécondation commence à se diffuser dans l'éducation suédoise à la sexualité, encourageant les élèves à être critiques des représentations stéréotypées du genre qui se logent y compris dans les connaissances scientifiques.

#### *4.2.3.1. Le genre débattu et critiqué en Suède*

Ce dernier exemple d'apport de la recherche sur le genre appliquée à la biologie, et diffusée au grand public, indique l'intégration et la reconnaissance dont bénéficient les études sur le genre en Suède. Dans l'idéal recherché par l'État providence suédois, la norme du genre est censée être questionnée dès la crèche, pour que les enfants ne soient pas enfermés dans la binarité dès le plus jeune âge. Des pédagogues du genre s'occupent donc dans tout le pays d'aider les éducateurs-trices à traiter garçons et filles de façon égale, sans insister plus sur les différences sexuelles que sur les autres différences qui forment la diversité humaine. Mais l'égalitarisme suédois va paradoxalement parfois à l'encontre de la liberté : célébrer l'égalité garçons-filles, l'égalité hétéros-homos amène à catégoriser les individus en oppositions binaires, ce qui laisse peu de place à la liberté d'exprimer son identité et sa sexualité en dehors de la norme. Les

[681] AH-KING Malin, « En romantisk berättelse om ägg och spermier » (« Un conte romantique sur l'ovule et le spermatozoïde ») in *Genusperspektiv på biologi* (« *Perspective du genre sur la biologie* »), Stockholm : Högskoleverket, 2012, pp. 20-21. Disponible en ligne: http://genus.se/digitalAssets/1367/1367882_genusperspektiv-biologi.pdf. Malin AH-KING fait référence à l'article de MARTIN Emily, « The egg and the sperm : how science had constructed a romance based on male-female roles », *Signs,* vol. 16, n° 3, 1991, pp. 485-501.

études sur le genre, elles, insistent sur les entre-deux : ni garçon ni fille, ou les deux ; ni hétéro ni homo, ou les deux…

Les avancées du genre en matière d'éducation à la sexualité sont immenses : « *aujourd'hui dans l'éducation suédoise à la sexualité, plus personne ne remet en question la sexualité des femmes, ni ne prétend que les femmes auraient un désir sexuel moins intense, seraient moins intéressées par le sexe que les garçons… Les filles ont été sexualisées, peut-on dire, d'une manière positive. Nous parlons constamment du fait que les filles ont le droit d'explorer leur désir sexuel sans être considérées comme des prostituées, etc., parce qu'à l'échelle de la société, c'est encore un problème* », explique l'historienne Lena LENNERHED. L'autre victoire des études sur le genre, c'est la prise en compte des garçons dans l'éducation à la sexualité : « *nous essayons aussi de nous tourner vers les garçons, qui sont souvent oubliés de l'éducation à la sexualité, comme si les filles et les femmes étaient les seules à devoir changer. On essaie de travailler beaucoup avec les jeunes garçons, qui sont eux aussi touchés par ces réputations à sauvegarder […] et s'interrogent beaucoup sur la virilité* », poursuit LENNERHED.

L'avancée de l'influence des études sur le genre dans l'éducation à la sexualité ne plaît pas à tout le monde et soulève certaines résistances. Olle WALLER, par exemple, semble penser qu'on est allé « trop loin » en Suède : « *On pourrait se moquer des "hommes velours", des "hommes doux", mais je n'en ai pas envie, parce qu'ils représentent une phase importante de ce changement. […] Dans une étude de Thomas JOHANSSON (du Département du travail social de Göteborg[682]), qui portait sur les jeunes hommes féministes, très égalitaires, ceux qui refusent absolument d'être des oppresseurs, on avait constaté qu'ils avaient des problèmes dans leur sexualité. Dans leur quête d'être si égalitaires et si identiques, ils n'arrivaient presque plus à pénétrer, parce que la pénétration […] était ressentie comme une agression. Dans ces cas-là, je trouve que quelque chose s'est perdu en route dans cette quête, on n'atteint pas une véritable libération* », considère Olle WALLER. Le genre fait en tous cas débat en Suède, ainsi que les solutions proposées pour faire face à ses conséquences négatives.

**Les rôles sexuels traditionnels contribuent à la propagation du VIH**

L'une des conséquences négatives du genre est que les rôles sexuels traditionnels favorisent la propagation des infections sexuellement transmissibles, dont le VIH. Les femmes ayant peu

[682] Olle WALLER fait référence à JOHANSSON Thomas et KUOSMANEN Jari, *Manlighetens många ansikten – fäder, feminister, frisörer och andra män* (« *Les nombreux visages de la masculinité – pères, feminists, coiffeurs, et autres hommes* »). Göteborg : Liber, 2003, 272 pages.

confiance en elles ont du mal à imposer la protection lors d'une relation hétérosexuelle. La précarité économique et les violences conjugales, dont les femmes sont souvent victimes, peuvent freiner leur accès aux soins, mais aussi à la consultation, dénonce la politicienne Gudrun SCHYMAN[683]. C'est également ce qu'observent les chercheurs et chercheuses de l'Analyse des Comportements Sexuels en France (ACSF, aujourd'hui CSF, Contexte de la Sexualité en France) : « les éléments qui structurent *les rapports entre hommes et femmes*, en particulier tout ce qui construit une différence de pouvoir entre eux, contribuent à établir un style d'interaction sexuelle et un contexte de gestion du risque et de la prévention qui ne placent pas les partenaires à égalité »[684]. Concrètement, les actrices-teurs de la prévention contre le VIH/sida constatent que les structures patriarcales maintiennent les femmes hétérosexuelles à une telle place, qu'elles ne peuvent parfois même plus réclamer que leur partenaire utilise un préservatif : « *quand on est dans l'idée que la sexualité de l'homme est un pouvoir, que c'est une force irrépressible, alors les femmes n'ont plus aucun moyen de contrôler quoi que ce soit. C'est une structure de pouvoir. Je crois que même dans les sociétés plus égalitaires – nous ne sommes pas encore arrivés à l'égalité en Suède – il faut encore travailler avec les femmes autour de l'estime de soi dans l'interaction sexuelle, et les résultats s'en ressentent : la prévention passe mieux !* », affirme Christina RALSGÅRD, de l'école du VIH. Ce que confirme Danielle HEUTTE, de l'association « Point de départ » : « *Il faut savoir que les muqueuses vaginales sont grandes et très fragiles. À partir du moment où il y a violence, […] la femme va être tétanisée, stressée, […] ça va aggraver les risques de contamination ! Quand vous êtes stressée ou tendue, vous n'allez pas forcément penser à refuser, ou oser refuser des pratiques* », explique-t-elle.

L'apport des études sur le genre en éducation à la sexualité concerne donc par exemple la mise en évidence des rapports de pouvoir dans les relations hétérosexuelles, et leur incidence sur la prévention. Les acteurs-trices de l'éducation suédoise à la sexualité s'efforcent donc de rééquilibrer les rapports de force en essayant de donner aux jeunes filles suffisamment confiance en elles pour qu'elles sentent qu'elles valent la peine de se protéger, et d'imposer la protection. Les manuels scolaires suédois et les livres suédois d'éducation à la sexualité abordent la question du genre, et l'expliquent aux jeunes : nous avons déjà cité le chapitre « La fabrique des filles et des garçons » du *Livre le plus important du monde,* de Nathalie

[683] SCHYMAN Gudrun, SUNDBERG Stina et SVÄRD Veronica (Feministiskt initiativ), « Bryt tystnaden om sex, kön och jämställdhet », *Corren.se*, 28 novembre 2008.
[684] BAJOS Nathalie et BOZON Michel (sous la direction de), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte, 2008, p. 22.

SIMONSSON[685] (2013) ; la réflexion critique sur la norme du genre est présente dans l'ensemble de la production de Sandra DAHLEN, traversant par exemple son livre *Du sexe, entre autres* (2002) destiné aux adolescentes[686] ; l'équivalent de ce livre pour les adolescents est *Respect. Un livre sur le sexe pour les garçons*, d'Inti CHAVEZ PEREZ[687] (2010), qui consacre un chapitre au « Rôle de garçon », et un autre, « Respect », à la déconstruction critique des caractéristiques de la socialisation masculine (dépassement des limites des autres, diffusion de rumeurs, contrôle social par le code de l'honneur, occupation de l'espace et problèmes d'écoute, répartition des tâches, etc.) ; le livre grand public le plus explicite sur le genre est bien sûr *Le livre sur le genre*, de Johanna NIHLEN et Sara NILSSON[688] (2006) destiné aux collégien·ne·s et lycéen·ne·s, avec dix chapitres très pédagogiques consacrés au corps, à l'identité, à l'amour, à la sexualité, à la vie familiale, aux loisirs, à l'école, aux médias, à la violence et à l'oppression, au féminisme, tous abordés à travers l'analyse critique des normes du genre. Ces ouvrages sont des exemples d'éducation populaire et de vulgarisation scientifique particulièrement efficaces, appliqués à l'éducation à la sexualité et bien diffusés auprès des jeunes car ces livres se trouvent fréquemment dans les CDI des établissements scolaires, et sont également conseillés par RFSU par exemple.

**Les réputations**

Un autre apport des études sur le genre est la réflexion autour de la question des réputations. Qui a travaillé en milieu scolaire ne peut que confirmer les observations d'Isabelle CLAIR résumées dans son excellent article « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel »[689] : les deux figures repoussoirs du « pédé » et de la « pute » agissent comme des épouvantails et correspondent aux stigmates qui pèsent respectivement sur les garçons et sur les filles qui ne correspondent pas aux attentes sociales en matière de mise en scène du sexe et de sexualité. Or, ne pas être conforme aux normes de genre (qu'est-ce qu'être « une vraie fille » / « un vrai mec ») ne fait pas courir le même risque aux filles et aux garçons. La valeur d'un garçon se

[685] « Tjej- och killfabriken » (« La fabrique des filles et des garçons »), chapitre 2 in SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok. Om kroppen, känslor och sex* (« *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe* »), op. cit., pp. 52-75.

[686] DAHLÉN Sandra, « Makt och sex » (« Pouvoir et sexualité »), in *Sex med mera* (« *Du sexe, entre autres* »). Stockholm : Tiden, 2004 (2002), pp. 152-197. Voir également « Våld i kärleksrelationer » (« La violence dans les relations amoureuses »), pp. 137-150.

[687] CHAVEZ PEREZ Inti, *Respekt. En sexbok för killar* (« *Respect. Un livre sur le sexe pour les garçons* »). Stockholm : Alfabeta Pocket, 2011 (2010), 176 pages. En particulier les chapitres « Killrollen » (« Le rôle de garçon »), pp. 32-37 ; et « Respekt » (« Respect »), pp. 80-95.

[688] NIHLEN Johanna et NILSSON Sara, *Genusboken* (« *Le livre sur le genre* »), Stockholm : Liber, 208 pages.

[689] CLAIR Isabelle, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora Débats/Jeunesse*, op. cit.

mesure sur une échelle de virilité : ils peuvent être traités de « racailles », de « bouffons », de « crevards », de « lovers », de « pédés », ce qui les oppose à la catégorie des « vrais hommes ». La valeur d'une fille se mesure sur une échelle morale et dépend de sa vertu : il n'existe que deux catégories, une « fille bien », ou une « pute ». Le stigmate de « pute » fonctionne comme un « marquage sale » (*smutsig stämpel*), selon l'expression de la socioanthropologue Fanny AMBJÖRNSSON[690]. La chercheuse enrichit son analyse d'une perspective de classe : dans sa recherche en doctorat effectuée dans un lycée suédois, elle compare les filles des classes populaires scolarisées dans la filière « Enfants et loisirs » et les filles des classes moyennes (capitaux économique, culturel et social plus élevés) scolarisées dans la filière « Société » (l'équivalent de la filière générale E.S. française). Les filles des classes populaires montrent plus de rebellion face aux normes du genre, et ne comptent pas se conformer à l'image des femmes réservées censées rester dans la retenue – en particulier en matière de sexualité. Ce n'est pas qu'elles ont une sexualité libérée du contrôle social, mais certaines d'entre elles déjouent le stigmate de « pute » en plaisantant avec (« *Oui, bien sûr ! Je couche à droite à gauche. Et alors ?* »). Elles parlent plus fort en public, et considèrent les filles de classe ES comme des hypocrites. Les filles de classes moyennes, en effet, se « normalisent » dès qu'elles sont en présence d'adultes ou de garçons : elles limitent par exemple ce qu'elles mangent à la cantine (prennent plutôt de la salade et évitent les aliments gras, comme l'observait déjà Pierre BOURDIEU[691] en 1979), parlent moins fort, se mettent en retrait, « sous contrôle », « tolérantes ». AMBJÖRNSSON observe qu'elles effectuent des allers-retours entre les limites et la norme, mais en restant toujours dans le cadre.

La hiérarchie du genre est perceptible dans l'asymétrie des normes : la réputation des garçons qui ont une sexualité riche et active (réelle ou supposée telle), n'est pas celle de « pute », mais celle de « héros », de « don juans », de « players ». Ainsi, et comme le résume l'ethnologue Maria BÄCKMAN, « dans le domaine de la sexualité, un garçon peut gagner le respect, tandis qu'une fille ne peut que le perdre »[692]. De même, les filles des classes populaires observées par Isabelle CLAIR peuvent revêtir les attributs masculins (temporairement) pour se

[690] AMBJÖRNSSON Fanny, « Genre, classe et sexualité chez les lycéennes », séminaire de formation, Lafa, Stockholm, 2 octobre 2008. Sa thèse a été publiée : AMBJÖRNSSON Fanny, *I en klass för sig : genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* (« *Dans une classe en soi : genre, classe et sexualité chez les lycéennes* »). Stockholm : Ordfront, 2004, 361 pages.

[691] BOURDIEU Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement.* Paris : Minuit, 1979, pp. 210-214.

[692] BÄCKMAN Maria interviewée par ROOTH Hetty, « Fyra forskare – utmaningar för sex- och samlevnadsundervisningen » (« Quatre chercheuses-eurs – défis pour l'enseignement en sexualité et vie en commun ») in NILSSON Agneta, *Hela livet,* op. cit., p. 48.

« désexualiser » (le masculin étant considéré comme neutre puisque c'est le pôle de référence), alors que les garçons des classes populaires qui se féminisent sont immédiatement stigmatisés et classés parmi les « pédés ». Cette asymétrie « témoigne dès lors de la marge de manœuvre dont les filles disposent pour mettre en scène leur appartenance au groupe des filles/femmes, et […] le manque de marge de manœuvre des garçons à l'égard de l'identité masculine. Le problème, c'est la féminité : pour les garçons, mais aussi pour les filles »[693].

La pénétration des études sur le genre dans éducation à la sexualité a permis aux Suédois·es de problématiser la question des réputations : elle fait aujourd'hui partie de la *check-list* abordée par RFSU, qui prend soin de déconstruire cette asymétrie avec les jeunes, pendant les séances d'éducation à la sexualité. Dans son manuel d'éducation à la sexualité publié en 2002, Sandra DAHLEN abordait déjà d'une manière critique la norme du contrôle social de la sexualité des filles par la réputation (*Le sexe, entre autres*, pp. 163-169) ; c'est également le cas d'Inti CHAVEZ PEREZ (*Respect*, pp. 86-88) ; et de Johanna NIHLÉN et Sara NILSSON (*Livre sur le genre,* pp. 75-77). Le site internet UMO.se consacre également plusieurs pages à cette thématique des réputations, contrairement au site français onsexprime.fr de l'INPES.

#### *4.2.3.2. Le genre méconnu et reproduit en France*

Bien loin de cette intégration des études critiques sur le genre dans l'éducation à la sexualité, la situation française a de quoi frustrer : « L'idée que l'égalité, entre les sexes et entre les sexualités, doive être un objectif central de l'éducation à la sexualité n'est pas un acquis, loin de là. En d'autres termes, considérer comme souhaitable l'égalité dans la sexualité et considérer qu'elle contribue à l'égalité dans la société en général ne sont pas des principes acceptés par tous », déclare Michel BOZON lors des Assises de l'IEC[694].

La construction traditionnelle de la masculinité en opposition aux « filles » et aux « pédés » est mollement critiquée en France, car si l'on déplore ses effets négatifs sur lesdites « filles et pédés », on n'en remet pas pour autant en cause le fondement, considéré comme profondément ancré dans la nature. Dans le manuel *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, les auteur·e·s expliquent ainsi que « les jeunes garçons vont entrer dans l'adolescence au début du collège en cherchant clairement à s'identifier en tant qu'hommes, à le montrer et à le faire savoir haut et fort : c'est l'affirmation de l'identité sexuelle […]. Du coup, en 6e et 5e,

[693] CLAIR Isabelle, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora Débats/Jeunesse*, op. cit., p. 76.
[694] BOZON Michel, « L'éducation à la sexualité, une égalité à construire », contribution aux Assises de l'Institut Émilie du Châtelet intitulées « L'éducation à l'égalité entre les sexes », octobre 2011, op. cit.

les dialogues entre garçons sont très souvent ponctués de "*pédé*" et autre "*enc…*" qui n'ont pour autre but que de renforcer leur sentiment d'appartenance au groupe des "hommes" »[695]. Ce n'est donc « que » pour se sentir appartenir au modèle masculin dominant que les garçons essaient de se détacher du féminin, qu'il s'agisse d'homosexualité (« *tarlouze, tapette, tantouze* », la liste est longue) ou du sexe féminin (« *fillette, femmelette* », voire « *fille* » utilisé comme une insulte) – une façon de dédramatiser ces insultes en les vidant de leur contenu politique.

Plus grave, les auteur·e·s semblent justifier ces comportements : « Ce modèle dominant permet aux garçons hétérosexuels d'acquérir suffisamment de "virilité" pour rencontrer plus tard une partenaire féminine et découvrir les plaisirs d'une vie relationnelle intense et partagée, si cette partenaire a pu symétriquement s'affirmer dans son rôle féminin »[696]. Le maintien de l'ordre du genre, source de « plaisirs » pour les hommes et les femmes « normaux et normales », implique que les hommes s'érigent en écrasant les autres au passage – un dégât collatéral regrettable[697], mais nécessaire. Les intervenant·e·s en éducation à la sexualité ne se voient pas proposer d'autre mode d'action que de rappeler que la discrimination est punie par la loi. Les conséquences négatives de la construction traditionnelle de la masculinité sont ainsi en partie constatées, et en même temps minimisées car présentées comme nécessaires à l'intérêt général et au bonheur public. Cette définition du « public » est très réductrice, puisque peu de cas est fait des conséquences de ce système du genre sur les filles, bien sûr, et sur les garçons hétérosexuels, forcés d'endosser un costume bien étroit.

**L'exposition « Zizi sexuel » à la Cité des sciences**

Un des objectifs affichés par l'exposition « Zizi sexuel » de la Cité des Sciences de Paris, était la défense de l'idée selon laquelle l'égalité des sexes est importante dans la sexualité. Mais qu'entend la Cité des Sciences par « égalitarisme », comment l'exposition met-elle concrètement en scène cet égalitarisme, et les rôles sexuels présentés dans l'exposition sont-ils égalitaires ? Du côté des conceptrices-teurs de l'exposition, on est persuadé d'avoir atteint cet objectif : « *Ils l'ont tous ressenti, dans les panneaux… Dans l'évaluation, ils disent qu'un garçon égale une fille, qu'il ne faut pas faire de mal, qu'on n'est jamais obligé d'embrasser*

[695] COMMUNAL Laurence, GUIGNE Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, op. cit., p. 121.
[696] Ibid., p. 121.
[697] « Malheureusement, dans cette affirmation forte de la masculinité, le garçon homosexuel est nié [et] ouvertement assimilé à une "fille" avec tout le corollaire d'insultes sexistes, homophobes et de harcèlement sexuel », ibid., p. 121.

*quelqu'un… ils savent tout ça* », se félicite Maud GOUY, commissaire de l'exposition. Elle poursuit : « *Après, je ne sais pas s'ils le mettront en pratique, parce que ça c'est des valeurs dominantes que la société donne, mais après...* », sous-entendant que l'égalité des sexes est une valeur véhiculée par la société, mais que les jeunes s'en accomodent comme ils-elles veulent ensuite. Trois remarques peuvent être formulées sur cette conception de l'égalité des sexes véhiculée par la Cité des Sciences dans cette exposition : 1) Les concepteurs-trices de l'exposition ont tout intérêt à s'auto-convaincre que les enfants/jeunes ont bien perçu l'égalitarisme dans l'exposition. Cela leur permet d'afficher un objectif atteint et de bénéficier de la « valeur ajoutée » que représente la notion d'égalité. 2) L'égalité entre les sexes est définie comme il suit : un garçon = une fille. Aucune réflexion n'est amorcée sur les rapports de pouvoir à l'œuvre dans le genre. Les violences, le viol et les agressions sexuelles ne sont pas problématisées comme des conséquences de l'ordre du genre. Il s'agit d'une égalité de principe, déclarée mais non problématisée, pensée de manière statique et non comme un processus à atteindre activement. L'égalité est ici vidée de son contenu politique et de son sens. 3) L'égalité entre les sexes est considérée par Maud GOUY comme une valeur dominante dans la société. Si pour la Cité des sciences, la société française contemporaine véhicule déjà l'égalité homme-femme, alors il ne faut pas s'étonner que ce qu'elle met derrière ce mot sonne creux. Le genre n'est absolument pas problématisé ni même pensé dans cette exposition, ce qui reflète l'absence de pénétration des études sur le genre dans l'éducation française à la sexualité, et dans la société civile en général. La conception de l'égalité des sexes est par ailleurs imprégnée de différentialisme – les filles et les garçons seraient « différents mais égaux » – alors que l'exacerbation des différences provoque la reproduction de l'ordre hiérarchique du genre.

**La menace de la « théorie du gender » à l'école**

Alors que cette absence de problématisation du genre s'exprime largement dans l'éducation française officielle à la sexualité, une polémique gronde depuis 2011 sur l'introduction à l'école et dans divers secteurs de la société de ce que ses détracteurs appellent « théorie du gender » ou « doctrine du gender » (selon l'expression de Christine BOUTIN). Nous avons déjà évoqué les critiques portées par certains membres de la droite à l'encontre du nouveau chapitre du programme de 1ère de Sciences de la Vie et de la Terre, empreintes d'une profonde méconnaissance des études sur le genre. Lionnel LUCA (député des Alpes-Maritimes), déclarait par exemple en août 2011 : « *Ce qui est grave, c'est que [la théorie du genre], sous couvert de*

*reconnaître différentes identités sexuelles, veut légitimer à terme la pédophilie, voire la zoophilie* »[698]. Un sociologue a rappelé récemment que les études sur le genre étaient déjà enseignées au lycée[699], citant le programme de Première de Sciences Économiques et Sociales : « On étudiera les processus par lesquels l'enfant construit sa personnalité par l'intériorisation / incorporation de manières de penser et d'agir socialement situées. On s'interrogera sur les effets possiblement contradictoires de l'action des différentes instances de socialisation (famille, école, groupe des pairs, média). On mettra aussi en évidence les variations des processus de socialisation en fonction des milieux sociaux et du genre, en insistant plus particulièrement sur *la construction sociale des rôles associés au sexe* [c'est nous qui soulignons] »[700]. La polémique est cependant régulièrement réactivée (en particulier lors du débat sur le mariage pour tous) par des politiciens de droite, qui s'inquiètent de l'influence grandissante des études sur le genre en France, pourtant peu justifiée, compte tenu du peu d'institutionnalisation des études sur le genre en France, contrairement à la Suède par exemple (mais aussi à l'Amérique du Nord).

D'autre part, la méconnaissance du concept même de genre provoque une méprise presque comique : ces militant·e·s s'autoproclament « anti-genre », rapprochant sur le papier leur position de celle des chercheuses-eurs en études sur le genre : « En souhaitant en finir avec “le genre”, les conservateurs de tout poil rejoignent paradoxalement le discours révolutionnaire du féminisme des années 1970 qui militait pour l'abolition d'une hiérarchie arbitraire entre les sexes »[701], remarquent, amusé·e·s les auteur·e·s du manuel d'*Introduction aux études sur le genre*. Quand en décembre 2012, à nouveau, en plein débat sur le mariage pour tous, deux députés demandent une enquête sur la « théorie du genre »[702], c'est la terreur de la confusion qui s'exprime : la remise en cause du différentialisme ferait des hommes et des femmes des

---

[698] Ces propos ont été prononcés par Lionnel LUCA sur M6, puis répétés sur France Inter http://www.franceinter.fr/player/reecouter?play=146765 à 22'.

[699] « Programme d'enseignement spécifique de sciences économiques et sociales en classe de première de la série économique et sociale », *Journal Officiel*, 28 août 2010, (Bulletin officiel spécial n°9, 30 septembre 2010). Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html (dernière consultation le 30/07/2013).

[700] COLOMBI Denis, « J'enseigne le genre. Et je continuerai à le faire », tribune publiée sur le blog *Une heure de peine*, 10 juin 2013. Lien : http://uneheuredepeine.blogspot.fr/2013/06/jenseigne-le-genre-et-je-continuerais.html (dernière consultation le 30/07/2013). Voir également la tribune publiée par Laure BERENI, Sébastien CHAUVIN, Alexandre JAUNAIT et Anne REVILLARD, « La théorie du genre : réponse au ministre Vincent Peillon », *liberation.fr*, 10 juin 2013.

[701] BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre et REVILLARD Anne, « Il faut d'urgence parler du genre à l'école », *LeMonde.fr*, 13 août 2013.

[702] GIRARD Quentin, « Deux députés veulent une enquête sur la théorie du genre », *Libération.fr*, 9 décembre 2012.

individus « interchangeables ». « La peur que suscite chez les opposants à l'imaginaire “théorie du genre” l'étude des mécanismes de production des normes de comportement et des inégalités entre les sexes ne repose donc pas sur un désaccord empirique : ils savent bien que ces mécanismes existent, puisqu'ils cherchent à les défendre. Ils préféreraient juste qu'on n'en parle pas et surtout qu'on ne les étudie pas », observent Laure BERENI, Sébastien CHAUVIN, Alexandre JAUNAIT et Anne REVILLARD. Finalement, concluent les auteur·e·s, « les “antigenre” sont donc les meilleurs défenseurs du “genre”, non en tant que champ scientifique, mais en tant que rapport de pouvoir. Sur le plan des idées, pourtant, leur combat est perdu d'avance, puisqu'il leur faut faire parler du genre pour dire qu'il ne faut pas en parler »[703]. Plusieurs chercheurs-euses s'expriment ouvertement contre cet appel à la censure, publiant des tribunes où le concept du genre est patiemment réexpliqué : c'est le cas par exemple du sociologue Éric FASSIN[704] et de l'Institut Émilie du Châtelet[705].

Si l'éducation officielle à la sexualité reste largement en dehors de la problématisation du genre, on voit apparaître peu à peu une prise de distance avec la naturalisation des différences entre les sexes. Le site de l'INPES onsexprime.fr comporte, depuis novembre 2012, un texte intitulé « Filles/garçons : égalité des genres »[706]. Les attentes sociales pesant sur les garçons et les filles y sont décrites d'une manière critique : on plaisante des rôles stéréotypés de « La fâme (ou la Grâce féminine descendue sur terre) » et de « L'hôme (ou le mâle dans sa splendeur poilue) », et la transidentité est même abordée. Le site a-t-il été encouragé à mettre l'accent sur le thème du genre avec l'arrivée d'un nouveau gouvernement, dont une de ses membres, au moins, est ouverte à la question ?[707] Najat VALLAUD-BELKACEM, ministre des droits

---

[703] BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre et REVILLARD Anne, « Il faut d'urgence parler du genre à l'école », op. cit.

[704] FASSIN Éric, « Genre et SVT : les deux sexes de la droite », *Mediapart.fr*, 9 septembre 2011.

[705] ROCHEFORT Florence et les membres de l'IEC, « Enseigner le genre : contre une censure archaïque », *LeMonde.fr*, 14 juin 2011.

[706] « Filles/garçons : égalité des genres », onsexprime.fr, article mis à jour le 7 novembre 2012 : http://www.onsexprime.fr/Sexe-egalite/Filles-garcons-egalite-des-genres/ (dernière consultation le 15/08/2013).

[707] Najat VALLAUD-BELKACEM déclare, le 6 juin 2013, lors du « porte-parolat numérique » du gouvernement en réponse à une question d'internaute qui portait sur « *l'introduction de la théorie du genre* [sic] » à l'école : « *[…] la ”théorie du genre” n'existe pas. […] En tous cas, je ne l'ai jamais rencontrée. Quand on parle de genre, ce qui existe, ce sont les études de genre, dans plusieurs champs disciplinaires (sociologie, psychologie, etc.). Vous avez en effet des chercheurs qui s'intéressent à la façon dont la société organise une relation d'inégalité entre les hommes et les femmes. Que des chercheurs étudient les mécanismes à l'œuvre pour nous aider, nous Pouvoirs Publics, à les combattre, c'est très bien, oui – et moi, je soutiens les études qui portent sur ces sujets* ». Une vidéo de l'intervention est disponible en ligne : http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2013/06/09/la-theorie-du-genre-nexiste-pas/ (dernière consultation le 15/08/2013).

des femmes et porte-parole du gouvernement depuis mai 2012, s'est en effet exprimée favorable aux études sur le genre ; mais consciente des résistances suscitées par ce terme, elle a également déclaré de manière beaucoup plus consensuelle que l'objectif du gouvernement était simplement d'introduire un apprentissage de l'égalité filles-garçons à l'école[708]. Deux rapports remis récemment au gouvernement français arguent en faveur du développement et de l'organisation des études sur le genre en France[709], et de l'introduction de ces études dans la réflexion autour de l'égalité garçons-filles à l'école[710]. Nous ne pouvons pas encore, à l'heure où nous écrivons ces lignes, présager de l'usage qui sera fait des mesures préconisées par ces rapports, mais le fait qu'ils aient été commandés semble déjà indiquer qu'une volonté politique favorable à la réflexion sur le genre se met peu à peu en place en France.

### 4.2.4. L'hétéronormativité

La prédominance de la perspective biologique et le différentialisme dans l'éducation à la sexualité sont intimement liés à l'hétéronormativité. Celle-ci peut être définie comme la norme sociale décrétant l'hétérosexualité comme la seule sexualité souhaitable et bonne (la sexualité « originelle »), et organisant la vie humaine d'après cet idéal, qui comprend la norme conjugale, la norme de la complémentarité des hommes masculins et des femmes féminines, la norme de l'exclusivité des sexes (un individu est soit homme soit femme, mais forcément l'un des deux), et la naturalisation de ce système. L'hétéronormativité a cours dans l'éducation à la sexualité car elle a cours dans les sociétés que nous étudions, leurs institutions, leurs structures d'organisation et les actions qu'elles entreprennent. L'hétéronormativité entraîne l'hétérosexisme, « système idéologique niant, subordonnant et stigmatisant les comportements, identités et relations non-hétérosexuel·le·s », résume Sandra DAHLEN[711]. L'hétéronormativité s'appuie sur une « matrice hétérosexuelle », définie par Judith BUTLER

---

[708] Najat VALLAUD-BELKACEM déclarait à ce sujet : « *Ce que nous voulons introduire à l'école, c'est important, c'est un apprentissage de l'égalité entre les filles et les garçons. Et pourquoi est-ce qu'il faut introduire cet apprentissage à l'égalité ? Parce qu'on voit bien aujourd'hui que beaucoup des inégalités entre hommes et femmes s'expliquent par une série de mécanismes qui sont intériorisés dès le plus jeune âge, dans lesquels filles et garçons ne se destinent pas aux mêmes opportunités professionnelles, aux mêmes compétences, aux mêmes capacités. Nous, nous voulons offrir à chaque individu, quel que soit son sexe, les mêmes opportunités, les mêmes chances de réussir dans la vie. Donc développer l'égalité filles-garçons dès le plus jeune âge, ça y aide, évidemment* », porte-parolat numérique du gouvernement, Ibid.

[709] JACQUEMART Alban, NETTER Agnès et THIBAULT Françoise (coord.), *Orientations stratégiques pour les recherches sur le genre*, rapport remis au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, novembre 2012, 42 pages.

[710] LEROY Michel (dir.), *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, op. cit.

[711] DAHLÉN Sandra, *Hetero* (« *Hétéro* »). Stockholm : Tiden, 2006, p. 167.

comme un système sexué et sexuel qui requiert un alignement entre corps (organes génitaux, phénotype, etc.), expression de l'identité sexuée (masculinité/féminité), orientation du désir (hétérophilie), et sexualité (hétérosexualité), pour que les individus soient considérés comme de « vrais » hommes et de « vraies » femmes.

Dans l'éducation à la sexualité, cette hétéronormativité est omniprésente, sauf quand un travail actif de réflexion et de déconstruction est mis en place. L'hétéronormativité s'exprime dans l'éducation à la sexualité par exemple par la peur d'encourager l'homosexualité en en parlant, par la peur d'amener la confusion du genre en en parlant, par l'incapacité à penser l'individu autrement que dans son opposition à l'autre sexe, par le différentialisme, la focalisation biologiste sur la reproduction, les stéréotypes sexuels. Face aux comportements, identités et relations qui ne lui correspondent pas, la norme hétérosexuelle se protège en appelant les individus non-conformes à garder leur sexualité dans l'intimité (alors que l'hétérosexualité, elle s'exprime en plein jour) : c'est le cas par exemple du nouveau programme scolaire français des classes de première générale, qui précise que « si l'identité sexuelle et les rôles sexuels dans la société avec leurs stéréotypes appartiennent à la sphère publique, l'orientation sexuelle fait partie, elle, de la sphère privée »[712]. L'hétéronormativité est la condition du genre, de l'organisation hiérarchisée de l'humanité en deux classes dont on postule la complémentarité. La réflexion critique sur l'hétéronormativité suppose 1) que l'on ait pensé le genre, 2) que l'on ait remis en cause le genre, 3) que l'on ait pris conscience des liens entre genre et hétéronormativité. La France est loin d'être à ce stade.

La construction de l'hétéronormativité comme objet d'étude est assez récente dans le champ universitaire (une vingtaine d'années), mais la réflexion critique de l'hétéronormativité n'a fait son entrée dans le champ de l'éducation à la sexualité qu'au début des années 2000 en Suède, et n'est pas encore arrivée dans l'éducation française à la sexualité. La critique française de l'hétéronormativité est pour l'instant circonscrite à des travaux d'universitaires ou de militant·e·s *queer*, tandis qu'en Suède, elle a déjà pénétré l'avant-garde de l'éducation à la sexualité et commence à se diffuser au grand public par un ensemble de méthodes de formation et d'ouvrages de vulgarisation. C'est le cas par exemple du livre *Hétéro*, de Sandra DAHLEN, dont l'auteure nous explique la genèse : « *quand je faisais des conférences sur le genre, j'incluais toujours l'hétéronormativité comme une partie de l'analyse du genre, […] mais*

[712] Ministère de l'Éducation Nationale, extrait de l'Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement spécifique de sciences en classe de première des séries ES et L : « Féminin/masculin », *Journal Officiel De La République Française*, texte 22 sur 141, 28 août 2010, p. 7.

*qu'il n'existait aucun livre qui expliquait de manière simple les connexions entre sexe, pouvoir et sexualité (il fallait lire une thèse queer de 300 pages portant seulement sur un petit aspect…)* ». Elle a donc décidé de l'écrire : « *il n'est pas conçu comme un livre universitaire, mais comme un livre de vulgarisation scientifique* », précise-t-elle. Ces années de recherche en doctorat nous ont permis d'assister à la mise à disposition du grand public suédois, puis au début de la diffusion du savoir sur l'hétéronormativité et des outils critiques pour la déconstruire, comme cela avait été le cas avec le genre dans les années 2000.

Nous allons à présent consacrer les parties suivantes à l'analyse des différentes attitudes adoptées face à l'hétéronormativité, en suivant le degré de profondeur de réflexion sur la question. L'exemple que nous choisissons de prendre est celui du traitement de l'homosexualité dans les différents discours d'éducation à la sexualité.

#### *4.2.4.1. Attitude 1 : l'exclusion*

La première attitude que nous avons observée est liée à l'adoption de l'hétéronormativité, soit par manque de réflexion et de recul, soit par conviction. Il s'agit de l'exclusion des comportements, identités et relations non-conformes à l'hétéronormativité : homophobie et transphobie en sont les principales expressions, les agressions, stigmatisations et invisibilisations ses principaux outils. Le sociologue Éric FASSIN définit l'homophobie comme « l'ensemble des stratégies opposées à la légitimation de l'homosexualité, c'est-à-dire à la remise en cause de la norme hétérosexuelle »[713]. Il faut noter que cette première attitude n'a été observée dans l'éducation à la sexualité qu'en France – ce qui ne veut pas dire qu'elle soit tout à fait absente de la pratique de l'éducation à la sexualité en Suède, mais elle n'est plus adoptée par les instances de diffusion de cette éducation à la sexualité, c'est-à-dire les associations comme RFSU, Lafa, RFSL, ni par l'Agence Nationale de l'Éducation. Voici plusieurs exemples de l'exclusion des comportements, identités et relations non-conformes à l'hétéronormativité, dans l'éducation française à la sexualité.

**Le classement de l'homosexualité parmi les pathologies**

En 1990, l'Organisation Mondiale de la Santé retire l'homosexualité de sa liste des maladies mentales, intégrant tardivement le processus de dépathologisation de l'homosexualité. En 2013, alors que les diplômes de sexologie restent une porte d'entrée importante dans le champ français de l'éducation à la sexualité, le Diplôme Inter-Universitaire de sexologie de

[713] Éric FASSIN, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., p. 88

l'université de Paris Descartes continue de classer l'homosexualité parmi les pathologies. Sous le titre « Module psycho-pathologie, pathologies diverses et sexualité », enseigné en 2ème année du diplôme, on trouve en effet l'homosexualité masculine et féminine (et le transexualisme), classées au milieu d'une liste de pathologies : « retentissement des troubles psychiques sur la sexualité ; paraphilies ; homosexualité masculine et féminine ; transexualisme ; MST-SIDA et sexualité ; handicap et sexualité ; diabète et sexualité ; violence et sexualité : abus sexuels, viol, inceste ; éthique en sexologie : généralités, passages à l'acte des thérapeutes ; prévention : conseil, information, éducation ; conceptions psychosomatiques en sexologie »[714].

**L'invisibilisation de la diversité des sexualités**

Quand l'hétéronormativité est vraiment prégnante, l'hétérosexualité écrase toutes les autres sexualités sur son passage, et est la seule sexualité envisagée – on parle alors d'hétérocentrisme. Et au sein même de l'hétérosexualité, c'est toute la diversité des pratiques sexuelles qui est réduite à un scénario unique – la sexualité conjugale, amoureuse, monogame et vanille, invisibilisant les autres pratiques. L'exposition « Zizi sexuel » de la Cité des sciences est entièrement adressée aux hétérosexuels : les parties « Faire l'amour », mais aussi « être amoureux / être amoureuse » sont hétérocentrées. Les illustrations et les textes correspondants semblent associer l'amour à l'hétérosexualité : pour un garçon, « aimer » signifie aimer une fille, et pour une fille, « aimer » signifie aimer un garçon.

Afin de déterminer si cette situation relevait d'une volonté délibérée ou d'une absence de réflexion sur l'hétéronormativité, nous avons demandé des précisions à la commissaire de l'exposition, Maud GOUY. En l'espace de quelques minutes, neuf justifications ont été données par la cheffe du projet, de manière spontanée et rapidement assez embarrassée. Voici les explications en question : à la question de savoir si l'absence de l'homosexualité dans l'exposition était un choix ou un oubli de la part de l'équipe de conception, Maud GOUY répond d'abord par **1) le déni** : « *Ah non… si vous lisez les textes, ce n'est pas possible…* » Quand nous lui donnons alors des exemples précis d'illustrations, comme « le garçon de tes rêves » dans la pièce pour les filles, et « la fille de tes rêves » dans la pièce pour les garçons, la parade est **2) la désignation d'un bouc-émissaire** : « *Ah oui, alors ça… ça je dirais que c'est de la faute de Zep.*

[714] Programme du Diplôme Inter-Universitaire de Sexologie sur le site de l'Université Paris Descartes : http://www.scfc.parisdescartes.fr/index.php/descartes/formations/medecine/droit-sciences-humaines-et-medecine/diu-sexologie/%28language%29/fre-FR (dernière consultation le 28 août 2013).

*Non non mais c'est vrai, ça, c'est marrant, on l'a mis partout… Parce que dans le livre de Zep, il y a "quand un garçon aime une fille" ou "quand une fille aime un garçon", et nous on a mis "quand une personne aime une autre personne", on a essayé de le mettre tout le temps… Mais vous avez raison, vous auriez dû venir faire l'exposition avec nous ! "Le garçon de tes rêves" et "La fille de tes rêves"… oui, je ne l'avais jamais vu, ça… […] C'est vrai que c'est très hétérosexuel, le livre de Zep. C'est vrai que "Le garçon de tes rêves" et "La fille de tes rêves", on aurait pu lui demander de nous en faire des différents… parce qu'on lui a demandé plein de dessins complémentaires. Vous avez raison. Bon allez, on passe* ». La faute portée sur l'auteur de la bande-dessinée indique un déni de responsabilité, et un malaise commence à apparaître, perceptible dans la demande de changement de sujet. La commissaire de l'exposition évoque pourtant un travail de neutralisation du texte original de la bande-dessinée, que nous avons en effet remarqué sur plusieurs panneaux de l'exposition, mais les textes et représentations hétéronormatives étaient largement majoritaires. Maud GOUY rit de ce qu'elle présente comme un oubli ou un concours « bizarre » de circonstances, mais la non-représentation des sentiments amoureux homosexuels reste cohérente avec le reste de l'exposition qui invisibilise tout autre pratique que l'hétérosexualité à deux.

Concrètement, l'exposition « Zizi sexuel » ne mentionne que deux fois le terme « homosexuel », dans toute l'installation. La responsable de l'exposition est en revanche consciente de cette relative absence de l'homosexualité, et avance plusieurs excuses pour justifier cette situation. **3) Si ça n'avait tenu qu'à moi, j'en aurais parlé plus** : « *Oui, c'est tout, oui, c'est voulu. C'est travaillé dans ce sens là. Je pense que si c'était à refaire, j'accorderais une place plus grande à l'homosexualité, quand même. […] Je pense qu'on aurait pu en parler un petit peu plus* ». Un peu plus tard dans l'entretien, au sujet de la représentation stéréotypée de la sexualité (hétérosexuelle, en couple, en missionnaire) présentée par l'exposition, Maud GOUY cite également le nom d'une personne qu'on ne pourrait accuser d'être réactionnaire, sous-entendant que la quasi-invisibilité de l'homosexualité dans l'exposition est défendable car **4) même les personnes radicales trouvent ça suffisant** : « *Emmanuelle Piet, du Comité Scientifique, c'est une grande gueule, du Planning Familial, une soixante-huitarde, elle n'a pas trouvé qu'il fallait mettre plus de choses dans l'exposition* ». Maud GOUY en appelle donc à la fois au crédit de la science et à la radicalité du militantisme, deux boucliers opposés mais qui lui semblent complémentaires, pour justifier la vision normative de la sexualité véhiculée par l'exposition : des normes, oui, mais « les bonnes ». La caution du Planning familial n'est d'ailleurs pas très légitime sur la question de l'hétéronormativité : l'association a été bâtie sur

des objectifs hétéronormatifs de planification des naissances, et n'a commencé à s'intéresser aux autres sexualités que bien plus tard. L'Université d'été du Planning Familial de 2010 sur l'éducation sexualisée nous a par ailleurs démontré que l'organisation fonctionnait toujours sur des bases hétéronormatives non remises en question, même si la lutte contre l'homophobie fait maintenant partie des combats du MFPF.

Le fait de ne pas montrer l'homosexualité dans l'exposition se justifie également par le fait que **5) il ne faut pas stigmatiser** : « *Moi, je n'avais pas envie de faire un élément sur l'homosexualité, parce que c'était lui donner un statut autre, pointer l'homosexualité. Et je n'ai pas envie de pointer l'homosexualité, j'ai envie qu'elle apparaisse comme quelque chose de naturel. Donc en faisant un élément, j'avais peur qu'on stigmatise* ». Ici, Maud Gouy ébauche une réflexion autour de l'hétéronormativité qui pousse à parler de l'homosexualité comme d'une sexualité « différente », et en insistant sur cette différence, à la stigmatiser. C'était un bon début, mais malheureusement, la solution à la stigmatisation a été l'invisibilisation. Ce choix a d'ailleurs été décidé par le Comité scientifique de l'exposition, composé notamment de Philippe BRENOT (psychiatre et anthropologue, directeur d'enseignement au DIU de sexologie à l'université Paris-V) ; Jean-Yves CARIOU (didacticien des sciences, professeur de SVT à l'IUFM de Paris) ; Maurice GODELIER (anthropologue, directeur d'études à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, ancien directeur scientifique au CNRS) ; Emmanuelle PIET (médecin départemental de P.M.I, Conseil Général de Seine Saint Denis). D'après Maud GOUY, c'est donc une preuve que **6) les institutionnels sont peureux** : « *Dans "Faire l'amour", par exemple, il a été décidé avec le Comité scientifique – on était avec l'Éducation Nationale, c'est des boulets, hein, je veux dire, ils ont peur de tout, […] ils ont peur de leur ombre ! – on a décidé qu'on ne verrait pas d'image homosexuelle* », déclare-t-elle. Que l'Éducation Nationale soit peureuse est en effet un constat que nous pouvons confirmer. Mais en tant que cheffe de projet, Maud GOUY n'avait-elle pas son mot à dire ? Cette décision a-t-elle été prise pour une polémique (forme d'autocensure), ou par censure de ces institutions ? La septième raison invoquée par Maud GOUY pour justifier l'absence de l'homosexualité dans l'exposition, est que **7) les enfants sont trop petits pour entendre parler d'homosexualité** : « *On voit un dessin hétérosexuel, d'un homme et d'une femme qui font l'amour, mais il était hors de question de mettre l'homosexualité pour les 9-14 ans. On ferait l'expo pour les 14-18… parce que c'est une question qui préoccupe bien évidemment les jeunes gens, mais plutôt plus tard qu'à 9-14 ans […] En accord avec les experts et les psychiatres (et non pas l'Éducation Nationale), il a été décidé que ce n'était pas du tout le moment, dans une exposition pour cette tranche d'âge, de*

*montrer l'homosexualité* ». Nous avons déjà développé en partie 4.2.1.2. cette manière d'envisager l'homosexualité comme une sexualité « avancée », trop sophistiquée pour que l'on en parle aux plus jeunes. Les études sur le genre démontrent que la norme du genre et l'hétéronormativité sont apprises dès la naissance et renforcées tout au long de la socialisation, mais il serait inopportun d'introduire les questionnements au sujet de cette norme en même temps ? Hans OLSSON rappelle que les enfants savent souvent très tôt qu'ils sont attirés par des personnes de même sexe[715], et rien ne prouve que les désirs homosexuels ne se développent pas en même temps que les désirs hétérosexuels. C'est bien l'hétéronormativité qui exclut l'homosexualité du champ du dicible, et non une réalité du développement psychique, même si un psychiatre en vient à cautionner ce choix.

Le huitième argument est celui de la caution des homosexuel·le·s, qui est selon nous, inventée de toutes pièces. **8) Les homosexuels n'ont rien trouvé à redire sur l'exposition**, d'après Maud GOUY : « J'en ai parlé avec des homosexuels qui n'étaient pas gênés qu'on ne montre pas l'homosexualité dans la partie "Faire l'amour" », assure-t-elle. Cet argument n'est pas sans rappeler celui décrit par Éric FASSIN dans *L'inversion de la question homosexuelle*[716], qu'utilisent les personnes qui se défendent d'homophobie (« personnellement, j'aime beaucoup les homosexuels »), de racisme (« en plus, j'ai un ami noir »), d'antisémitisme (« et un ami juif »), ou d'islamophobie (« et je connais un musulman qui est d'accord avec moi »). Enfin le dernier argument est que **9) de toutes façons, il y a toujours des mécontents** : « *Par contre j'ai eu une plainte un jour d'un visiteur qui m'a dit qu'il allait saisir la Halde parce qu'on ne montrait pas l'homosexualité. Donc je pense que c'était difficile, quoi qu'on fasse, on aurait soit fait trop soit pas assez* », déplore Maud GOUY. Elle précise un peu plus tard qu'il s'agissait d'« *un visiteur anonyme qui trouvait que l'homosexualité n'était pas montrée suffisamment à égalité dans l'exposition, mais il avait tout à fait raison, donc je ne lui ai même pas répondu* ». On notera cette très curieuse façon de prendre en compte les remarques et critiques des visiteurs. Les neufs arguments avancés par Maud GOUY en l'espace de quelques minutes laissent entendre un réel malaise face à la question : considérant sans doute qu'elle a affaire avec une interlocutrice libérale, elle tente de nous mettre de son côté en accusant « les autres » censés être plus prudes, plus peureux (de la réaction des parents ou des associations catholiques ?), tandis qu'elle-même serait plus libérale et aurait été forcée à aller dans ce sens par les experts.

---

[715] RFSU – *Jag visste när var tio* (« *Je le savais à 10 ans* »), Hans OLSSON et Anna KNÖPFEL-MAGNUSSON, RFSU, 2007, 100 pages.
[716] FASSIN Éric, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., p. 78.

Après examen de ces arguments et du fonctionnement de l'hétéronormativité, nous considérons que l'invisibilisation de l'homosexualité dans l'exposition « Zizi sexuel » provient à la fois de la certitude que l'homosexualité serait une sexualité « plus élaborée » que l'hétérosexualité, dont on ne pourrait parler à des enfants (qui ne comprendraient pas, ne se sentiraient pas concerné·e·s, ou seraient choqué·e·s), mais également d'une absence de réflexion du Comité scientifique sur l'hétéronormativité. Ces deux éléments nous apparaissent cependant comme curieux (pour ne pas dire affligeants) pour une institution du niveau de la Cité des Sciences.

**L'homosexualité perçue comme un phénomène de mode**

Un autre présupposé dont on retrouve des traces dans l'éducation française à la sexualité, tandis qu'il a tout à fait disparu dans l'éducation suédoise à la sexualité, est que les sexualités non hétérosexuelles seraient un phénomène de mode. Ce présupposé hétéronormatif renvoie l'homosexualité parmi les originalités et l'exclut du champ de la sexualité « normale ». Lors de l'un de nos entretiens, cette conception a émergé du discours d'une interviewée (voir encadré ci-dessous).

**« On n'a pas le droit de vous imposer une sexualité parce que c'est la mode »**

**Extrait de l'entretien avec Danielle HEUTTE, 15 décembre 2009.**

« La sexualité, c'est un choix. Alors, des fois on dit “C'est pas forcément un choix, on naît comme ça !”, et d'après ce que j'en sais en discutant avec des homosexuels, certains savaient déjà tout petits qu'ils n'étaient pas comme les autres. Mais il y en a d'autres qui le sont devenus, donc on choisit – que ce soit pour une raison ou pour une autre ! Dans un couple hétéro, par exemple, la femme en avait marre des hommes – c'est des fois ce que j'entends, c'est qu'elle trouve que les hommes sont trop brutaux, trop en dessous de la ceinture… ce qui est vrai d'ailleurs, vraiment, ils ont le cerveau en dessous de la ceinture ! [*elle rit*], et puis qui en avait marre ! Ou des hommes qui en avaient marre des femmes, parce qu'elles sont comme ci, parce qu'elles sont comme ça, et puis qui se sont tournés… C'est leur choix ! Qu'est-ce que vous voulez, moi je ne suis pas là pour dire qu'ils ont tort ou raison ! Je reste toujours au choix : c'est très important de laisser le choix, c'est ce que j'essaie de leur faire comprendre, mais par contre, on n'a pas le droit de vous imposer une sexualité parce que c'est la mode, ou parce que le copain ou la copine fait comme ça. Si vous, ce n'est pas votre choix… : imaginez que je dise “Je voudrais que vous soyez homosexuel, parce que c'est la mode !” Ou quand on voit un garçon et une fille, il faudrait forcément les mettre ensemble… Ben non ! Et puis je leur dis “Allez, vous n'allez pas être

ringards ! Soyez bisexuels !" Ça les fait rire, mais c'est pour les faire comprendre que personne n'a pas le droit de vous imposer une sexualité ! »

Voici quelques présupposés relevés dans cette déclaration : 1) L'homosexualité est présentée comme un choix de vie, contrairement à l'hétérosexualité qui serait une base innée. 2) L'homosexualité est présentée comme un choix par défaut, parce qu'on serait déçu de l'autre sexe. 3) Vision très négative et stéréotypée des hommes, accusés de penser avec leur sexe. 4) Vague sous-entendu au sujet du prosélytisme homosexuel, fantasme répandu qui consisterait à croire que les homosexuel·le·s tenteraient d'imposer leur sexualité à des hétérosexuel·le·s non consentant·e·s. 5) L'homosexualité et la bisexualité sont présentées comme des phénomènes de mode, qui pourraient attirer des jeunes influençables voulant être branché·e·s.

Cette conception de l'homosexualité comme un phénomène de mode qui pourrait « séduire » des jeunes influençables est en contradiction avec les rapports annuels de « S.O.S. Homophobie » qui indiquent que la situation française est encore loin d'être engageante pour les jeunes LGBT. Par ailleurs, que l'extrême majorité de la population mondiale soit constamment encouragée à être hétérosexuelle, par une pression sociale omniprésente, n'est pas présenté comme un phénomène de mode (l'organisation de l'hétérosexualité comme le seul mode de vie souhaitable étant naturalisée).

**La lutte contre l'homophobie : une entreprise complexe**

Il existe plusieurs méthodes pour lutter contre l'homophobie : la première (qui relève du premier sens de l'homophobie, c'est-à-dire du registre de la psychologie) consiste à appeler à la tolérance, de manière à faire baisser le nombre d'agressions et d'insultes contre les homosexuel·le·s. La deuxième (qui relève du deuxième sens de l'homophobie, ou plutôt de l'hétérosexisme, c'est-à-dire du registre du collectif) consiste à inclure les homosexuel·le·s, sans remettre en cause profondément la norme hétérosexuelle. La troisième, plus radicale, consiste à déconstruire le système social qui a produit cette homophobie. Le niveau de théorisation est différent (du moins au plus pensé), ce qui a des conséquences sur les méthodes et stratégies développées et sur la portée des réflexions. En Suède (et c'est presque le cas également en France), un consensus règne à présent autour de la nécessité de lutter contre l'homophobie, mais « *le travail contre l'homophobie censé être mené à l'école bénéficie rarement d'une stratégie explicite. Bien sûr, si on demande aux enseignant·e·s, ils sont tous*

*d'accord pour combattre l'homophobie, mais n'ont aucune idée de comment le faire, qui va le faire, ni de ce qu'il faut faire si ça ne fonctionne pas !* », explique Maria AHLSDOTTER. La travailleuse sociale fait partie des conceptrices-teurs d'un manuel de pédagogie critique de la norme, qui s'oppose à la pédagogie de la tolérance qui avait cours depuis une vingtaine d'années, et qu'il s'agit à présent de discuter.

#### *4.2.4.2. Attitude 2 : la tolérance*

En France, notamment, contrairement à des pays comme les États-Unis ou la Russie où l'homophobie peut être revendiquée, les personnes qui s'expriment publiquement (aussi bien les « progressistes de gauche » que les « modernisateurs de droite ») tiennent à se détacher du « stigmate » de l'homophobie, en affichant une *tolérance* envers les homosexuels. « Dans cet univers, tout le monde aime les homosexuels en général, et beaucoup ont des amis homosexuels en particulier. Personne n'irait pourtant jusqu'à y revendiquer la stricte égalité des sexualités au regard du droit, proposition radicale qui heurte le sens commun (de ce groupe social) : l'homosexualité n'a rien d'anormal, mais le mariage ou la filiation ouverts aux couples de même sexe, toute personne raisonnable sait que cela ne serait pas normal »[717], résume Éric FASSIN. La tolérance, valeur pourtant présentée comme positive et revendiquée aux niveaux individuel et collectif, s'avère être un instrument de réaffirmation de la norme. La tolérance a toujours une limite – on tolère jusqu'à un certain point, même si ce point évolue d'une société à l'autre : on tolère l'homosexualité, mais en la considérant comme une maladie ; l'existence des homosexuel·le·s est tolérée, mais ils-elles doivent rester discret·e·s ; on tolère la relative visibilité des homosexuel·le·s, mais il n'est pas question qu'ils-elles revendiquent des droits ; on accepte la reconnaissance légale des unions homosexuelles (pacs, puis mariage), mais pas des familles homoparentales. Le point commun entre toutes ces attitudes, est ce « on ». Ce « on » est en fait un « nous », par opposition à « eux-elles », qui signifie que les tolérant·e·s sont ceux-celles qui occupent une place dominante dans le système hétéronormatif, c'est-à-dire les hétérosexuel·le·s. Ce sont les hétérosexuel·le·s (et les personnes *cis*) qui définissent les limites de cette tolérance sociale, et font ainsi peser sur les personnes LGBT une sorte d'épée de Damoclès de l'exclusion, de la stigmatisation, de la marginalisation, en cas de dépassement de ces limites. L'expression de l'identité sexuelle, par exemple, doit correspondre à certaines représentations, sous peine d'être rejetée : les individus sont priés de se conformer un minimum à l'ordre du genre. Les hommes gays sont

[717] FASSIN Éric, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., p. 79.

tolérés mais priés de ne pas se comporter de manière considérée comme « trop » féminine, ni flamboyante ou mettant ostensiblement en scène la performance des rôles sexuels : la « follophobie » est d'ailleurs bien intégrée par la communauté gay elle-même, qui dans sa quête d'être tolérée n'apprécie pas d'être associée à des représentations de l'homosexualité considérées comme « caricaturales ». Les lesbiennes sont également tenues de rester invisibles, c'est-à-dire de se conformer un minimum aux normes de la féminité, sous peine d'être prises à partie et rappelées à l'ordre de manière plus ou moins violente.

Du côté de la norme, les individus tolérants s'autocongratulent de leur attitude généreuse, sans être conscients que le fait qu'ils s'octroient le droit de tolérer d'autres personnes ou comportements est justement la preuve de leur privilège de dominants. Les institutions revendiquent d'ailleurs leur tolérance comme une valeur-ajoutée. La tolérance apparaît selon nous comme une étape dans une pensée inachevée : mieux que les agressions homophobes, bien sûr, mais loin de l'égalité.

En Suède, les professionnel·le·s comme RFSU, RFSL ou Lafa sont conscient·e·s de l'hétéronormativité ambiante et ont construit des outils pour lutter contre l'homophobie et l'hétérosexisme. Mais à large échelle, ces outils en cours de diffusion ne sont pas encore acquis par tou·te·s les intervenant·e·s en éducation à la sexualité, et les enseignant·e·s et écoles ont encore une attitude de tolérance. « *Il n'y a plus de tabou sur l'homosexualité, mais l'école suédoise reste très hétéronormative car elle continue de partir du modèle de la fécondation* », témoigne Lisa LARSSON, de RFSU Stockholm, en ajoutant « *c'est absurde, on fait tellement plus de sexe que d'enfants !* ». Une attitude que confirme Hans OLSSON, responsable pour RFSU du lien avec les écoles : « *la plupart des écoles abordent l'homosexualité, d'une manière ou d'une autre, mais restent assez superficielles. [...] Les personnes LGBT rapportent d'ailleurs leur impression que l'école est un "festival de l'hétérosexualité" qui les invisibilise* » ou au mieux, les tolère. La tolérance repose sur cette séparation entre « eux » et « nous » : l'homosexualité est présentée comme « l'autre sexualité », celle qui est « acceptée » mais dont on parle à part, « *tandis que le reste de la conversation porte sur l'hétérosexualité qu'on appelle LA sexualité* », explique Lisa LARSSON. L'hétéronormativité de l'école suédoise continue de s'exprimer dans les programmes : « *on apprend l'histoire hétérosexuelle, la littérature hétérosexuelle, une vision hétérosexuelle de la biologie…* », détaille Sandra DAHLEN, mais l'homosexualité est aujourd'hui tolérée dans un espace réservé.

Le choix de la pédagogie de la tolérance constitue un frein considérable à l'égalité et à la liberté, car cette méthode produit des différences et des catégories en divisant l'humanité en groupes, et introduit une hiérarchie entre les sexes, les sexualités et les identités. Au contraire, la pédagogie de la critique de la norme met en perspective la norme en tant que système de domination, critique clairement le sexisme et l'hétéronormativité, et en prônant l'égalité et la diversité, crée les conditions d'une plus grande liberté.

**Qu'est-ce que la pédagogie de la tolérance ?**

En ce qui concerne la lutte contre l'homophobie, la pédagogie de la tolérance a longtemps été la seule existante. Maria AHLSDOTTER, qui a participé à des séances de prévention de l'homophobie avec RFSL dans les années 1990 et 2000, présente ainsi la pédagogie de la tolérance utilisée en classe : « *"Aujourd'hui, nous allons apprendre des choses sur les personnes homosexuelles, et nous en viendrons finalement à penser qu'elles sont très sympas !"* [elle rit] *Je comprends l'idée, mais en même temps, ça ne remet pas en cause la répartition du pouvoir : les gens continuent de pouvoir décider si les homosexuel·le·s devraient ou non avoir le droit d'adopter des enfants, ou de se marier. Ou alors ils les trouvent tous les gays trop sympa, et beaux et bien habillés !* »

Cette ancienne méthode, qui se fait de plus en plus rare en Suède, repose sur des outils d'éducation classiques, comme des exercices sur les valeurs (*värderingsövningar,* par exemple : « pour ou contre l'homoparentalité ? »), de l'histoire LGBT, de l'information, etc. Maria AHLSDOTTER exprime bien l'ambivalence de cette méthode de la tolérance, qui a représenté pour beaucoup de personnes LGBT une forme de violence : « *il y avait une forme d'humiliation, dans les anciennes méthodes. Je trouve qu'il y avait quelque chose d'avilissant dans le fait de devoir se présenter à une classe en racontant sa vie, et de devoir répondre à des questions du type "Et ta maman, qu'est-ce qu'elle a dit ?", "Est-ce que tu aurais préféré être hétéro ?", et d'autres choses assez privées auxquelles on était censé répondre. On se confiait à eux, parce que c'est de ça dont il s'agit, et on leur laissait le droit de nous juger : "Ok, bon, je te trouve mignonne, je pense que tu devrais avoir le droit de te marier !" Il y a là une sorte de rabaissement, bien qu'il soit en même temps difficile de mettre le doigt dessus, puisque bien des fois, c'est aussi une confirmation. Souvent, les élèves sont très gentils, curieux, on a de jolies conversations… `eurk !* [elle fait une mine dégoûtée] *Mais quelque part, je sens que c'est un peu… bizarre. Tandis que notre nouvelle façon de travailler est beaucoup plus dans la compréhension, elle ne s'attarde pas sur des récits personnels de vie, mais traite vraiment des*

*normes, de la société* ». La pédagogie de la tolérance ne va pas à l'encontre de la norme, n'apparaît généralement pas comme subversive, et est plutôt bien entrée dans les pratiques en Suède. C'est moins le cas en France où même le fait de citer l'homosexualité comme une sexualité acceptable reste une provocation pour certains groupes conservateurs, qui n'ont cependant pas d'influence dans le champ de l'éducation à la sexualité.

**Réactions à la pédagogie de la tolérance**

Avec l'ancienne technique d'intervention, celle qui fait appel à la tolérance, la réaction des gens est généralement très positive : « *ils nous trouvent adorables, ils trouvent que c'est important qu'on vienne leur montrer une bonne image des homosexuel·le·s, ils disent "Ce qui est super, en plus, c'est que vous avez l'air normaux !"* », explique Maria AHLSDOTTER, catastrophée. Nous le verrons, avec la méthode critique de la norme, les résistances sont plus marquées : « *certains ont beaucoup de mal à se questionner et à questionner la norme, et refusent parfois de participer aux ateliers proposés !* », relate Maria AHLSDOTTER, qui anime des formations à Lafa sur la pédagogie critique de la norme.

Ces résistances à la pédagogie critique de la norme viennent aussi du fait que les gens ont du mal à voir restreindre leur liberté d'expression : « *il y a toujours des gens pour penser qu'il faut pouvoir donner son avis, exprimer ses opinions, qu'il faut tout se dire et c'est comme cela qu'on pourra faire changer les esprits, mais je ne suis pas du tout convaincue que ça fonctionne comme ça !* », considère Maria AHLSDOTTER. Il s'agit là aussi de tolérance : la démocratie suédoise repose sur cette liberté totale d'expression, qui permet par exemple aux manifestant·e·s néonazi·e·s de défiler en centre-ville de Stockholm tous les 30 novembre, en commémoration de la mort du roi Karl XII. La tolérance fait ainsi partie des valeurs fondamentales de la démocratie suédoise, qui s'en est historiquement targuée et continue en partie de s'en réclamer aujourd'hui.

Cependant, la tolérance des propos est limitée par la loi, ce qu'explique Maria AHLSDOTTER : « *d'autres droits fondamentaux peuvent venir contredire la liberté d'expression. À l'école, par exemple, il est interdit d'agresser quelqu'un verbalement. Cela veut bien dire que la liberté d'expression peut être rognée, notamment si quelqu'un souhaite dire qu'il faudrait tuer tous les Juifs. Ça, on ne peut pas le dire à l'école* », rappelle-t-elle. Pourtant, la liberté d'expression est un principe sur lequel repose la pédagogie de la tolérance, poursuit AHLSDOTTER : « *Je ne crois pas que toutes les opinions doivent pouvoir s'exprimer dans une salle d'école. Je pense que les*

*gens expriment bien ce qu'ils veulent dans leur cuisine ou au cours de leur fête privée, mais pas en pleine rue, ni à l'école, ni dans les lieux publics. La pédagogie de la tolérance a tendance à encourager les gens à dire ce qu'ils pensent – les méthodes reposent d'ailleurs beaucoup là-dessus – tandis que la pédagogie critique de la norme s'intéresse peu à ce que pensent les gens, mais en revanche beaucoup à comment ils en sont arrivés à penser ce qu'ils pensent* », expose Maria AHLSDOTTER. C'est bien là une différence fondamentale de stratégie. Globalement, les adultes s'auto-censurent plus facilement que les jeunes : « *ce qui peut arriver dans les groupes de jeunes, c'est qu'ils expriment des opinions insultantes ouvertement dans la salle, comme des choses clairement racistes, sexistes ou homophobes. […] Ils peuvent parfois lancer des énormités dans la salle, qu'on est censé gérer tout de suite* », explique Maria AHLSDOTTER. La plupart des adultes s'auto-censurent – ce qui ne veut évidemment pas dire qu'ils ne pensent pas ces mêmes énormités, mais ils savent que certaines choses ne sont pas bonnes à dire.

**Des exemples de pédagogie de la tolérance en France**

En France aussi, la tolérance est présentée comme une valeur positive et moderne. La promotion de la tolérance apparaît comme la méthode clé pour lutter contre l'homophobie, et en l'absence de réflexion sur d'autres méthodes, la tolérance est la seule pédagogie qui soit véhiculée pour l'instant par les organismes officiels d'éducation à la sexualité.

Le premier exemple que nous nous proposons d'analyser sur la pédagogie de la tolérance, appliquée à la lutte contre l'homophobie, est le projet « **Jeune et homo sous le regard des autres** », composé de « 5 films contre l'homophobie » et d'un livret d'accompagnement, lancé en 2008 par le ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, et l'INPES. Un concours de scénarios a été dans un premier temps ouvert aux 16-30 ans (avec la participation de la chaîne Canal +), « sur le thème de la prise de conscience de son homosexualité et de sa bisexualité dans une société où persistent des discriminations sur la sexualité »[718]. L'accent mis sur les discriminations qui « persistent » laisse penser que ce n'est pas l'organisation hétéronormative de la société qui est ici mise en cause, mais bien uniquement les discriminations, considérées comme des archaïsmes contre lesquels il faut lutter et non comme les symptômes d'un système au fondement inégalitaire. Le focus placé sur les discriminations détourne l'attention des privilèges accordés à certains individus appartenant à des catégories dominantes.

[718] INPES – *Jeune et homo sous le regard des autres. Livret d'accompagnement des courts métrages de lutte contre l'homophobie*, coordonné par LEMONNIER Fabienne et HOUSSEAU Bruno, chargé·e·s de mission à l'INPES, mars 2010, p. 3.

Autrement dit, l'origine des comportements discriminatoires n'est pas pensée, ni d'ailleurs la responsabilité institutionnelle dans cette discrimination. Cependant, le livret évoque aussi l'environnement des jeunes, c'est-à-dire les établissements qu'ils-elles fréquentent, qui doivent être « davantage respectueux de la diversité sexuelle » et où les professionnel·le·s ne doivent pas tolérer le harcèlement (p. 5). Mais la stratégie adoptée par le ministère de la santé et l'INPES est de s'attaquer aux conséquences et aux résultats de l'hétéronormativité et non à la source (le système hétérosexiste).

Le projet s'adresse à la fois aux homosexuel·le·s et aux hétérosexuel·le·s, mais les objectifs ne sont pas les mêmes pour chaque population cible : il s'agit de « favoriser la prise de parole de jeunes qui subissent l'homophobie et en souffrent » (existe-t-il des jeunes qui subissent l'homophobie et n'en souffrent pas ?), tandis qu'il s'agit de « susciter une réflexion sur les conséquences graves que peut avoir l'homophobie »[719]. Nous soulignons ici la relative contradiction observée dans ce livret : d'une part, l'homophobie est définie selon le premier sens relevé par Éric FASSIN, comme la peur, la haine, la désapprobation, l'intolérance, le mépris, les préjugés, les aversions, les discriminations contre l'homosexualité, les personnes homosexuelles ou supposées telles[720]. L'origine de l'homophobie qui est ici questionnée est donc psychologique, et non idéologique. La perspective du projet est par ailleurs celle de la santé, et insiste donc sur les questions de souffrance psychique et de tentative de suicide. Notons que parmi les facteurs de risque de tentative de suicide spécifiques aux lesbiennes, gays et bisexuel·le·s de moins de 25 ans, le livret indique « le fait de présenter un comportement ou une attitude non conforme aux stéréotypes de genre (par exemple une attitude efféminée pour un homme et masculine pour une femme) » (p. 12), posant ainsi le problème à l'envers : le focus est ici sur le comportement ou l'attitude plutôt que sur l'organisation sociale de la stigmatisation de ce comportement ou attitude.

Il faut néanmoins souligner que le projet « Jeune et homo sous le regard des autres » est une première étape dans la mise en place d'une stratégie de lutte contre l'homophobie : le dossier est plutôt sérieusement référencé, avec des sources bibliographiques souvent québécoises, la réflexion est engagée au moins en partie. Par exemple, il est mentionné que « les scénarios retenus valorisent […] la singularité des personnages (et non leur différence, car cela sous-entend que la norme reste la référence), et la diversité des façons d'être » (p. 19), ce qui

[719] « Présentation générale de l'outil », Ibid., p. 3.
[720] « Quelques éléments de connaissance », Ibid., p. 9.

indique qu'un recul est pris sur la norme. Cependant, le dossier indique que l'homophobie s'exprime par le fait de « refuser de reconnaître la différence de l'autre » (p. 20), mais n'amorce pas de réflexion ni sur ce que signifie la « reconnaissance » (un rapport forcément hiérarchique entre le tolérant qui reconnaît au toléré le droit d'exister), ni sur la construction de l'« autre » comme « différent ». Par ailleurs, le livret souligne que « créer un cadre de confiance pour que celles et ceux qui souhaitent se dévoiler puissent choisir, ou non, de le faire est toujours préférable à un "repérage des jeunes homosexuels", même si l'intention est louable » (p. 19) : étrangement, cependant, c'est précisément par ce terme que le projet a été présenté par la ministre de la santé de l'époque, Roseline BACHELOT[721]. Enfin, une réflexion est encouragée sur le genre, par exemple sur la question de la différence de traitement de l'homosexualité féminine et masculine, mais jamais problématisée : les intervenant·e·s animant les débats ne disposent d'aucune piste d'analyse sur le genre dans ce livret. Les outils proposés par le livret sont la visualisation des courts métrages, et les débats. Nous avons déjà abordé en partie « 4.1.6.1. Discussion vs. conversation » le danger de débattre sur la question de l'homosexualité, même en ayant posé des règles en début de séance. Le débat en tant qu'outil n'est pas en lui-même problématisé dans ce livret.

Les courts métrages réalisés à partir des cinq scénarios sélectionnés par le jury présidé par André TECHINE, reproduisent un ordre du genre assez courant : quatre films mettent en scène l'homosexualité masculine, un seul met en scène l'homosexualité féminine. Il ne s'agit pas d'un projet d'égalité des sexes, ni d'égalité des sexualités. La perspective de ce projet n'est pas radicale : il ne s'agit pas d'une remise en cause du système hétéronormatif, mais bien d'un appel à la tolérance des homosexuel·le·s par les hétérosexuel·le·s (et par les homosexuel·le·s eux-elles-mêmes qui ont tendance, nous dit-on, à retourner contre eux l'homophobie), une entreprise limitée qui n'intègre pas, par exemple, de réflexion globale sur l'ordre du genre (ni les personnes trans ni les personnes intersexe ne sont mentionnées, alors qu'elles subissent les mêmes discriminations que les personnes homo ou bisexuel·le·s). L'intersectionnalité (l'entrecroisement des systèmes de domination entre sexe, sexualité, handicap, classe, couleur de peau, etc.) est évoquée sans être théorisée, et aucune source bibliographique ne permet à l'intervenant·e d'appuyer une réflexion critique sur la question. La relative inoffensivité du

[721] Présentation du plan « Santé des jeunes », qui prévoit « le repérage et la prévention de la crise suicidaire, plus particulièrement chez les jeunes homosexuels, notamment avec une campagne dès fin 2008 menée sous l'égide du cinéaste André Téchiné », Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, 27 février 2008. http://www.sante.gouv.fr/presentation-du-plan-sante-des-jeunes.html (dernière consultation le 29 août 2013).

projet est sensible dans le commentaire du réalisateur Rodolphe MARCONI au sujet du court métrage *Basket et maths* (scénario de Sébastien PERROY) : « ce qui me plaît dans cette histoire, c'est qu'elle n'est pas militante, ni agressive. Elle parle d'elle-même, comme une caresse » (p. 27).

Un second exemple de pédagogie tolérante envers l'homosexualité nous est apparu lors d'un de nos entretiens (voir encadré ci-dessous).

**« Ce n'est pas votre problème, vous n'y êtes pour rien »**

**Extrait de l'entretien avec Danielle HEUTTE, 15 décembre 2009.**

« On me dit : “Des fois, vous faites de l'humour, et ça détend l'atmosphère !” Parce que c'est vrai que ce n'est pas toujours évident : c'est parler de viol, d'attouchements, c'est parler de… Et bien justement, l'homosexualité, il faut savoir respecter… Pour vous donner un ordre d'idée, la dernière fois il y avait un gamin qui disait : “Si vous croyez que c'est facile !” et une éducatrice lui a dit “Dis carrément les choses, puisque tout le monde le sait, ici !”, et en fait il m'a dit que sa maman était lesbienne. Et il m'expliquait que ce n'était pas facile… Je lui ai dit : “Ce n'est pas votre problème, vous n'y êtes pour rien ! Votre maman vous l'aimez ? – Bien sûr, qu'il me dit – donc c'est le principal ! Et si des adultes font des réflexions désagréables (surtout vis-à-vis d'un enfant), dites-vous qu'ils sont bêtes ! Et dites-leur de s'occuper de leurs affaires et non pas de…” Parce que dans ces cas-là, c'est l'environnement qui pourrit tout ! Je ne peux pas être d'accord avec des gens qui vont se focaliser sur un gamin parce que sa mère est lesbienne : il n'y est pour rien, il n'a rien demandé ! Il faut qu'il essaie de vivre les choses du mieux possible ! De même que dans le suicide des jeunes, on sait qu'il y a beaucoup d'homosexuels, pourquoi ? Parce que quand c'est su, ils deviennent la risée des autres, et là je ne suis pas d'accord, et là je le dis ! »

Plusieurs remarques nous semblent éclairer cette attitude tolérante : 1) L'homosexualité est présentée comme une chose douloureuse à aborder, au même titre que le viol ou les attouchements. 2) L'homosexualité est présentée comme un problème : « *ce n'est pas votre problème* », sous-entendu, c'est celui de quelqu'un d'autre (au mieux, celui des homophobes, au pire, celui de la mère lesbienne). 3) L'homosexualité présentée comme une faute : « Vous n'y êtes pour rien », « il n'a rien demandé », sous-entendu, ce n'est pas vous qui êtes ni responsable, coupable de l'homosexualité de votre mère, mais quelqu'un d'autre. 4) L'homosexualité est présentée comme quelque chose qui pose problème quand elle est déclarée dans l'environnement social, car les gens ne peuvent pas s'empêcher de s'occuper des affaires des autres (« dites-leur de s'occuper de leurs affaires ») et harcèlent les

homosexuel·le·s (« ils deviennent la risée des autres »). L'homophobie est ici constitutive de l'environnement, réprouvée mais pas remise en cause.

Un troisième exemple de pédagogie de la tolérance est la brochure ***Notre enfant est homosexuel***, de l'association Contact (qui regroupe des parents de personnes homosexuelles), rédigée par Stéphane VIEUXMAIRE avec le soutien de la Direction générale de la santé, du Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et de l'INPES[722]. L'objectif de cette brochure est d'amener les parents à « accepter » l'homosexualité, la différence de leur enfant : « Certains de nos enfants ou de nos proches, qu'ils soient filles ou garçons, vivent l'amour autrement. Ils sont attirés par des personnes de même sexe » (p. 1). L'annonce de l'homosexualité aux parents est présentée comme « un choc », une nouvelle qui bouleverse, qui provoque « inquiétude », « douleur », « violence » pour les parents. La brochure aborde les thèmes suivants : « Notre enfant reste notre enfant. Une prise de conscience précoce » ; « Nous ne sommes pas coupables. Des origines inconnues » ; « Une grande diversité de situations. Combien sont-ils ? » ; « La longue route vers l'acceptation. Gare aux amalgames ! » ; « La chasse aux idées reçues » ; « Homosexualité et sida, un faux débat. Le risque réel de la maladie-refuge » ; « Une image sociale en constante évolution. Le devoir de vigilance » ; « Nos enfants ont besoin de nous. Une oreille à qui se confier » ; « Contact, une passerelle entre les homosexuels et leurs proches ».

Le projet est de déconstruire des préjugés et de rétablir le « contact » dans les familles, mais est parfois réalisé de façon maladroite : par exemple, on explique aux parents au sujet de leur enfant homosexuel que « s'il s'assume bien, il pourra vivre aussi heureux que n'importe qui » (p. 8), comme si la condition du bonheur était le fait d'assumer sa sexualité, sans considération pour l'organisation sociale. La brochure indique que « l'homosexualité ne concerne pas seulement la vie sexuelle, mais la vie affective dans son ensemble... et les grandes histoires d'amour ne sont pas l'apanage des hétérosexuels, pas plus que la stabilité et la fidélité en couple » (p. 13), une phrase dont la présence dans un tel document révèle le niveau de préjugés auquel doit faire face l'association Contact dans ses rencontres avec les parents. La brochure prend clairement de la distance avec la théorie de l'homosexualité comme pathologie, mais ne véhicule pas de vision positive de l'homosexualité : « Nous préférerions sans doute qu'il soit différent, mais chercher à le “guérir” ne sert à rien, car il n'y a rien à

[722] CONTACT (association Contact, Paris), *Notre enfant est homosexuel*, rédigé par Stéphane VIEUXMAIRE avec le soutien de la Direction Générale de la Santé, du Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et de l'INPES, 2007, 52 pages.

guérir » (p. 8). Notons au passage l'ironie (pour les lectrices-teurs, pas pour les auteur·e·s) du retournement du sens de « différent », ici utilisé pour « hétéro », alors qu'il est habituellement utilisé pour « homo ». La brochure apporte un message « déculpabilisant » pour les parents, dont on précise que « l'état » de leur enfant n'est pas leur faute : « Rien ne permet d'affirmer que les parents sont responsables de la situation. Nous avons élevé notre enfant du mieux que nous avons pu, avec tout notre amour » (p. 11), une formulation qui semble appeler à être complétée par « mais malgré cela, … ». Le « Combien sont-ils ? » (p. 14) est également maladroit, et donne l'impression que l'on mesure une invasion[723] d'« eux » (homosexuels) parmi « nous » (hétérosexuels). L'expression violente de « travail de "deuil" », utilisée pour décrire l'adaptation des parents à l'annonce de l'homosexualité de leur enfant, fait écho à l'une des citations mises en exergue (« j'ai dû tuer le fils que j'avais en tête pour en accepter un autre », p. 17), mais n'est pas problématisée.

Une stigmatisation des personnes non-conformes à la norme du genre est par ailleurs clairement effectuée : « Les représentations sociales et culturelles de l'homosexualité nous renvoient à des images caricaturales d'hommes efféminés, de "folles" exubérantes ou de lesbiennes à l'allure de camionneurs. Face à ces clichés, nous, parents, nous sentons profondément désorientés, voire choqués. Nous pouvons pourtant témoigner que ces représentations sont largement réductrices et qu'elles n'enlèvent rien aux qualités d'équilibre, de générosité et d'écoute de nombreux homosexuels » (p. 21). Le terme « caricatural » n'est pas ici utilisé pour souligner la performance de genre, mais bien pour dénigrer l'expression considérée comme excessive d'une identité sexuelle. La dernière phrase laisse entendre qu'une opposition est faite entre « de nombreux homosexuels » (sous-entendu, celles et ceux qui restent discrets et se comportent conformément à la norme du genre), et ces autres homosexuel·le·s, « hommes efféminés », « "folles" exubérantes » « lesbiennes à l'allure de camionneurs », qui ne seraient pas équilibré·e·s, généreux-euses, ni à l'écoute comme le sont les premier·e·s.

[723] « *On ne peut pas voir un film, une série à la télévision sans qu'il y ait les gays qui s'expriment. Maintenant, c'est la Palme d'or, bon, ça va, quoi. Voilà. […] Aujourd'hui, la mode, c'est les gays. […] On est envahis de gays* », déclare Christine BOUTIN le 27 mai 2013 sur RMC, commentant la palme d'or attribuée à Cannes au film *La vie d'adèle* d'Abdellatif KECHICHE (qui met en scène une romance lesbienne). Cf. la vidéo de son intervention : « Christine Boutin : "On est envahis de gays" », *LeMonde.fr*, 27 mai 2013 : http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/05/27/christine-boutin-on-est-envahis-de-gays_3418318_3224.html (dernière consultation le 29 août 2013).

Le quatrième exemple de pédagogie de la tolérance que nous souhaitons développer ici est celui trouvé dans **l'exposition « Zizi sexuel » de la Cité des Sciences** de Paris, qui, rappelons-le, exclut l'homosexualité en ne l'incluant pas à ses panneaux (textes et illustrations) sur la sexualité. Le terme « homosexuel » a été cependant trouvé dans un quizz, proposé sur un petit écran interactif dans un des espaces de l'exposition, mais également sur le site internet de l'exposition[724]. Le module *10 bons trucs à savoir* est plutôt destiné aux ados qu'aux enfants, car il est moins ludique que le reste de l'exposition, et nécessite une capacité de concentration plus importante. La question n° 8 du quizz est exprimée par la voix off comme il suit : « Tu ne trouves pas que c'est nul de se moquer des homosexuels ? », et transcrite différemment : « C'est "nul" de se moquer des homosexuel(le)s. Es-tu d'accord ? ». Avant d'analyser la réponse proposée par l'exposition, arrêtons-nous sur la question et le contexte de présentation : la question est posée sur un premier panneau, sur fond bleu, par un jeune garçon (représenté par un dessin d'adolescent de Zep, et par la voix d'un jeune homme). Mais quand on sélectionne la réponse, on tombe sur un jeune couple hétérosexuel (blanc), assis sur un banc : si on choisit la mauvaise réponse (« non »), le couple semble se faire la tête ; si on choisit la bonne réponse (« oui »), le couple semble amoureux et se tient la main. Cette mise en scène rappelle que l'exposition s'adresse ici aux hétérosexuel·le·s, et en particulier aux jeunes garçons (le féminin est d'ailleurs entre parenthèses), que l'on appelle à la tolérance envers les homosexuel·le·s. Il est assez consternant de constater que même cette mention de l'homosexualité contribue à l'invisibilisation des homosexuel·le·s, à qui l'on ne s'adresse pas, et qui ne sont pas représenté·e·s dans l'illustration (qui reste la même que pour toutes les autres questions et dans l'exposition entière, hétéronormative).

La réponse donnée à la question est elle-aussi très parlante : « Oui. Chacun a la sexualité qu'il veut. Que l'on soit hétérosexuel ou homosexuel, on ne peut pas être rejeté pour ses préférences. Injurier, humilier ou exclure une personne parce qu'elle est une blonde avec des gros seins ou parce qu'elle est homosexuelle ou pour d'autres raisons liées à ce qu'elle est, est heureusement interdit par la loi et puni ». Quelques remarques : 1) la sexualité est présentée comme un choix, une « préférence », mais également comme quelque chose que l'on « est ». 2) La phrase « on ne peut pas être rejeté pour ses préférences » est également curieuse : on imagine qu'il s'agit de rappeler qu'il ne *faut* pas rejeter, mais la formulation laisse penser que

[724] « C'est nul de se moquer des homosexuel(le)s. Es-tu d'accord ? », question n° 8/10 du quizz *10 bons trucs à savoir*, exposition « Zizi sexuel ». Cf. http://archives.universcience.fr/francais/ala_cite/expositions/zizi-sexuel/decouvre-l-expo/faire-l-amour/10-bons-trucs-a-savoir.php (dernière consultation le 29 août 2013).

c'est simplement *impossible* d'être rejeté, alors que c'est précisément parce que c'est possible et que cela a lieu qu'il y a un problème. 3) La phrase « Injurier, humilier ou exclure une personne parce qu'elle est une blonde avec des gros seins ou parce qu'elle est homosexuelle » pourrait laisser penser que le lien est fait entre le sexisme et l'homophobie. L'intersection entre discrimination liée au sexe et discrimination liée à l'orientation sexuelle aurait cependant pu être amenée de manière plus subtile et plus claire, car il est probable que des préadolescent·e·s ne voient pas bien le rapport entre « une blonde avec des gros seins » et « un homosexuel », en particulier parce que l'image de la « blonde avec des gros seins » est plutôt valorisée socialement (même si elle comporte une assignation à la soumission), contrairement à celle de l'homosexualité.

Ce dernier exemple confirme l'absence de réflexion stratégique sur l'hétéronormativité dans l'exposition « Zizi sexuel », mais résume également en une phrase la pédagogie de la tolérance encore majoritaire dans l'éducation française à la sexualité : « C'est nul de se moquer des homosexuel(le)s ». La pédagogie de la tolérance ne présuppose pas l'égalité des sexualités (ni des sexes, d'ailleurs) : elle cristallise la dichotomie « eux »/« nous », « normal »/« différent », et si elle ne stigmatise plus ouvertement, continue de véhiculer une vision négative de l'homosexualité en invitant les personnes étant en situation de domination à la « supporter », comme quelque chose de mauvais[725] que l'on préférerait ne pas avoir à accepter, et dont on « souffre » l'existence. Tolérer, c'est s'arroger le pouvoir de concéder à quelqu'un le droit de vivre – signe d'une profonde inégalité et d'une condescendance. C'est en cela que nous considérons, pour élargir la formule de l'intellectuel Thomas PAINE, que « la tolérance n'est point le contraire de l'intolérance ; elle n'en est que la contrefaçon. Toutes deux sont despotiques. L'une s'octroie le droit de limiter la liberté […], l'autre de l'accorder »[726].

[725] « Mauvais » est le terme qu'emploie DIDEROT dans *L'encyclopédie* : « On tolère les choses lorsqu'en les connaissant, et ayant le pouvoir en main, on ne les empêche pas ; on les souffre lorsqu'on ne s'y oppose pas, les pouvant empêcher ; on les permet lorsqu'on les autorise par un consentement formel. Tolérer ne se dit que pour des choses mauvaises ou que l'on croit telles ; permettre se dit pour le bien et le mal ». DIDEROT et D'ALEMBERT, *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1ère édition, tome 16, 1751, p. 395.

[726] Thomas PAINE, *Rights of Man: Being an Answer to Mr. Burke's Attack on the French Revolution.* New York : G.P. Putnam, 1894 (1791), p. 74 (ma traduction). Une version française de ce texte a également été publiée : *Droits de l'homme : En réponse à l'attaque de M. Burke sur la Révolution française*, traduit de l'anglais par François Soulès. Paris : F. Buisson, mai 1791.

#### *4.2.4.3. Attitude 3 : l'inclusion*

La pédagogie de la tolérance a, en Suède, été largement critiquée dans le champ universitaire et de l'éducation à la sexualité, et remplacée peu à peu par la pédagogie inclusive (*inkluderande pedagogik*). Ce virage dans la méthode d'éducation à la sexualité est décrit par Hans OLSSON, qui en a été l'un des acteurs : « *auparavant, les questions LGBT étaient plus isolées. La première fois qu'elles ont été intégrées dans notre matériel, c'était au début des années 2000. Quand j'ai commencé ici [à RFSU], j'étais censé écrire deux brochures qui s'adressaient aux adolescentes et aux adolescents. On m'a dit "écris de manière à ce que ça s'adresse à tout le monde, qu'ils-elles soient hétéro ou homo ou bi"* », se rappelle-t-il. Il note d'ailleurs que cette inclusion ne concernait pas le T [pour trans], ni le Q [pour queer]. « *Nous avons commencé à écrire d'une manière moins définie. À l'époque, on n'utilisait pas le concept "inclusif", mais on pensait à ce qu'on écrivait* », explique Hans OLSSON. Adopter une pédagogie inclusive, c'est d'abord être attentif-ive dans le langage que l'on emploie à tous les détails classants, et essayer d'élargir constamment la perspective pour embrasser toutes les personnes, quel que soit leur sexe, leur identité sexuelle, leur orientation sexuelle, leur origine sociale et culturelle, leur croyance religieuse, leur apparence physique (couleur de peau, corpulence, taille, etc.), leur handicap, leurs comportements, leurs pratiques…

Depuis son arrivée en Suède et à RFSU à la fin des années 1990, Luis LINEO a vu le changement se faire dans les pratiques de l'association : « *Je trouve qu'il y a une conscience qu'il n'y avait pas auparavant. Ça vient peut-être du fait que je suis plus impliqué dans le débat. Mais j'ai fait partie de la direction de RFSU, et quand j'ai commencé, il n'y avait pas cette question de la diversité. Aujourd'hui, elle n'est peut-être pas affichée au mur, mais elle est implantée dans l'organisation et nous travaillons avec* », explique-t-il. Luis LINEO considère que c'est son rôle, en tant qu'éducateur sexuel, de ne pas être hétéronormatif, de ne pas renforcer la norme de la pénétration, de parler d'égalité entre les sexes également dans la sexualité, d'élargir sans cesse le débat.

Le premier outil de l'inclusion est la neutralisation du langage, un processus qui requiert au début une attention de chaque instant, mais qui est une habitude à prendre qui s'apprend. Maria AHLSDOTTER précise : « *nous essayons de neutraliser notre façon de parler : "Si on rencontre un garçon ou une fille, et qu'on veut avoir une relation sexuelle avec cette personne…", "Si c'est avec un garçon qu'on a une relation sexuelle,…" Bref, il ne faut jamais présupposer leur sexualité. Bien sûr, ça crée un peu de chahut :* [elle prend une voix de garçon

ado] *“Eho, on n'est pas des pédés, hein !” Mais on n'a pas de partie spéciale où l'on parlerait d'homosexualité, style “Les homosexuels ont des relations sexuelles comme ça : …”, non ! On parle tout le long pour tou·te·s* », explique-t-elle. L'école du VIH de l'hôpital Karolinska de Huddinge (Stockholm) utilise un langage inclusif pour s'adresser aux jeunes séropositifs-ives (« partenaire » au lieu de « petit-ami / petite-amie »[727]). Chez RFSU, on est attentif au fait de « *ne pas partir du principe que tout le monde est hétérosexuel. Tou·te·s doivent se sentir inclus·es !* », explique Jonas LEMON.

L'inclusion ne concerne pas que le champ de l'éducation à la sexualité : la perspective inclusive est préconisée par l'Agence Nationale pour l'Éducation[728] dans l'ensemble de l'organisation de l'École, de l'attitude du personnel face aux élèves aux programmes scolaires en passant par les exercices proposés en classe. « *On peut faire entrer ces questions dans toutes les autres matières : dans un problème de math, par exemple, on pourrait parler de Pelle et Kalle [deux prénoms masculins] qui sont en couple et veulent acheter une voiture. Combien doivent-ils épargner, combien doivent-ils emprunter ?* », illustre Jonas LEMON.

**La pédagogie inclusive : une méthode contraignante**

L'inclusion est une méthode contraignante, qui demande une attention constante : « *Au début, quand cette pensée inclusive était encore toute nouvelle… on se sentait un peu limités, il fallait qu'on réfléchisse à représenter différents types de personnes dans les images (c'était ma mission), et dans les textes, sans présupposer que tel individu avait telles ou telles pratiques. Je devais sans cesse vérifier que je dessinais bien des couples hétérosexuels et homosexuels, de différentes couleurs de peau…* », explique Cecilia BIRGERSON NORDLING, illustratrice du site UMO.se.

Le principe de l'inclusion remet d'une certaine manière en question la norme, puisqu'elle la représente comme un élément parmi d'autres, dans une diversité, mais cette remise en question n'est pas explicite : contrairement à la pédagogie critique de la norme (qui fait l'objet de notre partie suivante), la pédagogie inclusive ne critique pas la norme ouvertement, et n'essaie pas de la déconstruire. Mais cette pédagogie inclusive peut être couplée à une

[727] La neutralisation du langage est facilitée en suédois par le fait qu'il n'y a pas de genres grammaticaux masculin / féminin pour les noms, ceux-ci ayant fondu en un genre « commun » (2/3 des noms), qui côtoie aujourd'hui le genre « neutre » (1/3 des noms). En suédois, « *en partner* » (du genre commun), peut donc signifier « un partenaire » ou « une partenaire » ; et « *din partner* », « ton ou ta partenaire ».
[728] MALMQVIST Johan, « Inkludering går att förena med hög måluppfyllelse » (« L'inclusion est compatible avec le fait d'atteindre de hauts objectifs »), *skolverket.se*, 29 août 2012.

pédagogie critique de la norme, qui met en cause la norme en tant qu'instrument de domination, notamment par des textes explicitement critiques de l'hétéronormativité, par exemple. Hans Olsson, de RFSU, déclarait en 2008 lors de notre entretien qu'il utilisait « *plutôt la pédagogie inclusive que la pédagogie critique de la norme, mais on peut en discuter longuement* », preuve que le débat sur la question était vivant au sein de l'association.

**Exemples de pédagogie inclusive**

La pédagogie inclusive est donc contraignante car elle suppose une attention de tous les instants, et une créativité certaine permettant de contourner les pièges de l'hétéronormativité et des catégories fondées par le genre. Les productions qui essaient de s'adresser à tou·te·s, quel que soit le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité, mais aussi la couleur de la peau, la religion, l'origine sociale ou ethnique, se heurtent alors au problème du langage : comment embrasser la diversité sans la stigmatiser, et comment désigner les individus sans les sexuer, les racialiser, les catégoriser ? Cette difficulté est perceptible dans les premières pages de la brochure de Pelle ULLHOLM, éditée par RFSU en 2012, ***Le sexe à ta façon*** (*Sex på ditt sätt*), dont voici un extrait (voir encadré ci-dessous).

**Extrait de la brochure *Le sexe à ta façon* (RFSU, 2012).**

Parmi toutes les activités sexuelles qui existent, on peut faire la plupart des choses avec aussi bien les garçons que les filles. Peut-être qu'on ne veut coucher qu'avec des garçons, ou qu'avec des filles, ou bien on trouve que le sexe n'a pas d'importance.

Beaucoup pensent que les garçons ont des corps de garçons, et les filles des corps de filles. C'est vrai pour la plupart des gens, mais pas pour tous. Quelques personnes nées avec un corps de fille ne sont pas, et ne se sentent pas filles mais garçons, et veulent être considérées comme des garçons. C'est également le cas d'une petite partie des filles qui sont nées avec un corps de garçon.

Tout le monde n'est pas non plus soit un garçon, soit une fille. Tout le monde ne tient pas à définir son sexe. Mais ça ne dit pourtant rien des personnes dont on peut être amoureux, ni si on veut coucher avec des garçons, des filles, ou les deux. Ce texte parle principalement de comment on peut faire concrètement du sexe, alors nous prendrons comme point de départ les corps des garçons et les corps des filles. Parfois, nous utiliserons des mots comme « garçon » pour désigner quelqu'un qui a un corps

de garçon, et « fille » pour quelqu'un qui a un corps de fille. Nous espérons que toi qui n'entres pas dans cette représentation, pourras tout de même te sentir concerné·e par ces textes.[729]

Pour une brochure destinée aux adolescents, on constate un niveau très élevé d'exigence d'inclusion de tou·te·s, et une concession ouvertement explicitée sur l'utilisation des mots « garçon » et « fille ». Ce débat renvoie à celui posé par certain·e·s féministes qui ont qualifié le terme même de « femme » de « patriarcal » et d'« universalisant ». Quand ces catégories « garçon », « fille », « femme » sont considérées comme des constructions sociales, il est alors logique que l'on souhaite les mettre en question pour éviter tout essentialisme. Néanmoins, « une analyse structurale des formes de domination ne peut pas faire l'économie de catégories générales »[730], et en ce qui concerne une brochure sur la sexualité, il devient fastidieux d'accompagner systématiquement toute référence au corps par une note concernant la construction sociale de la catégorie utilisée.

Cette concession sur les termes « fille » et « garçon » est cependant problématisée, et en quelque sorte compensée par l'attention méticuleuse portée à inclure chacun·e dans les textes et les images. Dans la partie sur les zones érogènes, « garçons » et « filles » ne sont pas séparés et l'accent est porté sur l'éventail des parties sensibles, commun à tous les corps, plutôt que sur les éventuelles différences. Toutes les illustrations de la brochure représentent des corps de différentes corpulences et couleurs de peau, parfois avec un handicap visible, parfois sexuellement indéterminables, des personnes seules, en groupe, en couple hétéro ou homosexuel, qui ont l'air amoureuses ou amies. Par le simple fait de représenter tous types de personnes, les auteur·e·s évitent ici de reproduire de nombreuses normes : la minceur, la peau blanche, l'absence de handicap, les rôles sexuels stéréotypés, l'apparence physique sexuée, le sexe associé au couple et à l'amour, l'hétéronormativité.

C'est le cas également du ***Livre le plus important du monde***, manuel suédois d'éducation à la sexualité dont les textes s'adressent à tou·te·s et dont les illustrations accordent une grande importance à la représentation de la diversité des corpulences, des physionomies, des couleurs de peaux, des modes de vie, etc.[731] Beaucoup de personnages de ce manuel ont par exemple

[729] *RFSU – Sex på ditt sätt* (« *Le sexe à ta façon* »), Pelle ULLHOLM, RFSU, 2012, pp. 4-5.

[730] SALLEH Ariel, « Les défis de l'écoféminisme » (traduit de l'anglais par Michèle DOBRE), *Ecologie et Politique*, n° 16, printemps 1996, p. 109. La même critique pourrait sinon être adressée aux marxistes qui utilisent « le concept universalisant de ”classe” et [aux] gens de couleur qui écrivent sur les ”races” ».

[731] Voir la double page « Le corps », reproduite en annexe, représentant un vestiaire rempli d'adolescent·e·s ayant des corps tout à fait divers, ce qui permet de constater que le sexe n'est qu'une

plutôt l'air de sexe indéterminé (ayant juste « l'air jeune »), ce qui laisse au lecteur et à la lectrice la liberté de se projeter ou d'imaginer ce qu'il-elle veut. Pour reprendre l'exemple du traitement de l'homosexualité, il faut souligner que *Le livre le plus important du monde* la représente dans des contextes divers, et notamment dans des chapitre où il n'est absolument pas question de sexualité/d'homosexualité. Par exemple, au chapitre sur les règles, une belle illustration (reproduite en annexe) représente deux papas félicitant leur fille qui vient d'avoir ses règles[732].

Le site internet des Centres de consultation jeunesse, **UMO.se**, se réclame également de cette pédagogie inclusive, qui a fait l'objet d'un travail méticuleux, tant au niveau des textes que des illustrations : « *Nous travaillons dans l'optique que tout le monde se sente le bienvenu en visitant le site, que chacun y trouve son compte et ait des pages qui le concerne directement. De plus, nous avons demandé aux jeunes ce qu'ils-elles voulaient trouver sur le site, […] et les garçons disent bien "N'essayez pas de créer un contenu spécifique pour les garçons, essayez de toucher tout le monde !"* », précise Lotta NORDH RUBULIS, responsable de la communication et co-conceptrice du site Internet. « *Pour les dessins du site, réalisés par Cecilia [BIRGERSON NORDLING], nous avons fait très attention à ce qu'ils ne soient pas hétéronormatifs ni ethnocentrés* » précise Lotta NORDH RUBULIS. Elle précise cette démarche : « *sur le site, nous essayons de présenter la sexualité comme quelque chose de réciproque, d'agréable* [en suédois : *lustfylld*, « pleine de désir »], *et où chacun·e doit se voir garantir les mêmes conditions de dire oui et de dire non, de décider ce qu'il-elle veut, quand et comme il-elle le veut. Nous montrons la sexualité sous de nombreuses facettes, sans jugement : si nous parlons de rapport sexuel, nous ne parlons pas que de pénétration péno-vaginale, nous incluons toutes les formes de sexualité* », détaille-t-elle.

**Résistances**

L'intérêt de l'inclusion peut sembler évident – il est en effet de l'intérêt de tou·te·s que les jeunes se sentent tou·te·s concerné·e·s par les séances d'éducation à la sexualité (mais aussi par les autres cours !), mais cette pédagogie suscite pourtant des réticences, voire des résistances, de la part de certain·e·s. Nous citerons deux cas observés au lycée Victor Hugo de

---

différence parmi tant d'autres : SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok. Om kroppen, känslor och sex* (« *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe* »), op. cit., pp. 8-9.

[732] Ibid., p. 37. Cf. reproduction de l'illustration du Yokaj Studio en annexe.

Caen : le premier faisait suite à notre proposition d'utiliser pendant les séances des formules neutres comme « les partenaires », plutôt que de mentionner précisément « le petit-ami » quand on s'adresse aux filles, et « la petite-amie » quand on s'adresse aux garçons. L'intérêt de cette neutralisation était de simplifier les phrases en s'adressant à tout le monde à la fois, de ne pas séparer garçons et filles, ni présupposer leur hétérosexualité, et enfin d'éviter la norme du couple, en ne partant pas du principe que chacun·e ne devrait avoir qu'un·e seul·e partenaire. Un·e collègue du groupe d'éducation à la sexualité assimila immédiatement cette demande à une volonté de « parler d'homosexualité » (ce qui, en soi, ne me semblait pas un problème non plus), et ajouta, sceptique : « *Je ne voudrais pas non plus qu'on ne parle que d'homosexualité pendant les séances, je veux dire… On est quand même censé parler des relations garçons-filles !* »

Le caractère subversif de l'inclusion nous est alors apparu clairement : parler à tou·te·s signifiait pour ce·tte collègue « parler aux homosexuel·le·s », et parler d'homosexualité signifiait « ne parler que d'homosexualité »… en tous cas, exclure les hétérosexuel·le·s des séances. L'hétéronormativité ressortait ici par comparaison : pourquoi, si l'on souhaite faire attention à ne pas exclure l'hétérosexualité des séances (ce qui semblerait injuste), ne pas penser également à ne pas exclure les autres sexualités le reste du temps ? Parce qu'il s'agit bien d'hétérosexisme. D'autre part, comment expliquer que parler « un peu » d'homosexualité semble « déjà trop », voire que le simple fait de mentionner d'autres sexualités apparaisse comme une monopolisation du temps de parole des séances en faveur de l'homosexualité ? Parce qu'il ne s'agit pas de comparer le temps de parole consacré à l'homosexualité à celui consacré à l'hétérosexualité (dans une perspective d'équité), mais bien de comparer le fait de parler d'homosexualité au fait de ne pas en parler du tout, un silence qui est habituellement la norme[733]. Pour reprendre la formule de Corinne MONNET, si la place de l'homosexualité dans une société hétérosexiste est d'abord dans le silence, il n'est pas étonnant qu'en conséquence, toute parole sur l'homosexualité soit considérée comme en trop.

[733] La remarque de ce·tte collègue m'a fait penser à l'analyse de Dale SPENCER au sujet de la répartition du temps de parole entre hommes et femmes dans la conversation : « Ce n'est pas en comparaison du temps de parole des hommes que les femmes sont jugées bavardes mais en comparaison des femmes silencieuses […]. La norme ici n'est pas le masculin mais le silence, puisque nous devrions toutes être des femmes silencieuses. Si la place des femmes dans une société patriarcale est d'abord dans le silence, il n'est pas étonnant qu'en conséquence, toute parole de femme soit toujours considérée de trop. » (in Corinne MONNET, « La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », in *Nouvelles Questions Féministes*, vol.19, n°1, 1998, pp. 9-34. Elle faisait référence à Dale SPENCER, *Man made Language*. Londres : Routiedge & Kegan Paul, 1980).

Le deuxième cas de réticence à cette méthode inclusive a été observé lors d'une séance du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) du lycée Victor Hugo : alors que nous discutions de l'évaluation des séances d'éducation à la sexualité, un·e parent d'élève membre du Comité a demandé pourquoi, dans le formulaire d'évaluation rempli anonymement par les élèves à l'issue des séances, nous avions indiqué dans l'en-tête : « je suis… □ une fille □ un garçon □ je ne me prononce pas ». Nous exposâmes alors les raisons de ce choix : il permettait, d'une part, de garantir réellement l'anonymat des répondant·e·s qui le souhaitaient (en ne faisant pas mention du sexe) ; et d'autre part, la troisième case permettait d'inclure toutes les personnes ne se reconnaissant pas dans les deux premières cases. Une petite case, anodine pour la plupart des personnes *cis* qui ne la remarquent même pas, mais qui peut faire toute la différence, par exemple pour une personne transgenre, ou bien une personne intersexe, pour qui la binarité H/F est une source quotidienne d'exclusion et de rappel de la norme. À nos explications, le-la parent d'élève répondit que cette case était une incitation pour les jeunes à répondre « *n'importe quoi* », car « *les adolescents adorent provoquer* ». Cette remarque me semble plutôt être un signe que cette troisième case a justement été vécue comme une « provocation » par ce·tte parent d'élève – une provocation subversive de la norme du genre.

Le travail pédagogique de l'inclusion doit donc se faire avec les élèves, mais aussi être explicité aux adultes non convaincu·e·s par l'utilité de cette démarche.

#### *4.2.4.4. Attitude 4 : la pédagogie critique de la norme*

Un pas après l'inclusion de toutes les sexualités dans l'éducation à la sexualité se trouve la critique de la norme. La différence entre pédagogie critique de la norme et pédagogie inclusive est une question de degré : la première va plus loin dans l'analyse que la seconde, et en tire les conséquences en développant des outils plus adaptés à la visibilisation des rapports de pouvoir et des privilèges. En revanche, la différence entre la pédagogie critique de la norme et pédagogie de la tolérance est plus qu'une question de degré : le focus change, passant des « déviants » aux « normaux », des discriminations aux privilèges, des structures de pouvoir aux rapports de pouvoir.

Avant de développer ce que les Suédois·es entendent par une pédagogie critique de la norme, intéressons-nous aux différentes stratégies de lutte contre l'homophobie relevées par Éric FASSIN. La double définition de l'homophobie (1. psychologique –la phobie– ; et 2. idéologique –l'inégalité–) implique en effet deux stratégies pour la combattre efficacement : l'une rejetant

la tolérance pour réclamer l'égalité à l'échelle individuelle, et l'autre incriminant les institutions qui organisent l'inégalité à l'échelle de la société. La première stratégie consiste donc à « jouer des deux définitions, pour identifier les deux logiques. On suggérera que la phobie à l'égard des homosexuels anime secrètement le refus de l'égalité des sexualités – ou du moins, que tout se passe comme s'il en allait ainsi. Le soupçon d'homophobie, dans son acception psychologique, entache dès lors le discours homophobe, au sens idéologique »[734], présente FASSIN. Le sociologue souligne que cette première stratégie, radicale, « participe d'une mobilisation des victimes de l'homophobie », car « elle enseigne à refuser d'accepter l'inégalité, sous prétexte qu'on bénéficierait déjà de l'affection des gens éclairés – et pour ne pas risquer de réveiller la phobie des autres. C'est donc une stratégie de rupture avec la timidité politique de nombreux homosexuels, peu désireux de faire des vagues publiques pourvu qu'on laisse chacun mener sa barque privée en paix. Au lieu de les appeler à se satisfaire de la tolérance, cette dénonciation leur fait entendre l'insulte dans le refus de la reconnaissance »[735], conclut-il.

La seconde stratégie s'adresse moins aux victimes de l'homophobie qu'à celles et ceux qui tentent d'« échapper au soupçon d'homophobie » : il s'agit au contraire de « séparer clairement les deux définitions, quitte à désigner autrement leur articulation. En amont, de l'idéologie inégalitaire on ne peut pas nécessairement remonter à quelque phobie psychologique. En revanche, en aval, le refus de l'égalité entraîne des effets : il inspire l'homophobie ordinaire. En effet, si la société nous enseigne, par le droit et les mœurs, l'infériorité de l'homosexualité, comment l'aversion homophobe n'en découlerait-elle pas tout naturellement ? »[736], résume FASSIN. Les personnes se défendant d'intentions homophobes se verront ainsi rappelées au contexte social, dans lequel la dénégation de l'égalité reste au fondement de l'homophobie : « il ne suffit pas d'aimer les homosexuels, ni même de les tolérer, comme dans un autre registre les femmes, ou les Noirs et les Arabes : la reconnaissance suppose l'égalité, tandis qu'à l'inverse l'inégalité engendre le rejet »[737]. C'est notamment la question des droits des homosexuel·le·s qui a accentué le *trouble dans la norme* : d'après Éric FASSIN, « avec l'ouverture du mariage et de la famille aux couples de même sexe, il s'agit de reconnaissance, et non plus seulement de tolérance. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement de concéder une place en marge de la culture dominante, mais

[734] Éric FASSIN, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., pp. 80-81.
[735] Ibid., p. 81.
[736] Ibid., p. 81.
[737] Ibid., pp. 81-82.

d'interroger la norme dominante ». C'est en cela que FASSIN parle d'« inversion de la question homosexuelle » : « L'ordre des choses perd de son évidence : ce qui allait sans dire (le mariage est l'union d'un homme et d'une femme) ne va plus de soi – puisqu'il faut l'affirmer en réponse à celles et ceux qui le contestent »[738], explique-t-il.

Ce retournement du regard des marges vers la norme est également ce qui est au principe de la nouvelle pédagogie critique de la norme, développée en Suède et aux multiples applications : éducation à la sexualité, travail pour l'égalité de traitement, prise en compte de l'intersectionnalité... Cette nouvelle méthode a été élaborée au début des années 2000. Son credo : **changer de focus**. Des discriminations aux privilèges, par exemple : « Il est rare que nous nommions et formulions le pouvoir et les privilèges des personnes faisant partie de la norme […]. Pour la discrimination, nous avons plusieurs mots (les techniques de domination, les crimes haineux, etc.), mais c'est comme s'il nous manquait un langage pour nommer le fait de privilégier. Beaucoup ont signalé que le privilège de la norme était de pouvoir éviter d'être nommée »[739]. La pédagogie critique de la norme consiste donc à trouver des moyens de mettre la lumière sur et de nommer ces privilèges, pour subvertir les rapports inégalitaires de pouvoir, et, dans l'idéal, les abolir. Car dans le travail contre les discriminations se posent les questions suivantes : « à qui donne-t-on le pouvoir, qui est transformé en sujet et se voit donner le droit d'interpréter, et qui est transformé en objet du changement » ?[740] L'École, dans ce cadre, a tendance à considérer les élèves comme les objets du changement, et le personnel scolaire comme la clé du changement, sans engager de réflexion sur la responsabilité de l'institution et du personnel dans la reproduction de ces discriminations, comme si seul·e·s les élèvent se discriminaient entre eux-elles.

En 2004, le travail d'élaboration d'une pédagogie critique de la norme aboutit à la publication d'un premier manuel par RFSL Stockholm (l'antenne de la capitale de l'association LGBT suédoise) en 2004 : ***La limite passe bien quelque part***[741]. Le point de départ de ce manuel

---

[738] Ibid., pp. 220-221.

[739] ANDERSSON Louise, « Tricky business ! », in BROMSETH Janne, DARJ Frida (sous la direction de), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (« *Pédagogie critique de la norme. Pouvoir, apprentissage et stratégies de changement* »), Uppsala : Centre des études sur le genre (Centrum för genusvetenskap), Université d'Uppsala, 2010, p. 277.

[740] BROMSETH Janne et DARJ Frida, « Efterord » (« Post Scriptum »), in BROMSETH Janne, DARJ Frida, Ibid., p. 284.

[741] RFSL Stockholm – *Någonstans går gränsen. En lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv* (« *La limite passe bien quelque part. Un manuel pour les professeur·e·s sur les sexes, la sexualité et les normes dans la vie des jeunes* »), EDEMO Gunilla et RINDÅ Joakim, RFSL Stockholm, 2004, 40 pages.

LGBT était radicalement différent des précédents : il n'y avait pas d'information sur ce que sont les LGBT, mais en revanche, des exercices de critique de la norme. Maria AHLSDOTTER se souvient de ce changement de ton comme d'un tournant salutaire : dans ce manuel, « *il ne s'agissait pas de décréter que tout le monde a la même valeur. Ça ne sert à rien de le dire à des gens qui ne le pensent pas, ce n'est pas comme s'ils allaient changer d'avis en l'entendant ! Ces nouvelles méthodes étaient plutôt axées sur la création d'un processus de réflexion* », explique-t-elle. Par exemple, l'homophobie est redéfinie par les auteur·e·s du manuel comme non pas la peur des homosexuel·le·s, mais « la peur des limites floues entre les sexes » (« *rädsla för otydliga könsgränser* », p. 5), et c'est cette problématisation des limites (qui les trace ? jusqu'où vont-elles ? qui doit s'y conformer ?) qui est l'objet d'une série d'exercices proposés aux enseignant·e·s, pour questionner la norme. La norme discutée est bien sûr l'hétéronormativité, mais les exercices peuvent tout à fait convenir à d'autres normes, et être appliqués à d'autres circonstances où une structure de pouvoir est organisée.

**Exercices critiques de la norme**

Le premier exercice proposé par *La limite passe bien quelque part* s'appelle « **les secrets** »[742] : il s'agit de faire comprendre aux participant·e·s ce que représente le poids d'aimer en secret quelque chose qui est réprouvé par l'environnement et la société. Les participant·e·s sont invité·e·s à écrire sur un petit papier une activité qu'ils-elles aiment faire pendant leur temps libre depuis longtemps, que leur entourage les voit souvent faire au point que c'est devenu « typique » d'eux-elles, que cela fait partie de leur personnalité. L'enseignant·e demande aux participant·e·s de plier leur petit papier et de le cacher sous leur main, sur la table. Puis, l'enseignant·e invite chaque participant·e à s'imaginer que tout est comme d'habitude (eux-elles, leur environnement, leurs ami·e·s, leur famille, etc.), à part que ce qui est écrit sur le papier est considéré par tout le monde comme mal, personne ne sait que le-la participant·e s'adonne à cette activité, et il-elle entend constamment des remarques négatives sur cette activité de la part de proches qui sous-entendent d'un air dégoûté que les personnes qui aiment faire ça sont forcément malades. L'exercice encourage ensuite les participant·e·s à parler entre elles-eux de cette expérience : que ressent-on quand on entend que ce qu'on adore est considéré comme mal ? Cela fait-il une différence en fonction de la personne qui le dit ? Quand les camarades de classe demandent ce qu'on aime, que choisit-on de dire ? La conversation est ensuite ouverte sur le thème du *coming-out*. Cet exercice permet à tou·te·s

[742] Ibid., pp. 14-21.

les personnes de se placer en position non privilégiée, pour réaliser le privilège que cela peut être de ne pas avoir à faire l'expérience de ces sentiments (gêne, honte, rage, tristesse, etc.) d'avoir un secret causé par une norme ou un tabou.

Le deuxième exercice proposé par la méthode porte sur « **la tolérance** »[743] et est introduit par la présentation suivante : « Souvent, on explique que les adultes doivent apprendre aux enfants et aux jeunes à tolérer les personnes qui sont différentes. Mais qui décide de ce qui est différent, et comme fonctionne cette tolérance ? Quelle est la distinction entre être toléré et tolérer, et pourquoi est-ce que ce n'est pas ressenti comme un compliment d'être toléré ? Les exercices de ce chapitre visent à problématiser le pouvoir que possède une personne qui appartient à la norme, qui peut choisir de tolérer l'apparence ou les choix de vie de quelqu'un. Tou·te·s les participant·e·s pourront essayer la position du tolérant, et la position du toléré, pour pouvoir ensuite avoir une conversation sur les normes » (p. 22). Deux participant·e·s, A et B, sont face à face. L'exercice est en deux parties : dans un premier temps, A commente un élément de l'apparence physique de B, sans jugement, puis indique qu'il-elle accepte/tolère cela (« Tu portes des lunettes, j'accepte tout à fait cela » ; « Je trouve ça tout à fait acceptable que tu aies mis des chaussures marron aujourd'hui » ; « Je tolère que tes cheveux aient cette couleur »). B doit remercier A à chaque fois qu'il-elle est toléré·e (réitérer plusieurs fois l'exercice, en échangeant les rôles). Dans un deuxième temps, A souligne maintenant que B est valable « malgré tout » (« Tu portes des lunettes, mais ce n'est pas grave, tu es quand même un être humain valable » ; « Ça ne fait rien que tes cheveux soient de cette couleur, tu restes quelqu'un de fréquentable »). Quels sont les exemples qui se sont avérés comiques, et lesquels ont provoqué un agacement ? Quels sont les points communs entre les exemples qui sont restés drôles ? Et entre les exemples qui ont fini par être énervants ? Que ressent-on quand on tolère ? Et quand on est toléré ? Un autre exercice reprend ce principe, mais ne porte plus sur l'apparence physique : il s'agit de tolérer des choix de vie (« J'accepte que tu joues au hockey pendant ton temps libre, ça ne me pose pas de problème » / « Je tolère tout à fait le fait que tu aies un petit-ami »). La conversation s'ouvre ensuite sur le concept de tolérance, ses effets pervers, et la question du pouvoir. Maria AHLSDOTTER explique : « *La pédagogie critique de la norme s'intéresse beaucoup aux questions du pouvoir : à qui cette situation profite-t-elle ? Qu'est-ce que j'y gagne moi-même ? Qu'est-ce que j'y perds ? Comment faire pour avoir plus de pouvoir ? Il ne s'agit pas vraiment d'éduquer les gens et de leur dire qu'ils seront de meilleures personnes si elles sont informées* », comme c'était le cas

[743] Ibid., pp. 22-25.

des précédentes méthodes qui présupposent par exemple que l'homophobie provient d'un manque de connaissances sur l'homosexualité, et que l'information pouvait régler la question.

Les **exercices d'inversion** sont assez efficaces : les exercices sur les valeurs (*värderingsövningar*) par exemple, peuvent être utilisés en les détournant pour mettre en valeur la norme. On peut ainsi « *se rendre compte à quel point ce serait bizarre. Par exemple : "Je trouve que les hétérosexuels devraient avoir le droit d'adopter des enfants". – "Quoi ? Mais la question ne se pose pas !" – "Ah bon, ok. Mais comment ça se fait que la question ne se pose pas, alors ?"* », illustre Maria AHLSDOTTER. Un autre exercice consiste à reprendre un récit connu (un conte, le scénario d'un film, une pièce de théâtre connue : *Roméo & Juliette, Blanche Neige, Cendrillon, Robin des bois*…), et à inverser le sexe du personnage principal, pour rendre visible l'hétéronormativité qui a cours dans les médias, la littérature, le cinéma, etc. Pour mettre en valeur la norme masculine présente dans la pop culture, on peut également inverser le sexe de tous les personnages d'un film, par exemple, et constater par contraste la surreprésentation habituelle des hommes et la sous-représentation des femmes[744].

Maria AHLSDOTTER a participé à l'élaboration du manuel ***Rompez !***, réalisé en collaboration entre le Forum pour l'Histoire Vivante et l'association RFSL[745]. Le manuel a été réactualisé deux fois (la troisième édition revue et augmentée date de 2011), et Maria AHLSDOTTER continue de travailler à son amélioration : « *ces méthodes ne sont pas parfaites – elles ont connu plusieurs éditions et seront encore retravaillées, mais je me sens mieux quand je travaille avec* », explique-t-elle, en référence à son malaise face à la pédagogie de la tolérance. Les exercices proposés par *Rompez !* reprennent en partie ceux du précédent manuel *La limite passe bien quelque part*, avec quelques ajouts comme « Devine qui est hétéro » (travail sur les stéréotypes à partir d'une série de photos-portraits), « Rencontre avec l'hétéronorme » (travail à partir de deux récits de lesbiennes, l'un datant de 1977, l'autre de 2005, sur les évolutions et les persistances de l'hétéronormativité en Suède). Un autre exercice est « **Un pas en**

[744] Le BECHDEL Test, du nom de sa conceptrice, la dessinatrice et auteure étasunienne Alison BECHDEL, permet de mettre à jour les normes de la sous-représentation des femmes au cinéma. Pour passer le « BECHDEL Test », un film doit répondre à trois critères : 1) avoir au moins deux personnages féminins qui ont des noms ; 2) que ces deux personnages féminin se parlent l'une à l'autre ; 3) qu'elles parlent d'autre chose que d'un homme. Et l'on constate que malgré ce niveau d'exigence minimal, de très nombreux films ne passent pas ce test.

[745] FORUM FÖR LEVANDE HISTORIA & RFSL UNGDOM, *Bryt ! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* (« *Rompez ! Un manuel méthodologique sur les normes en général et l'hétéronormativité en particulier* »), op. cit.

**avant** »[746] : chaque participant·e se voit remettre un « profil » résumé en quelques mots d'une personne (âge, profession, situation familiale, origine sociale et culturelle, apparence physique, handicap, etc.), qu'il-elle devra incarner pendant l'exercice. Tout le monde se place debout, au fond d'une salle, et l'animateur-trice lit des affirmations. Il s'agit de visibiliser la norme en faisant avancer physiquement les participant·e·s d'un pas à chaque fois qu'une affirmation correspond au profil distribué. Par exemple : « Mes jours fériés sont indiqués en rouge dans le calendrier », « Personne ne m'a jamais demandé si j'étais une fille ou un garçon », « Je n'ai pas peur de me faire arrêter par la police », « Personne n'a jamais justifié mon humeur par le fait que j'avais mes règles », « Les pansements couleur chair ont la même couleur que ma peau », « Je n'ai pas de problème pour boucler mes fins de mois », « Aucun politicien ne remettrait ma compétence et ma légitimité parentale en question », « Je peux entrer facilement dans des bâtiments, même s'il y a des escaliers à l'entrée », etc. Au bout d'un moment, les participant·e·s vont s'apercevoir que certain·e·s d'entre eux-elles avancent plus vite que les autres : ce sont les privilégié·e·s.

**Une méthode intersectionnelle**

Le fait de s'intéresser à la norme plutôt qu'aux marges permet d'envisager les rapports de pouvoir et de domination de manière transversale. Par exemple, comme l'affirme Éric FASSIN, « L'hétérosexisme demande ainsi à être réfléchi en conjonction avec le sexisme ; plus largement, c'est l'ensemble des discriminations (en fonction de la sexualité et du sexe, mais aussi de l'origine ethnique, raciale ou nationale) qu'il nous faut alors penser ensemble. L'égalité n'est pas seulement une affaire d'homosexualité. Pensée comme hétérosexime, la question de l'homophobie engage non seulement à une réflexion sur l'ordre sexuel (des sexes et des sexualités), mais aussi plus largement sur les enjeux minoritaires : elle ouvre sur des politiques et des lois antidiscriminatoires. »[747]

Ayant pour objet le pouvoir, la pédagogie critique de la norme peut travailler sur tous les motifs de discrimination en même temps. Dans la pédagogie de la tolérance, en revanche, on aborde chacun de ces domaines séparément, sans tracer de liens entre les différentes formes de domination : « *il faut parler des personnes noires, des personnes en fauteuil roulant, des gays… Alors il faut organiser beaucoup de journées à thème, et "Oh, non ! On a oublié les*

[746] Ibid., p. 90-95. Cet exercice reprend « Privilege walk », un exercice développé par Dinushika MOHOTTIGE et l'organisation New Conversations Activity.
[747] Éric FASSIN, *L'inversion de la question homosexuelle*, op. cit., p. 83.

*aveugles ! Il faudrait les rencontrer et leur poser des questions !"* », résume Maria AHLSDOTTER en plaisantant. Le problème est justement cette absence de vision d'ensemble, intersectionnelle : « *"Tiens donc, comment se fait-il que dans les milieux très racistes, on soit aussi très homophobe et sexiste ? Peut-être que c'est lié ?" Mais on n'en parle pas du tout, dans la pédagogie de la tolérance, alors que je pense qu'une bonne partie de l'analyse repose justement sur le fait que ces éléments sont liés entre eux. Dans la pédagogie critique de la norme, on parle de cette similarité des discriminations, qui ne font en fait que répéter le même schéma, en changeant juste le groupe qui en sera la cible. La question est : qui a le pouvoir à ce moment-là, à qui cette situation profite-t-elle le plus ?* », interroge Maria AHLSDOTTER. La pédagogie critique de la norme fonctionne par exemple très bien pour remettre en question la norme des personnes cis qui stigmatise les personnes trans et les personnes intersexes.

La méthode de la tolérance préconise de mettre en lumière les minorités (en expliquant que c'est pour cela qu'elles sont opprimées), tout en considérant que ce qui est le plus courant est ce qui est normal, ce qui est la majorité a le plus de pouvoir. Au contraire, la pédagogie critique de la norme ne raisonne pas en termes de minorités / majorité : « *l'apartheid est un bon exemple – la majorité en Afrique du Sud, c'était justement les Noirs, ce qui prouve bien que ce n'est pas toujours une question de nombre ! Cette histoire de chiffre a longtemps été une raison avancée pour expliquer les discriminations : "C'est parce que l'immigration est récente en Suède" était une explication du racisme en Suède… alors que ce n'est pas comme si la situation était meilleure dans d'autres pays où la tradition de l'immigration est plus ancienne !* », déconstruit Maria AHLSDOTTER. La réflexion en termes de rapports de pouvoir et non en termes de minorités / majorité permet également d'intégrer le genre à cette entreprise critique : les femmes ne sont pas non plus une minorité dans la société, mais occupent pourtant une position structurellement dominée par rapport aux hommes.

**Exemples de pédagogie critique de la norme**

Plusieurs méthodes ont été développées, par différents organismes : en plus du manuel *Rompez !*, RFSL propose des formations permettant de maîtriser cette méthode et de l'utiliser auprès de différents publics. La certification LGBT[748] que propose RFSL est également conçue dans une perspective critique de la norme (elle a été mise en place par Maria AHLSDOTTER en 2008). Il s'agit d'une formation qui s'adresse aux organisations qui accueillent du public

[748] Nous avons déjà évoqué cette certification dans notre partie « 2.1.4.1. RFSL, l'association LGBT suédoise ». Cf. la presentation de la certification LGBT de l'association RFSL : http://rfsl.se/?p=4960

(centres de santé, centres de consultation jeunesse, etc.), elle permet d'acquérir des connaissances sur les besoins de la population LGBT, un stage à l'issue duquel les établissements compétents reçoivent ce certificat. « *L'objectif de ce certificat est d'annoncer aux usagers qu'ils seront les bienvenus dans ces établissements. C'est une forme de sécurité pour les patients : le personnel qui les accueillera aura une certaine connaissance des problématiques et des besoins LGBT* », explique Maria AHLSDOTTER. Le Centre d'études sur le genre de l'Université d'Uppsala a publié *Pédagogie critique de la norme. Pouvoir, apprentissage et stratégies de changement* (2010) une anthologie très complète sur les différents enjeux de cette nouvelle méthode de travail. L'association suédoise de lutte contre le harcèlement, Friends, a également publié un manuel, ***Dans l'œil de la norme** : méthodes pour un enseignement rompant avec la norme*[749] (2008) qui déconstruit les mécanismes du harcèlement scolaire et remet en cause les normes qui les tolèrent. L'Université Linné de Kalmar a quant à elle publié ***Perspectives critiques de la norme – dans le travail de l'École pour l'égalité de traitement***[750] (2012), qui propose une analyse de la construction sociale de la déviance par rapport à la norme. Ce manuel tente d'apporter des solutions efficaces pour que le principe d'« égale valeur des êtres humains » (*människors lika värde*) soit aussi respecté à l'École, comme s'y sont engagés les pouvoirs publics. ***La fabrique des machos***[751] (2011) est une méthode élaborée par l'organisation « Des hommes pour l'égalité », les Centres de refuge pour femmes et filles (SKR et Roks), et qui se présente comme un outil pour améliorer l'égalité des sexes et prévenir la violence. L'accent est porté sur la façon dont les normes sociales de la masculinité peuvent être remises en question et changées. Il s'agit de 17 très courts métrages, et d'un manuel proposant des exercices correspondant aux films, ainsi que des conseils, des pistes de conversation et de réflexion. La méthode est développée de manière à pouvoir convenir à l'enseignement scolaire, dans des matières comme Connaissance de la société, Suédois ou Sciences de la vie.

Appliquée plus directement à l'éducation à la sexualité, même si toutes les méthodes citées précédemment peuvent être utilisées pour déconstruire les normes du genre et

---

[749] BRADE Lovise, ENGSTRÖM Carolina, SÖRENSDOTTER Renita et WIKTORSSON Pär, *I normens öga : metoder för en normbrytande undervisning* (« *Dans l'œil de la norme : méthodes pour un enseignement rompant avec la norme* »), Stockholm : Friends, 2008, 212 pages.

[750] ELMEROTH Elisabeth (sous la direction de), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (« *Perspectives critiques de la norme – dans le travail de l'École visant l'égalité de traitement* »). Lund : Författarna och Studentlitteratur, 2012, 136 pages.

[751] MFJ, SKR, ROKS –*Machofabriken* (« *La fabrique des machos* »). Stockholm : Liber, 2011, 100 pages. Cf. présentation de la méthode (en suédois) : http://machofabriken.se/Om-Machofabriken/

l'hétéronormativité, cette pédagogie critique de la norme est au principe de plusieurs manuels publiées par RFSU. Nous avons déjà évoqué plusieurs fois ***Le livre le plus important du monde*** (2012), destiné aux enfants de la primaire au collège. Hans OLSSON le recommande aux enseignant·e·s qui ont besoin de soutien dans leurs séances d'éducation à la vie affective et sexuelle, et renvoie aux nouveaux programmes scolaires publiés en 2011, qui indiquent encore plus explicitement aux enseignant·e·s que leur enseignement doit désormais aborder la sexualité, les rôles sexuels et l'égalité des sexes, ainsi que l'orientation sexuelle, la puberté, les questions d'identité et la présentation de la sexualité dans les médias. La perspective critique de la norme traverse l'ensemble du manuel. L'auteure « a choisi de travailler avec celle-ci de deux manières : d'une part, en décrivant et en posant des mots sur les normes qui existent, et en posant des questions contradictoires : faut-il que ça ressemble à la norme ? Est-ce que cela peut ressembler à d'autres choses ? Comment ? D'autre part, le livre est entièrement illustré d'images critiques de la norme, d'exemples et de citations »[752]. La puberté, par exemple, fait l'objet d'un traitement non différencié entre garçons et filles, de manière à insister sur les ressemblances plutôt que sur les différences – une manière très critique de la norme du différentialisme. Le sentiment amoureux est systématiquement présenté dans sa diversité, mais on insiste également sur l'hétéronormativité, en analysant de manière critique la présupposition de l'hétérosexualité des enfants par les parents (voir l'illustration « L'amour »[753], reproduite en annexe de cette thèse).

Le manuel ***Le sexe à ta façon***, de Pelle ULLHOLM est également publié par RFSU et s'adresse aux adolescent·e·s. L'auteur insiste par exemple sur le caractère implicite voire invisible de ces normes, avant de donner un exemple concret de la norme du genre, le contrôle social de la sexualité des filles :

> D'autres normes sont tout à fait invisibles pour beaucoup, et on n'y pense pas tant qu'on ne les enfreint pas, par exemple quand on ne sait pas si la personne avec qui on parle est un garçon ou une fille. C'est à ce moment là qu'on s'aperçoit à quel point on est influencé par le fait qu'on classe habituellement les gens en fille ou garçon, et que ça joue sur la façon dont leur on parle et sur ce qu'on leur dit.
>
> Nous avons des lois qui disent que les filles et les garçons doivent avoir les mêmes droits et les mêmes possibilités. Mais dans la réalité, ce n'est pas le cas. Il existe des normes qui font que les filles ont plus de mal à savoir si elles peuvent avoir une sexualité très ou très peu active, sans que d'autres personnes donnent leur avis sur la question. Par exemple, les filles sont plus souvent critiquées, voire harcelées pour avoir couché à droite et à

[752] HAMMAR Ulrika, « Elvaåringar matas med en massa budskap om sex » (« Les enfants de onze ans sont assommés d'un tas de messages sur la sexualité »), *rfsu.se,* 3 août 2012.
[753] « Kärleken » (« L'amour »), in SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok*, op. cit., pp. 148-149.

> gauche, mais il arrive aussi qu'elles soient critiquées parce qu'elles ne veulent pas assez coucher[754].

Pelle ULLHOLM introduit ici une réflexion sur le caractère arbitraire et contraignant de certaines normes, pour amener les jeunes à considérer comme acceptable la subversion de ces dernières. Les illustrations du manuel sont bien sûr également réalisées d'une manière inclusive et critique de la norme.

Le site **UMO.se** a été intégralement rédigé et illustré dans une perspective critique de la norme : « sur UMO.se, nous travaillons à remettre en question les normes oppressives et à éviter de les reproduire celles-ci. Cela implique […] d'une part de problématiser et de mettre en lumière les disparités de pouvoir et de conditions de vie des différents groupes […]. D'autre part, de visibiliser les personnes et les groupes qui se trouvent dans le cadre et en dehors du cadre de la norme, sans se focaliser sur les problèmes ou les déviances. Enfin, de montrer des alternatives ayant un potentiel de changement »[755], expose la cheffe de projet du site Internet, Love NORDENMARK. UMO.se travaille donc à rendre visibles les rapports de pouvoir, dans une perspective critique, en utilisant par exemple les théories de l'*empowerment*, une expression qui désigne « le processus qui permet aux individus de prendre conscience de leur capacité d'agir et d'accéder à plus de pouvoir »[756] (dans la lignée des mouvements noirs-américains et féministes des années 1970). Les conceptrices-teurs du site Internet UMO.se travaillent à la critique de la norme également dans leurs propres pratiques de travail : chaque décision, chaque texte, chaque illustration, fait l'objet d'une discussion collégiale et d'un processus collectif de réflexion. Les rubriques du site Internet sont organisées de manière critique de la norme : « l'orientation sexuelle, l'ethnicité, la fonctionnalité, les droits ou l'honneur ne sont par exemple pas présentés dans des espaces séparés sur le site »[757], mais intégrés à chaque thématique, de manière à ce que chaque texte s'adresse et puisse être lu par tou·te·s. Love NORDENMARK rend compte des processus de travail parfois longs et fastidieux, qui ont par exemple accompagné la rédaction du texte sur l'hymen, au départ un peu condescendant,

---

[754] *RFSU – Sex på ditt sätt* (« *Le sexe à ta façon* »), Pelle ULLHOLM, RFSU, 2012, p. 35.

[755] NORDENMARK Love, « Kapitel 9 : UMO.se – En normkritisk sajt om sex, hälsa och relationer » (« Chapitre 9 : UMO.se – Un site critique de la norme sur la sexualité, la santé et les relations »), in BROMSETH Janne, DARJ Frida (sous la direction de), *Normkritisk pedagogik*, op. cit., pp. 229-230.

[756] ZAPPI Sylvia, « L'"empowerment", nouvel horizon de la politique de la ville », *LeMonde.fr*, 7 février 2013.

[757] NORDENMARK Love, « Kapitel 9 : UMO.se – En normkritisk sajt om sex, hälsa och relationer », in BROMSETH Janne, DARJ Frida (sous la direction de), *Normkritisk pedagogik*, op. cit., p. 241. Par exemple, un témoignage sur le mariage forcé est intégré au dossier « Mariage » au milieu de considérations légales, sur la limite d'âge et le sexe des marié·e·s.

construisant une opposition entre « eux » et « nous » au sujet de « certaines cultures », et s'adressant surtout aux filles[758]. Chaque élément a été retravaillé grâce aux réflexions d'un panel de jeunes et de professionnel·le·s. Certains choix du site ont été longuement commentés et débattus sur les forums et réseaux sociaux, comme l'affiche « Comment annoncer à mes parents que je suis hétérosexuelle ? » qui a souvent été prise pour une erreur, alors qu'elle était pensée pour faire réfléchir sur l'hétéronormativité. Le site offre une boîte à questions où les visiteurs-teuses peuvent demander conseil sur tous les thèmes traités par les Centres de consultation jeunesse. Les questions sont envoyées à des professionnel·le·s de Centres de consultation (sages-femmes, médecins, infirmier·e·s, diététicien·ne·s, assistant·e·s sociales-aux, psychologues), et leurs réponses sont soigneusement étudiées par deux coordinatrices-teurs, qui en contrôlent le choix des mots, la clarté, et s'assurent qu'elles correspondent à la ligne éditoriale critique de la norme du site.

**Réactions à la pédagogie critique de la norme**

Cette nouvelle pédagogie critique de la norme rencontre des résistances de la part de nombreux groupes, y compris de l'intérieur du mouvement LGBT (comme à RFSL, par exemple). Maria AHLSDOTTER nous a exposé les différentes résistances auxquelles elle fait face quand elle forme les publics à la méthode *Rompez !*, ou plus généralement, à la perspective critique de la norme : « *dans la perspective critique de la norme, on ne laisse plus la possibilité aux gens de décider pour les autres, et ces gens sont parfois en colère de perdre ces prérogatives. D'autres personnes se sentaient très provoquées par le simple fait qu'on parle de la norme* ». C'est le cas par exemple des personnes qui se trouvent en haut de l'échelle du pouvoir : « *Ce sont souvent eux qui trouvent le plus à redire à cette méthode, ce sont souvent des professeurs en fin de carrière, où d'anciens professeurs devenus proviseurs, et qui ont un certain statut* », indique Maria AHLSDOTTER.

Cette méthode peut être perçue comme provocatrice, et les formateurs-trices sont souvent confronté·e·s à des dénis de privilèges : « *dans le cadre du genre, par exemple, les hommes peuvent se sentir provoqués par l'idée qu'ils sont privilégiés. Souvent, ils ne veulent pas le reconnaître : "Mais non, c'est dur d'être un homme, et il y a aussi des femmes qui battent leur mari !"… Ce genre d'idioties peut arriver. Mais c'est aussi ça dont il s'agit : quand on est dominant, on ne gagne pas à reconnaître ses privilèges* », explique Maria AHLSDOTTER. La pédagogie critique de la norme s'intéresse beaucoup à cette idée que nous sommes à la fois

[758] Ibid., pp. 242-243.

privilégiés et défavorisés, selon les contextes. « *Certaines personnes sont très défavorisées, tandis que d'autres ont vraiment gagné à la loterie : les hommes blancs hétérosexuels d'âge moyen, vivant dans les grandes villes occidentales. Et ils sont très en colère quand on dit cela : ils trouvent aussi que la vie est dure !* », dit AHLSDOTTER en riant.

Maria AHLSDOTTER a constaté une différence d'appréhension de la méthode critique de la norme en fonction de l'âge : tandis que les adultes sont assez suspicieux et prudents, et ont du mal à reconnaître s'il s'agit d'une question de pouvoir, les jeunes au contraire « *trouvent souvent que la pédagogie critique de la norme est assez amusante. Quand on leur annonce qu'on va faire un exercice, ils ne s'attendent pas à apprendre quelque chose, et finalement ils en tirent eux-mêmes d'assez bonnes conclusions. Rapidement, ils font le lien : "Eh, mais c'est la même chose que pour les Noirs !" Ils sont assez ouverts aux réflexions intersectionnalistes* », considère-t-elle. L'attitude a priori plus positive des jeunes confrontés à cette analyse critique de la norme vient peut-être du fait qu'eux-mêmes ne se sentent pas (encore) faire partie de l'échelle sociale des adultes, et qu'ils peuvent porter un regard extérieur plus objectif – et sans doute volontiers plus sévère – sur ce système d'organisation du pouvoir. Les jeunes sont plutôt associés à la classe sociale de leurs parents, mais se trouvent cependant encore sous la tutelle de ceux-ci, en position de mineurs déresponsabilisés. – C'est aussi pour cette raison qu'il est important, quand on travaille sur les questions du harcèlement à l'école, de rendre visibles les structures de domination qui ont cours entre jeunes : à l'école, la popularité se mesure peut-être plus au style vestimentaire, à l'attitude face aux enseignant·e·s ou à l'apparence physique qu'à la classe sociale. La discrimination en raison de la couleur de peau, du sexe ou de l'orientation sexuelle reste cependant des constantes.

Les adultes ont plus souvent tendance à relativiser la domination, en donnant des contre-exemples : « *Ils disent : "Non, ce n'est pas toujours comme ça : je connais des Noirs qui sont riches et des femmes de pouvoir ! Regardez Hillary Clinton !" Les jeunes sont moins enclins à nier les relations de pouvoir. Les adultes ont tendance à nier les relations de pouvoir, ou d'une manière ou d'une autre, à les excuser* », remarque Maria AHLSDOTTER. Admettre l'existence d'une structure de répartition du pouvoir, c'est savoir qu'on la renforce en acceptant d'en faire partie – une responsabilité que beaucoup d'adultes ne sont pas prêts à endosser, car elle ne serait pas très agréable à vivre. « *Il peut arriver qu'on ressente de la culpabilité, et nous en parlons beaucoup dans nos séances sur la critique de la norme. Il ne s'agit pas que tout le poids de la responsabilité retombe sur les épaules d'une seule personne, qui éclaterait en sanglots en*

*disant "Oh mon dieu, je me rends compte que je suis une horrible personne !" Et cela peut arriver, par exemple quand on fait l'exercice "Un pas en avant", que certaines personnes se sentent mal, […] parce qu'ils se rendent compte qu'ils avancent au détriment des autres* », repère Maria AHLSDOTTER. Il s'agit alors de rappeler qu'il s'agit d'un problème de structure, qui ne peut être imputé à un individu. Mais la conscience de sa propre position dans la structure de domination peut permettre à l'individu de corriger les déséquilibres.

Autre public récalcitrant, les enseignant·e·s, qui n'apprécient pas toujours de bouleverser leurs habitudes : « *les enseignant·e·s ne sont pas connus pour leur flexibilité et leur curiosité : une fois qu'elles-ils sont formé·e·s et s'ils-elles n'ont pas d'intérêt particulier pour le sujet, elles-ils n'aiment pas trop changer de méthode… C'est ce que nous avons remarqué en formant des profs à la méthode* Rompez ! *: ils-elles ont beaucoup de mal à apprendre de nouvelles choses* », remarque-t-elle. Maria AHLSDOTTER va même plus loin en nous confiant qu'il lui semble que les enseignant·e·s détestent cette méthode : « *leur réaction spontanée, c'est de haïr la pédagogie critique de la norme. Ils ne comprennent pas où ça veut en venir, ni à quoi ça pourra bien servir : "Quand est-ce qu'on va parler des homosexuels ?"* » imite-t-elle en riant. Cette résistance est liée, selon elle, aux méthodes d'enseignement scolaire : « *je suppose que ça a à voir avec la tradition pédagogique : l'école repose souvent sur la passation d'information – "Je connais quelque chose que tu dois apprendre"* », considère-t-elle. Or la pédagogie critique de la norme ne vise pas à informer les gens, mais bien à éveiller des réflexions critiques. « *J'ai formé beaucoup d'autres professions, et je trouve qu'il est beaucoup plus facile de former d'autres assistants sociaux, par exemple, ou des infirmiers, des animateurs sociaux… Ce type de professions semble comprendre un peu plus vite que les profs. Les profs sont tellement concentrés sur ce principe de transmission de connaissances, qu'ils ne voient pas comment on pourrait changer les attitudes autrement que de cette façon* », regrette Maria AHLSDOTTER.

**L'École peut-elle être critique de la norme ?**

Dans ces conditions, on est en droit de se demander si l'École est la mieux placée pour utiliser cette pédagogie critique de la norme. En plus d'enseignant·e·s rétifs-ives au changement, l'École a en tant qu'institution dans ses missions celle de transmettre des normes à tous les élèves. Pour répondre à notre question « L'École n'est-elle donc condamnée à diffuser une éducation à la sexualité forcément normative ? », posée en partie « 3.2.1. Familles et école : concurrence ou coopération », il convient de savoir quelle position l'École suédoise a adopté face à cette nouvelle pédagogie critique de la norme. L'Agence Nationale pour l'Éducation

(*Skolverket*) a opéré un tournant dans sa façon d'envisager la question, en proposant en 2009 au gouvernement suédois de faire entrer la perspective critique de la norme dans la formation des enseignant·e·s : « Il peut peut-être paraître étonnant qu'une autorité scolaire normative valide la perspective critique de la norme, mais cela dépend du fait que l'Agence Nationale pour l'Éducation a distingué la perspective critique de la norme en tant que *concept analytique*, et sa mission normative »[759]. Ainsi, en opérant une distinction entre l'outil et la mission, l'École pourrait former son personnel et ses élèves à la critique de la norme, dans l'objectif de l'égalité de traitement. Ce n'est d'ailleurs que par les directives officielles et les programmes scolaires que peuvent entrer ces méthodes pédagogiques, car il faut le soutien des pouvoirs publics pour espérer diffuser à grande échelle une alternative à la pédagogie de la tolérance.

[759] BROMSETH Janne et DARJ Frida, « Efterord » (« Post Scriptum »), in BROMSETH Janne, DARJ Frida, Ibid., p. 279.

# CONCLUSION

Si le développement d'une éducation publique à la sexualité en Suède a été plus précoce qu'en France, c'est parce que le contexte socio-historique y était plus favorable, mais aussi parce que l'intérêt pour la question s'y est exprimé plus vivement, tant du côté du mouvement social que du côté des institutions, avec des motivations diverses mais qui ont finalement permis l'émergence d'une éducation centralisée à la sexualité (sous-hypothèse 1). Ce qui différencie la Suède de la France est moins la pratique de l'éducation à la sexualité sur le terrain (très irrégulière dans les deux pays), que l'organisation en Suède d'un champ vivant de professionnel·le·s qui travaillent à une théorisation, à une réflexion dynamique sur ces questions, et à la production de méthodes critiques reliées à une vision globale du genre et des sexualités, tandis que l'éducation à la sexualité est à peine conceptualisée en France, et peu ou pas liée à la recherche sociologique et aux études sur le genre et la construction sociale de la sexualité (sous-hypothèse 2). Par exemple, en France, le genre est peu voire pas problématisé dans l'éducation à la sexualité, et l'hétéronormativité n'est abordée que dans les messages s'adressant aux homosexuel·le·s et bisexuel·le·s, plutôt qu'à ceux s'adressant aux hétérosexuel·le·s, signe encore une fois que la norme reste invisible aux yeux de celles et ceux qui en font partie. Enfin, l'intersectionnalité n'est pas encore d'actualité dans l'éducation publique à la sexualité[760], tandis qu'elle est débattue et fait l'objet d'une réflexion pointue

[760] Parmi les méthodes d'éducation à la sexualité les plus radicales que nous ayons trouvées en France, la brochure *Tomber la culotte* pose certes un regard critique sur l'hétéronormativité dans ses textes et ses illustrations et photographies, mais ne s'adresse, d'une part, qu'aux femmes lesbiennes et

dans le champ suédois de l'éducation à la sexualité. La théorie est globalement bien maîtrisée par la plupart des actrices et acteurs de l'éducation suédoise à la sexualité, ce qui leur permet d'aborder des questions plus nombreuses, plus diverses, plus pointues et d'une manière plus critique qu'en France.

Cependant, le champ de l'éducation à la sexualité rencontre encore des barrières structurelles qui freinent les deux pays dans son développement et son application concrète, par exemple à l'École : côté français, on constate donc une absence de recul sur les méthodes et un manque de perspective globale sur le genre et les sexualités. Le développement de l'éducation à la sexualité dans les deux pays souffre du fait que l'éducation à la sexualité ne soit pas reconnue comme une matière à part entière, que son intégration à l'ensemble des disciplines n'ait pas encore été réalisée (même si la Suède est sur la bonne voie), que les directeurs-trices d'établissements et les enseignant·e·s manquent de temps, de moyens et d'intérêt pour la question, que la formation en éducation à la sexualité ne soit pas obligatoire pour les élèves-enseignant·e·s dans leur cursus, que l'éducation à la sexualité soit encore trop liée à la seule prévention des risques et à une vision biologiste qui limite le champ d'intervention. Mais on peut malgré tout considérer que la Suède (c'est-à-dire l'État suédois, les collectivités territoriales, l'Université suédoise, et le tissu associatif et lobbyiste suédois), par la mobilisation importante de moyens (ressources humaines et financières, formations, théories et recherches sur la question), démontre un intérêt plus grand que la France pour l'éducation à la sexualité, cette dernière étant considérée comme un élément clé contribuant à une sexualité épanouie, composante du bien-être (sous-hypothèse 3).

Nous avons par ailleurs pu observer qu'une différenciation a bien lieu entre les messages d'éducation à la sexualité adressés aux garçons et aux filles (sous-hypothèse 4) : les filles sont aujourd'hui les premières destinataires de la prévention (contraception, avortement, protection contre les IST, lutte contre les violences sexuelles), considérées comme plus responsables que les garçons, et le contrôle social de la sexualité continue de s'exercer plus fermement pour les filles que pour les garçons.

En France, et en Suède dans une moindre mesure, les valeurs morales transmises par l'éducation à la sexualité sont actuellement fortement normatives (et donc excluantes), et relèvent d'une certaine conception de l'égalité et de la liberté. Or, dans une société très

---

bissexuelles, et d'autre part, la réflexion n'est pas intersectionnelle, puisqu'aucune femme non-blanche ni handicapée n'est représentée par exemple.

normative, il ne peut exister d'égalité des sexes et des sexualités que rhétorique : en pratique, la norme domine et écrase (parfois même avec bienveillance et condescendance) tout ce qui s'en écarte. En Suède (et en France, dans une moindre mesure), des progrès ont été réalisés dans le sens de l'égalité des sexes, la norme du genre s'étant quelque peu assouplie sans être radicalement remise en cause, mais la question de l'égalité des sexualités est actuellement en pleine redéfinition. Quant à la liberté, celle d'exprimer son identité en dehors / à côté / par rapport au genre, elle se trouve considérablement réduite dans les deux sociétés où le différentialisme et l'hétérosexisme continuent d'être la voie socialement tracée de l'expression du genre (hypothèse principale). La comparaison entre « pédagogie de la tolérance » et « pédagogie de la critique de la norme », deux méthodes que l'on peut utiliser en éducation à la sexualité, permet cependant de mettre en évidence deux conceptions de l'égalité et de la liberté, deux choix de société opposés. Le choix de la pédagogie de la tolérance constitue un frein à l'égalité et à la liberté, car cette méthode divise et introduit une hiérarchie entre les sexes, les sexualités et les identités. Au contraire, la pédagogie de la critique de la norme met en perspective la norme en tant que système de domination, critique clairement le sexisme et l'hétéronormativité, et en prônant l'égalité et la diversité, crée les conditions d'une plus grande liberté de choix. L'accession d'une société à une égalité et à une liberté concrètes (et non plus seulement décrétées) en matière de sexe et de sexualité, est déterminante pour la prévention des grossesses non désirées, des IST et des violences sexuelles (ce qui peut appâter l'intérêt des pouvoirs publics), pour la construction du bien-être individuel et collectif, et constitue un enjeu démocratique majeur. Or, la pédagogie critique de la norme n'a pas encore fait son apparition dans l'éducation publique à la sexualité en France (qui reste très attachée à la tolérance), alors qu'elle commence à être développée en Suède, intégrée à une réflexion plus large sur l'égalité de traitement et la lutte contre les discriminations. En France, l'École républicaine a tendance à balayer d'un revers de main les implications d'une véritable politique en faveur de l'égalité de traitement, sous prétexte d'universalisme : en déclarant ne reconnaître que des individus sans distinction, l'École française se coupe de la réflexion critique sur les normes et l'universalité républicaine. Or, en l'absence de cette réflexion critique, et de la reconnaissance institutionnelle des méthodes critiques du genre et de l'hétéronormativité, cette prétendue universalité républicaine nie les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la structure sociale, et n'est qu'un reflet des normes hétérosexuelle, blanche, bourgeoise, valide, etc. (sous-hypothèse 5).

**Perspectives**

La pédagogie critique de la norme offre des perspectives intersectionnalistes intéressantes qui dépassent de loin l'éducation à la sexualité : avec une même méthode, on peut mettre en lumière la norme masculine, la norme hétérocentrée, la norme blanche, la norme de la minceur, l'ethnocentrisme, le validisme[761] (etc.), et ainsi lutter contre les discriminations produites par ces normes. L'un des rares exemples de pédagogie critique de la norme utilisée par un organisme reconnu en France ne concerne pas l'hétéronormativité, mais le genre : le Centre Hubertine AUCLERT a réalisé une analyse critique du genre dans les manuels scolaires d'histoire, déplorant que l'Histoire s'écrive toujours au masculin[762]. Dans ce cas, il ne s'agit pas simplement d'appeler à l'inclusion des femmes dans l'histoire enseignée à l'école, mais bien de remettre en question la norme qui veut qu'elles en soient presque toujours exclues. Et le Centre Hubertine AUCLERT vient de signer en juin 2013 avec le ministère des Droits des femmes une convention de partenariat triennale[763], ce qui indique une volonté récente des pouvoirs publics d'intégrer cette perspective critique à leur politique, sans intersectionnalité pour le moment.

Les mouvements sociaux alternatifs sont très prolixes en réflexions intersectionnalistes : queer, anticapitalistes, féministes, antiracistes, tous produisent des textes et réflexions critiques des normes publiées par exemple sur le site de « brochures subversives à lire, imprimer, propager » infokiosques.net ; ces théorisations ne doivent pas être invisibilisées sous prétexte qu'elles s'expriment depuis la marge, et la recherche française aurait tout intérêt à se pencher sur ces tentatives de subversion de la norme pour leur donner un écho plus grand.

---

[761] Le validisme est l'objet des *Disability Studies* : il s'agit du privilège accordé par la société aux personnes non-handicapées. Dans cette optique, le handicap est lui-même défini par l'inadéquation entre la société et les besoins des individus. Autrement dit, la société, en étant inadaptée, produit et construit socialement le handicap.

[762] L'étude met en lumière les représentations stéréotypées du genre dans les manuels scolaires, ainsi que la sous-représentation des femmes : sur les 339 biographies proposées dans les onze manuels étudiés, 11 sont consacrés à des femmes (soit 3,2 %), et 95,8 % des documents présentés dans l'ensemble des manuels ont pour auteur un homme. Cf. CENTRE HUBERTINE AUCLERT, *La représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP*, septembre 2011, 36 pages. Disponible en ligne : http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude_la_representation_des_femmes_dans_les_manuels_histoire_de_2nde_et_cap_cha.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

[763] « Le ministère des Droits des femmes soutient le Centre Hubertine AUCLERT », communiqué du ministère des Droits des femmes, 5 juin 2013 : http://femmes.gouv.fr/le-ministere-des-droits-des-femmes-soutient-le-centre-hubertine-auclert/ (dernière consultation le 15/08/2013).

**Post-scriptum idéaliste**

Parce que l'objectif de cette thèse n'est pas simplement de critiquer une éducation à la sexualité en place, mais également d'esquisser des perspectives porteuses d'un changement émancipateur, nous souhaitons terminer ce volume en évoquant les espoirs et les attentes en matière d'éducation à la sexualité exprimé·e·s par certain·e·s interviewé·e·s suédois·es que nous avons rencontré·e·s, qui parce qu'ils-elles mettent la barre plus haut, reflètent l'étendue du travail à accomplir en France également.

Du côté des éducateurs-trices, **Lisa Larsson** (RFSU Stockholm) souhaite voir la réalisation concrète de l'égalité des sexes, que les rôles sexuels ne soient plus aussi normatifs, et que l'hétéronormativité soit combattue. Elle ambitionne une baisse du nombre de viols, et une meilleure prise en charge des violences sexuelles par la justice. « *Peut-être que tout ça va changer avec le renouvellement de la classe politique, quand les vieux dirigeants seront partis*… », espère-t-elle. Son collègue **Jonas Lemon** voudrait que toutes les sexualités soient considérées comme d'égale valeur, que les garçons n'aient plus besoin d'être aussi virils, qu'ils ne soient plus punis quand ils sortent de leur boîte. **Olle Waller** (Lafa) compte sur un engagement plus enthousiaste des hommes pour l'éducation à la sexualité, et voit d'un bon œil le fait que dans les Centres de consultation jeunesse de plus en plus d'hommes commencent à travailler en tant qu'assistants sociaux). Il souhaite que l'École ait une place plus centrale dans l'éducation à la sexualité, car c'est là que tou·te·s les jeunes se trouvent, l'École ayant selon lui un rôle central à jouer dans la lutte pour l'égalité des sexes, contre l'hétéronormativité, la stigmatisation et les violences vers les personnes trans. **Cecilia Nordholm** (du collège de Vallentuna) voudrait pouvoir mieux évaluer leur travail et continuer une formation continue pour ne pas stagner : « *par exemple, je n'ai pas fait d'études sur le genre, j'aimerais bien suivre des cours à ce sujet* », indique-t-elle. Son collègue **Johan Swartling** souhaiterait également avoir plus de temps pour mettre en valeur le travail effectué, pour évaluer les séances à la fin du mois. Il voudrait améliorer l'organisation, continuer à développer des méthodes critiques, « *trouver d'autres bons romans à lire avec les élèves, mais aussi de bons manuels d'éducation à la sexualité, être plus sûr de [s]es connaissances en anatomie* », précise-t-il. **Christina Ralsgård** (de l'école du VIH) espère que la prévention auprès des jeunes séropositifs-ives deviendra un sujet d'attention dans le monde, car cela donnerait envie à la Suède de s'y intéresser aussi encore plus. **Maria Ahlsdotter** (RFSL, Centre de consultation jeunesse) souhaiterait que la sexualité soit plus considérée comme un droit de

l'Homme, et que l'éducation à la sexualité ne soit pas simplement quelque chose d'un peu cool, d'un peu sympa. Que les jeunes apprennent vraiment comment fonctionne leur corps, qu'ils sachent dire oui et non, que la différence ne soit plus si grande entre la ville et la campagne (meilleure couverture du territoire). Elle voudrait bien sûr que la perspective critique de la norme soit plus fréquemment utilisée pour traiter ces questions : *« je crois que tout le monde y gagnerait : on va plus loin avec cette méthode* ». Elle espère également ne pas avoir à assister à une dégradation des droits et de la législation : il faut donc selon elle veiller à combattre les projets des Chrétiens-Démocrates et des Démocrates Suédois. Côté institutionnel, **Birgitta Sandström** (chercheuse en pédagogie) souhaite voir plus d'études critiques sur champ de l'éducation à la sexualité, notamment sur la représentation des filles comme d'éternelles victimes et des garçons comme d'éternels agresseurs. **Agneta Nilsson** (de l'Agence Nationale pour l'Éducation) souhaite que plus d'enseignant·e·s s'intéressent à l'éducation à la sexualité, que la sexualité soit moins envisagée d'un point de vue strictement médical, et que les élèves acquièrent une image globale de la sexualité. La politicienne **Gudrun Schyman**, enfin, compte sur l'entrée de l'éducation à la sexualité dans la formation obligatoire des enseignant·e·s à moyen ou long terme, mais souhaite en attendant qu'un débat publique et politique ait lieu pour sensibiliser la population sur l'importance de l'éducation à la sexualité pour l'émancipation individuelle et collective.

# BIBLIOGRAPHIE

## OUVRAGES

AKOUN André, ANSART Pierre, *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert, Seuil, 1999, 587 pages.

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours et société*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 », 2011 (3ème éd.), 128 pages.

BÄCKMAN Maria, *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet* (« *Sexe et sentiment. Enseignement de la vie en commun et réflexions des jeunes sur la sexualité* »). Göteborg & Stockholm : Makadam, 2006, 239 pages.

BAJOS Nathalie, BOZON Michel (sous la direction de), BELTZER Nathalie (coord.), *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte, 2008, 619 pages.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux études sur le genre.* Bruxelles : De Boeck Université, 2ème édition revue et augmentée, 2012, 357 pages. (2008, 247 pages).

BERTINI Marie-Joseph*, Femmes : le pouvoir impossible.* Paris : Pauvert/Fayard, coll. « Essai », 2002, 252 pages.

BORILLO Daniel, *L'homophobie*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », n°3563, 2001 (2000), 128 pages.

BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*. Paris : Seuil, 1998, 145 pages.

BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité.* Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » n°3079, 2007 (1996), 128 pages.

BROMSETH Janne, DARJ Frida (sous la direction de), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (« *Pédagogie critique de la norme. Pouvoir, apprentissage et stratégies de changement* »), Uppsala : Centre des études sur le genre (Centrum för genusvetenskap), Université d'Uppsala, 2010, 290 pages.

BUTLER Judith, *Défaire le genre* (*Undoing gender,* 2004), traduit de l'anglais Maxime CERVULLE. Paris : Amsterdam, 2006, 311 pages.

CHAVEZ PEREZ Inti, *Respekt – En sexbok för killar* (« *Respect – Un livre sur la sexualité pour les garçons* »). Stockholm : Alfabeta Pocket 2011 (2010), 176 pages.

CLAIR Isabelle, *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris : Armand Colin, coll. « Individu & Société », 2008, 304 pages.

CLAIR Isabelle, *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 », 2012, 128 pages.

COMMUNAL Laurence, GUIGNÉ Christophe, ROZIER Claude, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée.* Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, coll. « Vie scolaire », 2010, 324 pages.

CRAES-CRIPS Rhônes-Alpes, *Les actes du colloque « Éducation à la sexualité. Rôle des professionnels dans les institutions ».* Lyon : CRAES-CRIPS Rhône-Alpes, Rectorat de Lyon, Rectorat de Grenoble, 17-18 janvier 2002, 2002, 168 pages.

DAHLÉN Sandra, *Hetero* (« *Hétéro* »). Stockholm : Tiden, 2006, 175 pages.

DAHLÉN Sandra*, Sex med mera* (« *Du sexe, entre autres* »). Stockholm : Tiden, 2002, 184 pages (Poche : 2004, 269 pages).

DE BEAUVOIR Simone, *Le deuxième sexe. Tome II : L'expérience vécue.* Paris : Gallimard, 1976 (1949), 588 pages.

DESAULNIERS Marie-Paule, *Faire l'éducation sexuelle à l'école*, Montréal : Éditions Nouvelles, coll. « Éducation », 1995, 175 pages.

DESCHAMPS Catherine, *Le miroir bisexuel*. Paris : Balland, coll. « Modernes », 2002, 299 pages.

DEVIEILHE Élise, *Les théories féministes devant le défi global de l'ère technoscientifique. Le cas du premier parti politique féministe : Initiative Féministe, en Suède*. Mémoire de Master 2 recherche en sociologie, sous la direction de Didier LE GALL, Université de Caen, juin 2007, 490 pages.

DORLIN Elsa, *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Philosophies », 2008, 153 pages.

DURKHEIM Émile, *Sur l'éducation sexuelle.* Suivi de *L'éducation sexuelle par la famille, par la science, par la morale et l'hygiène*, Dr DOLERIS. Préface de Virginie DE LUCA BARRUSSE. Paris : Payot & Rivages, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2011, 142 pages.

ELGÁN Elisabeth, *Genus och politik. En jämförelse mellan svensk och fransk abort- och preventivmedelspolitik från sekelskiftet till andra världskriget* (« *Genre et politique. Une comparaison entre les politiques d'avortement et de contraception suédoise et française de la Belle Époque à la Deuxième Guerre mondiale, avec un résumé en français* »). Thèse de doctorat, Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Historica Upsaliensia 176 (Département d'Histoire de l'Université d'Uppsala), 1994, 295 pages.

ELMEROTH Elisabeth (sous la direction de), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (« *Perspectives critiques de la norme – dans le travail de l'École visant l'égalité de traitement* »). Lund : Författarna och Studentlitteratur, 2012, 136 pages.

FASSIN Éric, *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Éditions Amsterdam, nouvelle édition augmentée en 2008 (première parution en 2005), 265 pages.

FORSBERG Margareta, *Ungdomar och sexualitet. En forskningsöversikt år 2005* (« *Les jeunes et la sexualité. Une vue d'ensemble sur la recherche des années 2000-2005* »), Institut suédois de santé (*Folkhälsoinstitut*), 2006, 160 pages.

FRIEDMANN Isabelle, *Liberté, sexualités, féminisme. 50 ans de combat du Planning pour les droits des femmes*, Mouvement Français pour le Planning Familial, préface de Janine MOSSUZ-LAVAU. Paris : La Découverte, 2006, 278 pages.

HERITIER Françoise, *Masculin / Féminin I. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob, 1996, 332 pages.

HERITIER Françoise, *Masculin / Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob, 2002, 443 pages.

HITE Shere, *Le rapport Hite*. New York : MacMillan, 1976, 438 pages. Première traduction française : Robert Laffont, 1977. Réédition revue et actualisée : *Le nouveau rapport Hite,* Paris : Robert Laffont, coll. « Réponses », 2002, 581 pages. Édition poche : J'ai lu, 2004, 891 pages.

KULICK Don (dir.), *Queersverige* (« *La Suède queer* »), Stockholm : Natur och Kultur, 2005, 459 pages. En particulier DAHL Ulrika, « Scener ur ett äktenskap : jämställdhet och heteronormativitet » (« Scènes de la vie conjugale : l'égalité des sexes et l'hétéronormativité »), pp. 48-71 ; et RYDSTRÖM Jens, « Tvåsamhetens brunn : registrerat partnerskap i Norden » (« Le piège de la norme conjugale : le partenariat d'union civile en Europe du nord »), in KULICK Don (dir.), *Queersverige* (*La Suède queer*), Stockholm : Natur och Kultur, 2005, pp. 308-335.

LE DEN Mariette, *Grossesse et maternité à l'adolescence. Socio-histoire d'un problème public*, thèse de doctorat sous la direction de DE LUCA BARRUSSE Virginie, Université de Picardie Jules Verne, soutenue le 13 septembre 2013, 273 pages.

LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, *La première fois. Le passage à la sexualité adulte*. Paris : Payot, 2007, 300 pages.

LENNERHED Lena, *Historier om ett brott : illegala aborter i Sverige på 1900-talet* (« *Histoires d'un crime : avortements illégaux en Suède au XX*[e] *siècle* »). Stockholm : Atlas, 2008, 232 pages.

LENNERHED Lena, *Sex i folkhemmet. RFSUs tidiga historia* (« *Du sexe dans le Foyer du Peuple. Histoire des débuts de RFSU* »). Uppsala : Gidlunds Förlag, 2002, 256 pages.

LINNÉR Birgitta, *Sex i samhället* (« *Le sexe dans la société* »). Stockholm : Rabén & Sjögren, 1968, 200 pages.

MAZAURETTE Maïa, MASCRET Damien, *La revanche du clitoris.* Paris : La Musardine, coll. « L'attrape-corps », 2008, 132 pages.

NIHLÉN Johanna, NILSSON Sara, *Genusboken.* Stockholm : Liber, 2006, 208 pages.

NILSSON Agneta (sous la direction de), *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (« *Toute la vie – 50 ans d'enseignement sur la sexualité et la vie en commun* »). Stockholm : Liber, 2005, 235 pages.

NORBERG Anna, *Samkönad tvåsamhet – vardagsliv och heteronormativa praktiker* (« *L'à-deuxité homosexuelle – vie quotidienne et pratiques hétéronormatives* »), thèse de doctorat en sociologie, Université d'Umeå, 2009, 217 pages.

NORSTEDTS ORDBOK, *Svenska ordboken* (« *Dictionnaire de suédois* »). Stockholm : Språkdata et Norstedts Ordbok, 1999, version spéciale pour Åhléns, 2003, 1285 pages.

PAINE Thomas, *Rights of Man: Being an Answer to Mr. Burke's Attack on the French Revolution.* New York : G.P. Putnam, 1894, 389 pages. Version française : *Droits de l'homme : En réponse à l'attaque de M. Burke sur la Révolution française*, traduit de l'anglais par François Soulès. Paris : F. Buisson, mai 1791, 240 pages.

PELÈGE Patrick, PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité.* Lyon : Chronique Sociale, coll. « Savoir communiquer », 2ème édition revue et mise à jour en 2010 (1ère édition parue chez Dunod, 2006), 280 pages.

PICQUART Julien, *Ni homme ni femme. Enquête sur l'intersexuation.* Paris : La Musardine, coll. « L'attrape-corps », 2009, 240 pages.

RUNCIS Maja, *Steriliseringar i folkhemmet*. Stockholm : Ordfront, 1998, 371 pages.

SANDSTRÖM Birgitta, *Den välplanerade sexualiteten. Frihet och kontroll i 1970-talets svenska sexualpolitik* (« *La sexualité bien planifiée. Liberté et contrôle dans la politique sexuelle des années 1970* »). Thèse de doctorat, Stockholm : HLS, 2001, 234 pages.

SASTRE Peggy, *No sex. Avoir envie de ne pas faire l'amour*. Paris, La Musardine, coll. « L'attrape-corps », 2010, 200 pages.

SEVEGRAND Martine, *L'amour en toutes lettres : questions à l'abbé Viollet sur la sexualité 1924-1943*. Paris : Albin Michel, 1996, 334 pages.

SIMONSSON Nathalie, *Världens viktigaste bok. Om kroppen, känslor och sex* (« *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe* »). Stockholm : Ordfront, 2012, 198 pages.

SVELAND Maria, *Hatet : en bok om antifeminism* (« *La haine : un livre sur l'antiféminisme* »), Stockholm : Leopard, 2013, 175 pages.

TIN Louis-Georges, *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2008, 208 pages.

TRACHMAN Mathieu, *Le travail pornographique. Enquête sur la production de fantasmes*. Paris : La Découverte, 2013, 292 pages.

VERDIER Éric et FIRDION Jean-Marie, *Homosexualités et Suicide. Les jeunes face à l'homophobie*, H&O Éditions, 2003, 224 pages.

ZETHRIN Nils-Olof (sous la direction de), Hon hen han. En analys av hälsosituationen för homosexuella bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner (« Elle, ol, il. Une analyse de la situation sanitaire des jeunes homosexuel-le-s, bisexuel-le-s et personnes trans »). Stockholm : Ungdomsstyrelsens skrifter, 2010, 256 pages.

**ARTICLES, CHAPITRES D'OUVRAGES**

AGENCE FRANCE PRESSE, « Orientation sexuelle : 80 députés UMP réclament le retrait de manuels scolaires », *Libération.fr*, 30 août 2011. Disponible en ligne : http://www.liberation.fr/societe/01012356982-orientation-sexuelle-80-deputes-ump-reclament-le-retrait-de-manuels-scolaires (dernière consultation le 15/08/2013).

AH-KING Malin, « En romantisk berättelse om ägg och spermier » (« Un conte romantique sur l'ovule et le spermatozoïde ») in *Genusperspektiv på biologi* (« *Perspective du genre sur la biologie* »), Stockholm : Högskoleverket, 2012, pp. 20-21. Disponible en ligne: http://genus.se/digitalAssets/1367/1367882_genusperspektiv-biologi.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

BAUDRY Patrick, « Le spectacle de la pornographie », in « La ritualisation du quotidien », *Ethnologie française*, Paris : Armand Colin, vol. XXVI, n° 2, 1996, pp. 302-308.

BEAUJOUAN Cécile, « Per Albin HANSSON, discours sur le Foyer du Peuple », *La Revue Socialiste*, n° 36, 4ème trimestre 2009, pp. 71-74. Disponible en ligne : http://www.revuesocialiste.fr/wp-content/uploads/2009/11/Hansson.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

BEJIN André, « La masturbation féminine : un exemple d'estimation et d'analyse de la sous-déclaration d'une pratique », *Population*, vol. 48, n° 5, 1993, pp. 1437-1450.

BEJIN André, « L'éducation sexuelle hier et aujourd'hui », *Informations sociales*, n° 55, 1986, pp. 8-16.

BELZANE Guy, « L'école ne fournit pas un kit de comportement aux élèves. Entretien avec Félicia NARBONI et Jeanne-Marie URCUN », *Textes et Documents pour la Classe*, CNDP – Chasseneuil-Du-Poitou, n°989, 1er février 2010, dossier « La reproduction humaine », pp. 20-21.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre et REVILLARD Anne, « Il faut d'urgence parler du genre à l'école », *Le Monde*, 13 août 2013. Disponible en ligne : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/08/13/il-faut-d-urgence-parler-du-genre-a-l-ecole_3461044_3232.html (dernière consultation le 15/08/2013).

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre et REVILLARD Anne : « La théorie du genre : réponse au ministre Vincent Peillon », *Libération.fr*, 10 juin 2013. Lien : http://www.liberation.fr/societe/2013/06/10/la-theorie-du-genre-reponse-au-ministre-vincent-peillon_909686 (dernière consultation le 15/08/2013).

BERGEGREN Hinke et LASKAR PIA, « Chapitre 8 : Hinke BERGEGREN. *Kärlek utan barn* (1910), suivi de l'analyse de Pia LASKAR », in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David, *Könspolitiska nyckeltexter I. Från äktenskapskritik till sexualupplysning 1839-1930* (« *Textes clés de la politique sexuelle I. De la critique du mariage à l'éducation à la sexualité 1839-1930* »), Göteborg, Stockholm : Makadam, 2012, pp. 143-165.

BERGMAN Ylva, « Polenaffären » (« L'affaire de la Pologne »), *rfsu.se*, 29 janvier 2010. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/no/Sex-och-politik/Fokus-SRHR/Ratten-till-abort/Polenaffaren/ (dernière consultation le 15/08/2013).

BERNHARDTZ Victor, « Pegging – när kvinnan tar makten över kuken » (« Pegging – quand la femme prend le pouvoir sur la bite »), *rfsu.se*, 12 septembre 2006. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/sv/Sex-och-politik/Ottar/Ottar-arkivet/Ottar-2006/Ottar-nr-3-2006/Pegging--nar-kvinnan-tar-makten-over-kuken/ (dernière consultation le 15/08/2013).

BOZON Michel, LERIDON Henri, « Les constructions sociales de la sexualité », *Population*, vol. 48, n°5, 1993, pp. 1173-1196.

BOZON Michel, « Les significations sociales des actes sexuels », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°128, 1999, pp. 3-23.

BOZON Michel, « Préface », *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e – XXI^e siècle)*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2010, pp. 4-11.

BOZON Michel, « L'éducation à la sexualité, une égalité à construire », contribution aux Assises de l'Institut Émilie du Châtelet intitulées « L'éducation à l'égalité entre les sexes », octobre

2011. Texte publié par le journal en ligne *Égalité*, le 12 octobre 2011. Lien : http://www.institutemilieduchatelet.org/files/Assises/IEC-Assises2011/Bozon.pdf

BOZON Michel, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », in *Agora Débats / Jeunesses*, Dossier « Jeunesse & sexualité : expériences espaces, représentations », n°6, 2012, pp. 121-134.

BRAIDOTTI Rosi, « "Vanilla Sex" et sadomasochisme », *Les Cahiers du GRIF*, n° 26, 1983, pp. 61-75. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif_0770-6081_1983_num_26_1_1370 (dernière consultation le 15/08/2013).

BRINK PINTO Andrés, « Perversa direktörer och incestuösa pastorer. Skapandet av klass och sexuell normalitet i *Populär tidskrift för sexuell upplysning* och *Stormklockan* », *Historisk tidskrift,* n° 129:3, 2009, pp. 397-409.

BUTLER Judith, « Sujets de sexe/genre/désir », in *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. (Traduit de l'étasunien par Cynthia KRAUS). Paris : La Découverte/Poche, 2006 (1ère édition en 1990), pp. 59-111.

CHAPLIN Tamara, « France. Émile perverti ? Ou "Comment se font les enfants ?" : deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIIIe siècle à nos jours) », in BLANCHARD Véronique, REVENIN Régis et YVOREL Jean-Jacques (sous la direction de), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIXe – XXIe siècle)*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2010, pp. 22-36.

CLAIR Isabelle, « France. Des filles en liberté surveillée, dans les espaces ruraux et périurbains aujourd'hui », in BLANCHARD Véronique, REVENIN Régis et YVOREL Jean-Jacques (sous la direction de), *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIXe – XXIe siècle)*. Paris : Autrement, coll. « Sexe en tous genres », 2010, pp. 321-329.

CLAIR Isabelle, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 60, 2012, pp. 67-78.

COLOMBI Denis, « J'enseigne le genre. Et je continuerai à le faire », tribune publiée sur le blog *Une heure de peine*, 10 juin 2013. Lien : http://uneheuredepeine.blogspot.fr/2013/06/jenseigne-le-genre-et-je-continuerais.html (dernière consultation le 15/08/2013).

DANIEL Vincent, « Homophobie : quand les élus UMP dérapent », *francetvinfo.fr*, 15 février 2012. Disponible en ligne : http://www.francetvinfo.fr/france/homophobie-quand-les-elus-ump-derapent_62619.html (dernière consultation le 15/08/2013).

DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *Cahiers du Genre,* n° 49, février 2010, pp. 155-182. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-155.htm (dernière consultation le 15/08/2013).

DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Natalisme et hygiénisme en France de 1900 à 1940. L'exemple de la lutte antivénérienne », *Population*, Vol. 64, n° 3, 2009, pp. 531-560.

DE LUCA BARRUSSE Virginie, « Préface », in DURKHEIM Émile, *Sur l'éducation sexuelle.* Paris : Payot & Rivages, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2011, pp. 7-33.

DROUARD Alain, « À propos de l'eugénisme scandinave. Bilan des recherches et travaux récents », *Population*, Vol. 53, n° 3, 1998, pp. 633-642. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1998_num_53_3_6877 (dernière consultation le 15/08/2013).

ELGAN Elisabeth, « Regards croisés sur les politiques d'égalité femmes-hommes et leur réception en France et en Suède », in DAUPHIN Sandrine et SENAC Réjane (dir.), *Femmes-hommes : penser l'égalité*. Paris : La Documentation française, 2012, pp. 191-198.

FAGHERAZZI-PAGEL Hélène, « Sauvegarder la culture des Samis, peuple autochtone le plus grand d'Europe », site internet *Recherches Polaires*, INIST-CNRS, 22 juillet 2010. Disponible en ligne : http://recherchespolaires.inist.fr/?Sauvegarder-la-culture-des-Samis,541 (dernière consultation le 15/08/2013).

FASSIN Éric, « Genre et SVT : les deux sexes de la droite », *Mediapart.fr*, 9 septembre 2011. Lien : http://blogs.mediapart.fr/blog/eric-fassin/090911/genre-et-svt-les-deux-sexes-de-la-droite (dernière consultation le 15/08/2013).

FASSIN Éric, « Les sciences de la vie et de la Terre sont présentées avec leurs prolongements sociaux », *La Recherche*, n° 458, 1er décembre 2011, p. 82.

FIRDION Jean-Marie, BECK François, LEGLEYE Stéphane, SCHILTZ Marie-Ange, « Des risques suicidaires plus élevés parmi les minorités sexuelles », *La santé de l'homme*, n° 409, septembre octobre 2010, pp. 4-6.

FIRDION Jean-Marie, BECK François, SCHILTZ Marie-Ange, « Les minorités sexuelles face au risque suicidaire en France », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, Numéro thématique « Suicide et tentatives de suicide : état des lieux en France », n° 47-48, 13 décembre 2011, pp. 508-510.

GIAMI Alain, « De KINSEY au sida : l'évolution de la construction du comportement sexuel dans les enquêtes quantitatives », in *Sciences sociales et santé*, vol. IX, n° 4 (numéro spécial « Sexualité et société »), p. 23-55.

GIRARD Gabriel, « Point de vue : Prévention. Impact délétère de la stigmatisation des prises de risque ? », *Transversal*, n° 49, septembre-décembre 2009, pp. 30-31.

GIRARD Quentin, « Deux députés veulent une enquête sur la théorie du genre », *Libération.fr*, 9 décembre 2012. Lien : http://www.liberation.fr/politiques/2012/12/09/deux-deputes-veulent-une-enquete-sur-la-theorie-du-genre_866172 (dernière consultation le 15/08/2013).

GIRARD Quentin, « Porno : "Pour un homme, il est difficile d'intégrer des pratiques homosexuelles" », *Libération.fr*, 15 janvier 2013. Lien : http://next.liberation.fr/sexe/2013/01/15/porno-pour-un-homme-il-est-difficile-d-integrer-des-pratiques-homosexuelles_874132 (dernière consultation le 15/08/2013)

GOMBERT Philippe, « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 162, janvier-mars 2008, pp. 59-66. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-1-page-59.htm (dernière consultation le 15/08/2013).

GROSJEAN Blandine, « Féministes et homos éjectés du cercle des familles », *Libération.fr*, 14 septembre 2002.

GUSTAFSSON Hanna, « Våldtäktskulturens senaste offer » (« La dernière victime de la culture du viol »), revue en ligne *Genusfolket*, 2 septembre 2013. Lien :

http://politism.se/genusfolket/valdtaktskulturens-senaste-offer/ (dernière consultation le 2 septembre 2013).

HAMMAR Ulrika, « Elvaåringar matas med en massa budskap om sex » (« Les enfants de onze ans sont assommés d'un tas de messages sur la sexualité »), *rfsu.se, 3 août 2012. Lien :* http://www.rfsu.se/sv/Sexualundervisning/RFSU-material/Sidbank/Metod-och-handledning/Varldens-viktigaste-bok1/Varldens-viktigaste-bok/ *(dernière consultation* le 15/08/2013*).*

HIRDMAN Yvonne, « Kapitel 1 : Genuspolitik i folkhemmet. Kommentar till Alva & Gunnar Myrdal, *Kris i befolkningsfrågan* » (« Chapitre 1 : Politique du genre dans le Foyer du peuple. Commentaire de *Crise dans la question de la population*, d'Alva & Gunnar Myrdal »), in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David (dir.), *Könspolitiska nyckeltexter II. Från befolkningskris till talibantal, 1930-2002* (« *Textes clés de la politique sexuelle II. De la crise de la population au discours des talibans, 1930-2002* »). Göteborg, Stockholm : Makadam, 2012, pp. 39-44.

HIVERT Anne-Françoise, « Suède – La nouvelle guerre des sexes », *Libération.fr*, 14 février 2011.

ISRAELSSON Linda, « Ottarskolan : könfest i ordboken » (« L'école d'Ottar : la fête du sexe dans le dictionnaire »), *Ottar*, n°2, 2013, p. 41

JONSSON Lars, « Bastuklubbslagen fyller inget syfte och bör avskaffas » (« La Loi des clubs-sauna n'a aucun intérêt et doit être abolie »), *RFSL.se*, 31 mai 2001. Lien : http://www.rfsl.se/?p=3815&aid=6803 (dernière consultation le 15/08/2013).

KRAUS Cynthia, « La bicatégorisation par sexe à l'"épreuve de la science" », in GARDEY Delphine et LÖWY Ilana (dir.), *L'invention du naturel, les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2000, pp. 187 à 213.

KYLHAMMAR Martin, « Le deuxième âge de grandeur de la Suède », in *Le moderniste intemporel. Essais sur la dimension culturelle du modèle suédois*. Paris : L'Harmattan, coll. « Questions contemporaines », 2009 (édition originale suédoise publiée à Stockholm : Carlssons, 2004), pp. 91-110. Disponible en ligne sur le site de l'auteur : http://www.kylhammar.eu/userfiles/file/Pdf/Le%20dieuxi%C3%A8me%20age.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

LE GALL Didier, LE VAN Charlotte, « La "première fois" : l'influence des parents », *Ethnologie française*, 2010/1, vol. 40, pp. 85-92.

LE GALL Didier, « Pré-constructions sociales et constructions scientifiques de la sexualité. Les questionnaires des enquêtes quantitatives », *Sociétés contemporaines*, n° 41-42, janvier 2001, pp. 65-82.

LENNERHED Lena, « Kapitel 15 : kvinnor, klass, kunskap, kroppar. Kommentar till texter av Elise OTTESEN-JENSEN » (« Chapitre 15 : femmes, classe, connaissance et corps. Commentaire sur les textes d'Elise OTTESEN-JENSEN »), in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David, *Könspolitiska nyckeltexter I. Från äktenskapskritik till sexualupplysning 1839-1930* (« *Textes clés de la politique sexuelle I. De la critique du mariage à l'éducation à la sexualité, 1839-1930* »), Göteborg, Stockholm : Makadam, 2012, pp. 240-243.

LINDENBERG Hugo, « Hétéros passifs, la fin d'un tabou », *Lesinrocks.com,* 19 août 2010, disponible en ligne : http://www.lesinrocks.com/2010/08/19/actualite/special-sexe-heteros-passifs-la-fin-dun-tabou-1127206/ (dernière consultation le 15/08/2013).

MALMQVIST Johan, « Inkludering går att förena med hög måluppfyllelse » (« L'inclusion est compatible avec le fait d'atteindre de hauts objectifs »), *skolverket.se*, 29 août 2012. http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/strukturella-faktorer/inkludering-maluppfyllelse-1.180171 (dernière consultation le 29 août 2013).

MALSAN Sylvie, « Éducation à la sexualité des jeunes. Une approche transversale », *Journal du sida*, n°188, septembre 2006, disponible en ligne : http://www.arcat-sante.org/articleJDS/649/Education_a_la_sexualite_des_jeunes_Une_approche_transversale (dernier consultation le 29/07/2013).

MARTINET Marie-Pierre, « De l'éducation à la sexualité à l'éducation sexualisée », *Idées en mouvement*, n° 183, novembre 2010, p. 6.

MONNET Corinne, « La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », in *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 19, n° 1, 1998, pp. 9-34.

MOBERG Eva, « Kvinnans villkorliga frigivning » (« La libération conditionnelle de la femme ») in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David (dir.), *Könspolitiska nyckeltexter II. Från*

*befolkningskris till talibantal, 1930-2002* (« *Textes clés de la politique sexuelle II. De la crise de la population au discours des talibans, 1930-2002* »). Göteborg, Stockholm : Makadam, 2012, pp. 85-93.

MUCCHIELLI Laurent, « ”Tournantes”. Un incendie médiatique à démystifier », *Sciences de l'Homme & Société*, n° 75, mars 2005, pp. 54-57.

NAULLEAU Edmonde et DEVILLE Jean-Claude, « Les nouveaux enfants naturels et leurs parents », in *Économie et statistique*, n° 145, juin 1982, pp. 61-81. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1982_num_145_1_4628 (dernière consultation le 15/08/2013).

PALME Olof, « The Emancipation of Man » (« L'Émancipation de l'Homme »), discours tenu au Club démocratique national des femmes à Washington D.C. en 1970, in ARNBERG Klara, SUNDEVALL Fia et TJEDER David (dir.), *Könspolitiska nyckeltexter II. Från befolkningskris till talibantal, 1930-2002* (« *Textes clés de la politique sexuelle II. De la crise de la population au discours des talibans, 1930-2002* »). Göteborg, Stockholm : Makadam, 2012, pp. 134-142. Suivi de l'analyse de KLINTH Roger, « Mannens frigörelse – ett jämställdhetspolitiskt manifest » (« L'émancipation de l'homme – un manifeste politique pour l'égalité des sexes »), pp. 143-147.

PAUTI Anne, « La politique familiale en Suède », in *Population*, vol. 47, n° 4, 1992 pp. 961-985. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1992_num_47_4_3894 (dernière consultation le 15/08/2013).

PICOD Chantal, « L'éducation à la sexualité en milieu scolaire, quelle approche ? », communication, *Les journées de la prévention de l'INPES. Promouvoir la santé des enfants et des jeunes*. 2èmes Journées annuelles, session 3 : « Éducation et sexualité : du social à l'intime », 29 mars 2006. pp. 2-6. Retranscription disponible en ligne sur le site de l'INPES : http://www.inpes.sante.fr/jp/cr/pdf/2006/jp2006_session_3.pdf,

PISON Gilles, « Les maternités précoces en recul dans le monde » in *Population & Sociétés* (bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques), n°490, juin 2012, pp. 1-4.

PLAZA Monique, « Nos dommages et leurs intérêts », *Questions féministes*, n° 3, mai 1978, p. 93-103.

ROCHEFORT Florence et les membres de l'IEC, « Enseigner le genre : contre une censure archaïque », *Lemonde.fr*, 14 juin 2011. Lien : http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/06/14/enseigner-le-genre-contre-une-censure-archaique_1535573_3232.html (dernière consultation le 15/08/2013).

SALLEH Ariel, « Les défis de l'écoféminisme » (traduit de l'anglais par Michèle DOBRE), *Écologie et Politique*, n° 16, printemps 1996, pp. 107-128.

SCHYMAN Gudrun, SUNDBERG Stina et SVÄRD Veronica (Feministiskt initiativ), « Bryt tystnaden om sex, kön och jämställdhet » (« Rompez le silence sur la sexualité, les sexes et l'égalité des sexes »), *Corren.se*, 28 novembre 2008. Disponible en ligne : http://www.corren.se/asikter/debatt/artikel.aspx?articleid=4829447 (dernière consultation le 28 août 2013).

SJÖGREN Iréne, « Sexualitet och skola », *Svenska Dagbladet* (*SvD*), 5 juin 1971.

SVÄRD Veronica, « Myten om att Sverige har jämställdhet » (« Le mythe selon lequel la Suède aurait atteint l'égalité entre les sexes »), *Intersektionen* (blog), 27 avril 2009. http://veronicasvard.wordpress.com/2009/04/27/myten-om-att-sverige-har-jamstalldhet/ (dernière consultation le 26 août 2013).

TIN Louis-Georges, « Hétérosexisme », in TIN Louis-Georges (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie.* Paris : PUF, 2003, pp. 207-211.

TRUC Olivier, « La haine des femmes ébranle la Suède », *LeMonde.fr*, 20 mars 2013 : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/03/20/la-haine-des-femmes-ebranle-la-suede_1851013_3232.html (dernière consultation le 15/08/2013).

VOROS Florian, « Les ados et le porno : analyse d'une controverse », *La santé de l'Homme*, n° 418, mars-avril 2012, pp. 16-18.

ZAIDMAN Claude, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles » in BARD Christine (dir.), *Madeleine Pelletier. Logiques et infortunes d'un combat pour l'égalité*. Paris : Côté-femmes, 1992, pp. 265-281. Article mis en ligne le 10 novembre 2009 par *Les cahiers du CEDREF* : http://cedref.revues.org/388 (dernière consultation le 15/08/2013).

ZAPPI Sylvia, « L'"empowerment", nouvel horizon de la politique de la ville », *LeMonde.fr*, 7 février 2013. Disponible en ligne : http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/07/l-

empowerment-nouvel-horizon-de-la-politique-de-la-ville_1827820_3224.html (dernière consultation le 15/08/2013).

**BROCHURES, RAPPORTS**

AIDES – *Santé SexuElles. Plus de plaisirs, moins de risques*, BENKHOUCHA Cynthia et ZIMMERMANN Gaëlle-Marie, réalisée grâce au soutien financier de l'INPES, illustrée par Cha, mars 2012, 48 pages.

CENTERWALL Erik et LAACK Stefan, *Les jeunes hommes, partenaires égaux*, Stockholm : RFSU, octobre 2007 (première édition en 2000), 88 pages. http://www.rfsu.se/Bildbank/Dokument/Metod-Handledning/ymep_franska.pdf (dernière consultation le 23 août 2013).

CENTRE HUBERTINE AUCLERT, *La représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP*, septembre 2011, 36 pages. Disponible en ligne : http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude_la_representation_des_femmes_dans_les_manuels_histoire_de_2nde_et_cap_cha.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

CONTACT (association Contact, Paris), *Notre enfant est homosexuel*, rédigé par Stéphane VIEUXMAIRE avec le soutien de la Direction Générale de la Santé, du Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et de l'INPES, 2007, 52 pages.

CRIPS Île-de-France, *Les filles. Guide du corps féminin* et *Les garçons. Guide du corps masculin*, 2011 (2002 pour les premières éditions, traductions de brochures anglaises de la Family Planning Association), 32 pages (en tout, car les deux guides sont publiés dans une seule brochure).

CRIPS Île-de-France, *Questions d'ados (amour – sexualité),* avec le soutien de la Direction générale de la Santé, de l'Inpes, du Codes 95, de l'Institut de sexologie et de l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, juin 2007 (actualisé en 2011), 56 pages.

DGCS (DIRECTION GENERALE DE LA COHESION SOCIALE), *Chiffres-clés 2011 de l'égalité entre les femmes et les hommes*. Paris : Édition Dicom, n° S 12-065, présenté par le Ministère des droits des femmes en juin 2012, 64 pages.

ÉduSCOL, *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, ministère de l'Éducation Nationale, réseau Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation Nationale (SCÉRÉN), Centre national de documentation pédagogique (CNDP), août 2008, 61 pages.

ÉduSCOL, *Repères pour l'éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur*, ministère de l'Éducation Nationale, réseau Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation Nationale (SCÉRÉN), Centre national de documentation pédagogique (CNDP), août 2008, 52 pages.

ESSTI – *Sexually Transmitted Infections in Europe. Annual report n° 3*, European Surveillance of Sexually Transmitted Infections, 2008, 87 pages. (Disponible en ligne : http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action2/docs/2004_2_08_a1_en.pdf , dernière consultation le 24 août 2013).

FEERTCHAK Sonia, *Manuel d'autodéfense féministe*. Paris : Plon, coll. « Les carnets de l'encyclo des filles », 2007, 64 pages.

FORUM FÖR LEVANDE HISTORIA & RFSL UNGDOM, *Bryt ! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* (« Rompez ! Un manuel méthodologique sur les normes en général et l'hétéronormativité en particulier »). Direction du projet : Jorun KUGELBERG et Ulrika WESTERLUND (Forum för levande historia) et Mika NIELSEN (RFSL Ungdom). Direction pédagogique : Sandra DAHLÉN. Stockholm : Forum för levande historia & RFSL Ungdom, 2011 (3ème édition), 116 pages.

FRIENDS – *I normens öga : metoder för en normbrytande undervisning* (« *Dans l'œil de la norme : méthodes pour un enseignement rompant avec la norme* »), BRADE Lovise, ENGSTRÖM Carolina, SÖRENSDOTTER Renita et WIKTORSSON Pär, Friends, 2008, 212 pages.

GUTTMACHER INSTITUTE, *Teenage Sexual and Reproductive Behavior in Developed Countries. Can more progress be made ?*, DARROCH Jacqueline E., FROST Jennifer J., SINGH Susheela, The Study Team, New York & Washington : The Alan Guttmacher Institute, novembre 2001, 120 pages. Disponible en ligne : http://www.guttmacher.org/pubs/eurosynth_rpt.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

IGAS – *Évaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesse suite à la loi du 4 juillet 2001. Rapport de*

*synthèse*, AUBIN Claire, JOURDAIN MENNINGER Danièle, CHAMBAUD Laurent. France : Inspection générale des affaires sociales, octobre 2009, 93 pages. Disponible en ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000047/0000.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

INPES – *Jeune et homo sous le regard des autres. Livret d'accompagnement des courts métrages de lutte contre l'homophobie*, coordonné par LEMONNIER Fabienne et HOUSSEAU Bruno, chargé·e·s de mission à l'INPES, mars 2010, 59 pages.

INPES – *Les premières fois*, ZORMAN Michel, INPES, Ministère de la Santé et des Solidarités, avec le concours d'AIDES, 2004, 32 pages.

JACQUEMART Alban, NETTER Agnès et THIBAULT Françoise, *Orientations stratégiques pour les recherches sur le genre*, rapport remis au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, novembre 2012, 42 pages.

KIS & SIS – *Tomber la culotte ! (Coups de pouce pour s'affirmer, s'amuser et prendre soin de soi). Pour les lesbiennes, bies, et autres curieuses…*, DELEBARRE Coraline (Kiosque Infos Sida) et GENON Clotilde (Sida Info Service), avec le soutien de l'INPES, octobre 2011, 40 pages.

LAFA – *Unga män om porr. Användning av och attityder till pornografi* (« *Jeunes hommes au sujet de la pornographie. Utilisation et attitudes face à la pornographie* »), NIGÅRD Pernilla, 2007, 63 pages.

LEROY Michel (dir.), *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, Rapport n° 2013-041 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, mai 2013, 109 pages. Disponible en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/14/0/2013-041_egalite_filles-garcons_263140.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

LHOMOND Brigitte, MICHAELS Stuart, LEVINSON Sharman, MAILLOUX Marianne, *Jeunes et sexualités*, rapport présenté à la Direction Générale de la Santé, avec le concours du Ministère de la Jeunesse et des Sports et du Centre gay et lesbien, janvier 2003, 85 pages.

LUCIDES – *Discriminations sexistes : apprendre à voir, agir pour soi et pour les autres*, guide d'animation et de sensibilisation aux discriminations sexistes, réalisé dans le cadre du projet de lutte contre les discriminations en Haute-Normandie « LUttons Contre les

Inégalités et toutes les Discriminations, Ensemble », Module Jeunes & Genre, 2008, 182 pages.

MFJ, SKR & ROKS – *Machofabriken* (« *La fabrique des machos* »), GULBRANDSEN Ida, LUNQVIST Emma, MALMBERG Lisa, NETTELBLADH-MALM Christina, RÖCKLINGER Karolin, SÖDERSTRÖM Daniel (Män För Jämställdhet [MFJ], Sveriges Kvinno- och Tjejjourers Riksförbund [SKR], Riksorganisationen för kvinnojourer och tjejjourer i Sverige [Roks]). Stockholm : Liber, 2011, 100 pages.

RFSL Stockholm – *Någonstans går gränsen. En lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv* (« *La limite passe bien quelque part. Un manuel pour les professeur·e·s sur les sexes, la sexualité et les normes dans la vie des jeunes* »), EDEMO Gunilla et RINDÅ Joakim, RFSL Stockholm, 2004, 40 pages. Disponible en ligne : http://www.skolungdom.fi/images/stories/Ngonstans_gr_grnsen.pdf (dernière consultation le le 15/08/2013).

RFSL – *RFSL Stockholms Skolinformationsverksamhet* (« *Organisation pour l'information scolaire de RFSL Stockholm* »), BERG Veronica, WAHLSTRÖM Sofie et PERSSON Sara, RFSL Stockholm, 2010, 59 pages.

RFSU – *10 punkter för en bättre sexualundervisning i skolan* (« *RFSU – Dix points pour améliorer l'éducation sexuelle à l'école* »), RFSU, 2004, 12 pages.

RFSU – *Fittfakta* (traduction anglaise en 2008 : « *Pussypedia* »), Tina NEVIN, 2002 (5ème édition en 2010), 49 pages.

RFSU – *Jag visste när var tio* (« *Je le savais à 10 ans* »), Hans OLSSON et Anna KNÖPFEL-MAGNUSSON, RFSU, 2007, 100 pages.

RFSU – *Idéprogram*, 2008, 30 pages.

RFSU – *Kartläggning av Sex- och samlevnadsundervisningen på Sveriges lärarutbildningar*, RFSU, 2004, 20 pages.

RFSU – *Kukkunskap* (traduction anglaise en 2008 : « *Dicktionary* »), Stefan LAACK, 2002 (5ème édition en 2010), 49 pages.

RFSU – *Låt stå! De ska kunna sin grej* (« *RFSU – Important ! Il faut qu'ils sachent faire leur truc* »), Hans OLSSON, RFSU, 2004, 27 pages.

RFSU – *Metoder i sexualundervisningen* (« *RFSU – Méthodes d'instruction sexuelle* »), Hans OLSSON, RFSU, 2010, 11 pages.

RFSU – *Den onaturliga naturen. Kunskapsmaterial om sexualitet och kön för lärare i naturkunskap och biologi på gymnasiet* (« *La nature non-naturelle. Manuel de connaissances sur la sexualité et les sexes pour les enseignant·e·s de sciences naturelles et de biologie au lycée* »), OLSSON Hans et ERIKSSON Tommy 2013, 174 pages. Disponible en ligne : http://www.rfsu.se/Bildbank/Dokument/Metod-Handledning/Den%20onaturliga%20naturen_MQ2.pdf?epslanguage=sv

RFSU – *Samtala om pornografi i skolan - en handledning från RFSU* (« *Parler de la pornographie à l'école – un guide de RFSU* »), sous la direction de Hans OLSSON, RFSU, 2007, 100 pages. « La pornographie et la sexualité » de Hans OLSSON (formateur, RFSU) ; « La pornographie – une part de la culture » de Gabriella HÅKANSSON (journaliste culturelle et écrivaine) ; « Pornographie et pratique sexuelle » de Hans OLSSON ; « Les jeunes femmes et la pornographie » de Christina ROGALA (sage-femme, RFSU) ; « Jeunes hommes au sujet de la pornographie » de Pernilla NIGÅRD (assistante sociale au Centre de consultation jeunesse, et doctorante à l'École supérieure de Malmö) ; « Les pour et contre du débat sur la pornographie » de Veronica HALVARSSON (sociologue et assistante de recherche à l'Université de Stockholm) ; « L'image sexuelle et la loi » de Ulf B ANDERSSON (journaliste) ; « Parler de porno avec des jeunes » de Olle WALLER (formateur, Lafa).

RFSU – *Sex på ditt sätt* (« *Le sexe à ta façon* »), Pelle ULLHOLM, RFSU, 2012, 44 pages.

RFSU – *Sexatlas för skolan. Vägvisare för att planera och genomföra sex- och samlevnadsundervisningen i grundskolan och gymnasiet* (« *Atlas scolaire de la sexualité. Balises pour planifier et organiser l'instruction à la sexualité et à la vie en commun à l'école, au collège et au lycée* »), Hans OLSSON, RFSU, 2003, 32 pages.

RFSU – *Slidkransen. Frågor, svar och myter kring mödom och oskuld* (« *La couronne vaginale. Questions, réponses et mythes autour de l'hymen et de la virginité* »), Anna KNÖFEL-MAGNUSSON et Lena MARIONS, RFSU, 2009, 22 pages.

RFSU – *Så tillverkas kondomer* (« *La fabrication des préservatifs* »), Hanna ÖHGREN, RFSU, 2003, 12 pages.

RFSU – *Tio vanliga frågor från lärare* (« *RFSU – Dix questions courantes d'enseignant·e·s* »), RFSU, 2009, 10 pages.

SCB (STATISTISKA CENTRALBYRÅN, Bureau Central des Statistiques), *På tal om kvinnor och män - Lathund om jämställdhet 2012* (« *À propos des femmes et des hommes – Rapport 2012 sur l'égalité des sexes* »), SCB, 105 pages. Disponible en ligne : http://www.scb.se/statistik/_publikationer/LE0201_2012A01_BR_X10BR1201.pdf (dernière consultation le 15/08/2013).

TEYCHENNE Michel, *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale Vincent PEILLON, juin 2013, 82 pages.

WESTER Maria, *En granskning av metodböcker i sex- och samlevnadsundervisningen* (« *Un examen détaillé des manuels utilisés dans l'enseignement en "sexualité et vie en commun"* »), Skolverket, 2009, 27 pages.

ZEP et BRULLER Hélène, *Le guide du zizi sexuel*. Paris : Glénat, 2001, 94 pages.

ZETTERBERG Hans & SIFO, *Om sexuallivet i Sverige. Värderingar, normer, beteenden i sociologisk tolkning* (« *La sexualité en Suède. Interprétation sociologique des valeurs, normes et comportements* »), Stockholm : SOU (Svenska Offentliga Utredningar), 1969, 179 pages (non traduit en français). Disponible en ligne : http://www.zetterberg.org/Books/b69_Sex/b1969_dir/bok_003.htm (dernière consultation le 26/07/2013).

## MULTIMEDIA

*Myten om mödomshinnan* (« *Le mythe de l'hymen* »), documentaire de Lotta EKELUND, 28 min., LottaFilm, « UR », SVT1, 21 mars 2011.

*Män som näthatar kvinnor* (« *Les hommes qui haïssent les femmes sur internet* »), documentaire de Nils HANSSON, 57 min., Uppdrag granskning, SVT1, 6 février 2013.

« Sexualundervisningen – godkänd eller icke godkänd? » (« *L'enseignement sur la sexualité – validation ou redoublement ?* »), émission de *Schyman. I vems intresse?* (« *Schyman. A qui cela profite-t-il ?* »), magazine de société présenté par Gudrun SCHYMAN, 1h, Produktion Sverige, 19 octobre 2008, TV8. Invités : Nyamko SABUNI (ministre de l'intégration et de l'égalité des sexes, membre du « Parti du peuple – Les libéraux »), Metta FJELKNER (porte-parole de l'Union des Enseignant·e·s), Sandra DAHLÉN (auteure et sexologue), Christer NYLANDER (porte-parole du groupe de travail sur la politique éducative du Parti du Peuple), et Johanna SKOBE (comédienne).

« Ungdomars sexualvanor i förändring » (« *Les habitudes sexuelles des jeunes en évolution* »), émission de débat *Kvällsöppet*, présentée par Lennart EKDAL, TV4, émission n°11, 6 février 2008.

*Lova & Lova*, websérie en animation de l'INPES et du Ministère de la Santé, réalisée par Guy Gérard BLANC et Jean-Baptiste BACH de SOPI communication, scénario de Stéphane POCRAIN, direction artistique et mise en scène de Lyvia PAME et Stéphane POCRAIN, musique de Wilson ANDRIAMANAMPISOA et Prof A, produite par Alexandre BOUTROS (post-production FIRM Studio), *onsexprime.fr*, 12 épisodes, 2011. Avec Linda CHARLIER (Lila) et Ricky TRIBORD (Jo).

*PuceauX. La série de toutes les premières fois*, websérie de l'INPES (Annick GARDIES, David HEARD, Anna MERCIER), Agence McCANN Paris, réalisée par Benjamin PARENT, scénario et dialogues de Benjamin PARENT et Joris MORIO, musique de Jose et David FONTAO (Stuck In The Sound), produite par Les Télécréateurs (post-production : Home Digital Pictures ; production Web : Zee Agency), *onsexprime.fr*, 6 épisodes (+ 6 bonus), 2012-2013. Avec Thomas SOLIVERES (Alexandre), Youssef MZZI (Karim), Joana PERSON (Claire), Marie MARQUIS (Charlène), Vanessa GUIDE (Kate).

*Sex med Victor*, programme télévisé sur la sexualité présenté par Victor BERNHARDTZ avec Sandra DAHLÉN, 8 épisodes, 30 min., Sveriges Television, les mercredis à 21h, automne

2007, SVT1. Thèmes des épisodes : le désir, les rapports de pouvoir, la norme, le corps, les limites, etc.

*Sex på kartan* (« *Cartographie de la sexualité* »), documentaire animé d'Annamaria DAHLÖF, Pär BERG et Teresa GLAD, 28 min., Eksjö Animation, « UR », avec le soutien de RFSU, 2011.

« Zizi sexuel, l'expo ! L'amour et la sexualité expliqués aux pré-ados », à la Cité des Sciences de Paris (19° arr.) du 16 octobre 2007 à janvier 2009, exposition d'éducation sexuelle destinée aux 9-14 ans (du CM1 à la 3ème), conçue et réalisée par la Cité des sciences et de l'industrie (Maud GOUY, commissaire de l'exposition et Dorothée VATINEL, commissaire adjointe), en collaboration avec Zep et Hélène BRULLER, auteurs du *Guide du zizi sexuel*, Paris, Glénat, 2001, 91 pages. Avec le concours du bureau de l'action sanitaire et sociale et de la prévention - DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), et le soutien de la DRASS Île-de-France (Direction régionale des affaires sanitaires et sociales d'Île-de-France). Le Comité Scientifique de l'exposition était composé de Philippe BRENOT (psychiatre et anthropologue, directeur d'enseignement au DIU de sexologie à l'université Paris-V) ; Jean-Yves CARIOU (didacticien des sciences, professeur de SVT à l'IUFM de Paris) ; Paul DURNING (professeur en sciences de l'éducation et directeur général du GIP Enfance en Danger – 119 Allô Enfance en Danger et Oned) ; Maurice GODELIER (anthropologue, directeur d'études à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, ancien directeur scientifique au CNRS) ; Didier LAURU (médecin, psychiatre et psychanalyste, directeur du CMPP Etienne Marcel à Paris) ; Sylvie OCTOBRE (chargée d'études au Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication) ; Pascal PICQ (paléoanthropologue, maître de conférences au Collège de France, Laboratoire de paléoanthropologie et de préhistoire) ; Emmanuelle PIET (médecin départemental de P.M.I, Conseil Général de Seine Saint Denis).

**COMMUNICATIONS, SÉMINAIRES, FORMATIONS**

Inspection Académique de Caen – « Éducation à la sexualité », formation d'intervenant·e·s, étaient Maryse GENARD, Angéline BAILLEUL, Lycée Victor Hugo, Caen, 26 janvier 2012 et 9 mars 2012.

Lafa – « Kvinnligt, manligt, mänskligt – genus, hur påverkar det dig ? » (« Féminin, masculin, humain – le genre, comment t'influence-t-il ? ») – séminaire Lafa (*Landstingen förebygger*

*aids*, « la Région de Stockholm contre le sida »), Helena JOSEFSSON, Lafa, Stockholm, 16 septembre 2008.

Lafa – « Fakta och perspektiv på ungdom, sexualitet och hiv/aids » (« Données et perspectives sur les jeunes, la sexualité et le VIH/sida »), Lafa (*Landstingen förebygger aids*, « la Région de Stockholm contre le sida »), Stockholm, 1er et 2 octobre 2008 : « Le travail de prévention dans le domaine de la santé » (Thérèse JUVALL), « La sexualité des adolescents » (Gisela HELMIUS), « Jeune et LGBT » (Marie CARLSSON et Katarina STENKVIST), « VIH / sida » (Åsa THOUROT), « Genre, classe et sexualité chez les lycéennes » (Fanny AMBJÖRNSSON), « Grossesses non désirées » (Marta HANSSON BOCANGEL) ; « Parler de sexe avec des jeunes d'origine immigrée » (Magnus SILFVERSTOLPE) ; « Les infections sexuellement transmissibles » (Marta HANSSON BOCANGEL) ; « À la défense des garçons » (Olle WALLER).

Lafa – « Historier om ett brott. Illegala aborter i Sverige på 1900-talet » (« Histoires d'un crime. Les avortements illégaux en Suède au XXe siècle ») – séminaire Lafa (*Landstingen förebygger aids*, « la Région de Stockholm contre le sida »), Lena LENNERHED, Lafa, Stockholm, 9 octobre 2008.

Lafa – « Att prata porr med ungdomar » (« Parler de pornographie avec des jeunes ») – cours d'approfondissement Lafa (*Landstingen förebygger aids*, « la Région de Stockholm contre le sida »), Olle WALLER, Lafa, Stockholm, 14 novembre 2008.

Lafa – « Normalt och vanligt är inte samma sak, eller ? Att jobba attitydförändrande med hbt-frågor » (« Normal et banal, ce n'est pas la même chose, n'est-ce pas ? Travailler pour un changement d'attitude sur les questions LGBT ») – cours d'approfondissement, Lafa (*Landstingen förebygger aids*, « la Région de Stockholm contre le sida »), Maria AHLSDOTTER, Lafa, Stockholm, 8 décembre 2008.

Stockholm Pride – « Egaliamodellen » (« Le modèle Egalia »), conférence, RFSL, Pride House, Kulturhuset (Maison de la culture), Stockholm, 26 juillet 2010.

Stockholm Pride – « RFSL 60 år : Arbetet med normförändring » (« 60 ans de RFSL : faire bouger les normes »), conférence, Viktoria TAUSON, Carlos DIAZ, Anneli SVENSSON, Karol VIEKER, Eddie SUMMANEN, Pride House, Kulturhuset (Maison de la culture), Stockholm, 27 juillet 2010.

Stockholm Pride – « RFSL 60 år : Vad har hänt ? » (« 60 ans de RFSL : un peu d'histoire »), séminaire, Sören JUVAS, Stig-Åke PETERSSON, Anders SELIN, Christine GILLJAM, Pride House, Kulturhuset (Maison de la culture), Stockholm, 27 juillet 2010.

Université d'été du MFPF – « Comment aller vers une éducation sexualisée ? », table ronde avec Ingrid DARROMAN (Syndicat National des Enseignant·e·s du Second degré), Jean FALLER (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale), Béatrice GAULTIER (Syndicat National des Infirmièr·e·s Conseillèr·e·s de Santé), Gwenaëlle POMARES (Conseil Général des Bouches-du-Rhône), *Université d'été du Planning Familial*, thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 11 septembre 2010.

Université d'été du MFPF – « Comment construire du politique à partir de notre pratique ? », table ronde, avec Janine MOSSUZ-LAVAU (sociologue) et Claire RICCIARDI (Planning Familial 13), *Université d'été du Planning Familial*, thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 11 septembre 2010.

Université d'été du MFPF – « La variation sociale de la surveillance de la sexualité des filles », Isabelle CLAIR et Virginie DESCOUTURES, table ronde « Relations filles-garçons, contextes et enjeux », *Université d'été du Planning Familial*, thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 10 septembre 2010.

Université d'été du MFPF – « Le rôle de l'animateur-trice et objectifs politiques du Planning : questionner ou transmettre ? Informer ou éducation populaire ? », atelier, *Université d'été du Planning Familial*, thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 11 septembre 2010.

Université d'été du MFPF – « Sexisme, homophobie et violences de genre au collège », communication de Vanessa WATREMEZ de l'association Artemisia, table ronde « Relations filles-garçons, contextes et enjeux », *Université d'été du Planning Familial*, thème « Éducation à la sexualité, éducation sexualisée ? », Bordeaux, 10 septembre 2010.

# INDEX DES SIGLES

| | |
|---|---|
| ACRNAP | Association des centres de régulation des naissances de l'assistance publique-hôpitaux de Paris |
| ACSF | Analyse des comportements sexuels en France (deuxième enquête française CSF, 1993) |
| AFCCC | Association française des centres de consultations conjugales |
| ANCIC | Association nationale des centres d'interruption de grossesse et de contraception |
| ANRS | Agence nationale de recherche sur le sida et les hépatites virales |
| BDSM | Bondage et discipline, domination et soumission, sadomasochisme |
| CADAC | Coordination nationale des associations pour le droit à l'avortement et à la contraception |
| CAPES | Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré |
| CESC | Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté |
| CDI | Centre de documentation et d'information |
| CFCV | Collectif féministe contre le viol (France) |
| CHU | Centre hospitalier universitaire |
| CNIDFF | Centre national d'information des droits des femmes et des familles |
| CNRS | Centre national de la recherche scientifique |
| CPE | Conseillèr•e principal•e d'éducation |
| CPEF | Centres de planification et d'éducation familiale |
| CPGE | Classes préparatoires aux grandes écoles françaises |
| COREVIH | Comité de surveillance régionale du VIH |
| CRDP | Centre régional de documentation pédagogique |
| CRIPS | Centres régionaux d'information et de prévention du sida |
| CSF | Contexte de la sexualité en France: enquêtes françaises de 1970 (Simon), 1993 (ACSF), 2008 |
| CSIS | Conseil supérieur d'information sexuelle |
| DADS | Déclaration annuelle des données sociales |
| DGCS | Direction générale de la cohésion sociale |
| DGES | Direction générale de l'enseignement scolaire (parfois DGESCO) |
| DIU | Dispositif intra-utérin (stérilet) |
| DREES | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques |
| ECTS | European Credit Transfer and Accumulation System (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits) |
| EEDF | Éclaireuses éclaireurs de France |
| EICCF | Établissements d'information, de consultation ou de conseil familial |
| ESPE | Écoles supérieures du professorat et de l'éducation |
| FCPE | Fédération des conseils de parents d'élèves |
| FHAR | Front homosexuel d'action révolutionnaire |
| FINSEX | The national study of human relations, sexual attitudes and lifestyles in Finland |
| GIS | Groupe information santé |

| | |
|---|---|
| GNIES | Groupe national information et éducation sexuelles |
| IEC | Institut Émilie du Châtelet pour le développement et la diffusion des recherches sur les femmes, le sexe et le genre |
| IGAS | Inspection générale des affaires sociales |
| IMG | Interruption médicale de grossesse |
| INED | Institut national d'études démographiques |
| INIS | Intersexuella i Sverige (association des Intersexuel-le-s vivant en Suède) |
| INPES | Institut national de prévention et d'éducation pour la santé |
| INSEE | Institut national de la statistique et des études économiques |
| INSERM | Institut national de la santé et de la recherche médicale |
| IPPF | International planned parenthood federation (Fédération internationale pour le planning familial) |
| IST | Infections sexuellement transmissibles (anciennement MST, maladies sexuellement transmissibles, anciennement maladies vénériennes) |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres (remplacé en 2013 par les ESPE) |
| IVG | Interruption volontaire de grossesse |
| LAFA | Landstingen förebygger aids, La Région de Stockholm contre le sida |
| LCP | La chaîne parlementaire, chaîne de télévision française |
| LGBTQI | Lesbiennes, Gays, Bisexuel-le-s, Transexuel-le-s, Queer, Intersexes |
| MFPF | Mouvement français pour le planning familial |
| MGEN | Mutuelle générale de l'éducation nationale |
| MLAC | Mouvement pour la libération de l'avortement et de la Contraception |
| MLF | Mouvement de libération des femmes |
| MJC | Maison des jeunes et de la culture |
| NATSAL | National survey of sexual attitudes and lifestyles, enquête britannique de 1994 |
| NHSLS | National health and social life survey, enquête étasunienne de 1994 |
| OMS | Organisation mondiale de la santé |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| ONU | Organisation des Nations Unies |
| PaCS | Pacte civil de solidarité, contrat français d'union civile |
| PAF | Plan Académique de Formation |
| PEEP | Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public |
| PMA | Procréation médicalement assistée, ou AMP Assistance médicalisée à la procréation |
| RFSL | Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas och transpersoners rättigheter (Association suédoise pour les droits des homosexuel•le•s, des bisexuel•le•s et des personnes trans) |
| RFSU | Riksförbundet för sexuell upplysning, Association suédoise pour l'éducation à la sexualité) |
| SCB | Statistiska centralbyrån, Bureau national de la statistique (Suède) |
| SCÉRÉN-CNDP | Services culture, éditions, ressources pour l'éducation nationale - Centre national de documentation pédagogique (France) |
| SDFE | Service des droits des femmes et de l'égalité |

| | |
|---|---|
| SIDA | Syndrome d'immunodéficience acquise |
| SIFO | Svenska institutet för opinionsundersökningar |
| SKR | Sveriges kvinno- och tjejjourers riksförbund, Association nationale suédoise des foyers d'accueil d'urgence pour les femmes et les filles |
| SNASEN | Syndicat national des assistant-e-s sociaux-ales de l'éducation nationale |
| SNIES | Syndicat des infirmier-e-s éducateurs-trices en santé de l'éducation nationale |
| SOU | Svenska offentliga utredningar, Rapports publics suédois |
| SSU | Sex- och samlevnadsundervisning (enseignement en « sexualité et vie en commun », en Suède) |
| SVT | Sciences de la vie et de la terre (matière scolaire enseignée en France) |
| SVT | Sveriges television, télévision publique suédoise |
| UE | Union européenne |
| UNIRES | Réseau universitaire pour l'éducation à la santé |
| USSU | Utredningen rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbetet, Rapport sur les questions de sexualité et de vie en commun dans le travail d'enseignement et d'éducation |
| VIH | Virus de l'Immunodéficience Humaine |
| VHS | Video home system (format vidéo) |
| YMEP | Young men as equal partners, projet en Tanzanie, Zambie, Ouganda et au Kenya |

# ANNEXES

I. Lois et circulaires de référence sur l'éducation à la sexualité

II. Portraits des interviewé·e·s.

III. Images extraites du *Livre le plus important du monde* (*Världens viktigaste bok*), de Nathalie SIMONSSON, 2012. Illustrations publiées avec l'aimable autorisation du Yokaj Studio.

# ANNEXE I : LOIS ET CIRCULAIRES DE RÉFÉRENCE SUR L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN FRANCE

- Code de l'éducation - article L. 121-1 relatif à la mission d'information des écoles, collèges et lycées sur les violences et une éducation à la sexualité.
- Code de l'éducation - article L 312-16 relatif aux séances d'éducation à la sexualité.
- Code de l'éducation - articles R 421-46 et 421-47 relatifs au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences (cf. pilier 6 - compétences sociales et civiques).
- Circulaire 98-237 du 24 novembre 1998 relative aux orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège.
- Circulaire n°2003-210 du 1er décembre 2003 relative à la santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation. BO n° 46 du 11 décembre 2003.
- Circulaire n°2006-197du 30 novembre 2006 relative au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

## AUTRES TEXTES OFFICIELS

### Contraception d'urgence

- Loi n°2000-1209 du 13 décembre 2000 relative à la contraception d'urgence, modifiée par la loi n°2001-588 du 4 juillet 2001, relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception
- Décret n°2001-258 du 27 mars 2001 pris en application de cette loi et comportant, en son annexe, le protocole national sur la contraception d'urgence en milieu scolaire

### Égalité entre les filles et les garçons

- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, signée le 29 juin 2006 pour la période 2006-2011. BO n°5 du 1er février 2007. Cf. bulletin officiel [B.O.] n° 05 du 1er févier 2007. http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm

- BO hors-série n°10 du 2 novembre 2000 «À l'école au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité»

**Violences sexuelles**

- Code de l'éducation - article L. 312-17-1 relatif notamment à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes

- Circulaire n°97- 175 du 26 août 1997 relative aux instructions concernant les violences sexuelles. BO hors série n°5 du 4 septembre 1997

- Circulaire n°98-194 du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre les violences en milieu scolaire et au renforcement des partenariats, parue au BO hors série n°11 du 15 octobre 1998, accompagnée d'un guide pratique (74,11 ko)

- Circulaire n°2001-044 du 15 mars 2001 relative à la lutte contre les violences sexuelles. BO n°12 du 22 mars 2001

**Partenariats**

- Décret n°92-1200 du 6 novembre 1992 relatif aux relations (34,47 ko) du ministère de l'Éducation nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public

- Circulaire n°98-194 du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre les violences en milieu scolaire et au renforcement des partenariats, parue au BO hors série n°11 du 15 octobre 1998, accompagnée d'un guide pratique (74,11 ko)

**Prévention du sida**

- Circulaire n° 2011-203 du 14 novembre 2011 relative à la Journée mondiale de lutte contre le sida du 1er décembre 2011

- Circulaire n°2006-204 du 11 décembre 2006 relative à l'installation de distributeurs automatiques de préservatifs dans les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels.

# PRÉSENTATION DES INTERVIEWÉ·E·S SUÉDOIS·ES ET FRANÇAIS·ES

**Maria AHLSDOTTER**

Née en 1976. Conférencière, assistante sociale au Centre de consultation jeunesse Järva (*Järva ungdomsmottagning*) à Kista, banlieue nord de Stockholm, depuis 2008. Elle reçoit des jeunes, individuellement et en classe, auprès de qui elle fait notamment de l'éducation à la sexualité. Maria AHLSDOTTER a commencé à étudier le genre dès l'ouverture des cours à l'université de Stockholm en 1996-1997, est formée en psychothérapie, et a un diplôme de travailleuse sociale. En 2000, elle est recrutée en tant qu'assistante sociale par la partie clinique de l'association gay, lesbienne, bisexuelle et trans « RFSL » (« Association Suédoise pour l'égalité des droits »). A l'époque, elle intervient régulièrement en milieu scolaire, et est chargée de la formation des intervenants de RFSL (information et prévention contre l'homophobie dans les lycées). Aujourd'hui, elle anime des séminaires (notamment pour Lafa et RFSU) sur l'éducation à la sexualité et à la vie en commun, la diversité (sur l'intersexuation, par exemple), le travail de changement des attitudes discriminantes (le racisme ou la transphobie, par exemple). Maria AHLSDOTTER est une des actrices du mouvement critique de la norme, et a participé à la construction de la méthode *Rompez !* (*Bryt !*), matériel pédagogique destiné à développer cette perspective critique de la norme.

**Victor BERNHARDTZ**

Né en 1985. Journaliste, éditorialiste pour le journal *Arena*, producteur de théâtre, de danse (spectacles pendant la semaine des fiertés LGBTQ de Stockholm) et de radio (« P3 Homo », émission de la station publique Sveriges Radio consacrée aux questions LGBTQ diffusée mensuellement entre 2001 et 2006), Victor BERNHARDTZ a également été formé chez RFSU où il a travaillé comme lobbyiste (leader d'opinion). Jusqu'en septembre 2008, il a fait partie de la direction d'une organisation internationale appelée « Youth coalition for sexual and reproductive rights ». En 2007, Victor a été contacté par la télévision publique suédoise pour concevoir et animer une série de 8 émissions consacrées à la sexualité au sens large, émissions qui ont été diffusées le mercredi à 21h, à l'automne 2007. Il a également travaillé sur la méthode de travail critique de la norme *Rompez !* (*Bryt !*). Il est depuis mai 2013 membre du bureau de direction de RFSU.

**Jenny BERNTSSON**

Née en 1979. Ancienne monitrice de ski et guide touristique, Jenny est monitrice éducatrice dans une MJC de Lidingö. Sa mère institutrice lui a transmis une liberté de parole au sujet de la sexualité, et un intérêt pour la question. J'ai rencontré Jenny lors d'une formation sur l'éducation à la sexualité organisée par Lafa (organisme de Stockholm de lutte contre le sida), elle avait demandé à son employeur un financement pour se former sur les questions du genre et de l'éducation à la sexualité.

Engagée pour l'égalité des sexes et des sexualités, Jenny BERNTSSON organise des groupes de parole pour les jeunes filles fréquentant la MJC, au cours desquelles elle aborde par exemple la question des réputations, celle de la pornographie (qu'elle considère comme un symbole de l'oppression des femmes), et fait de la prévention.

**Sandra DAHLEN**

Née en 1974. Consultante, auteure, conférencière et formatrice en éducation à la sexualité, la plus demandée de Suède. En 1995, alors étudiante en sciences politiques et en économie, Sandra DAHLÉN entre à RFSU, où elle suit une formation pour intervenir en milieu scolaire en tant qu'éducatrice à la sexualité. En 1997, elle est recrutée à temps plein par l'association, en tant qu'intervenante mais aussi en tant que formatrice : elle développe des méthodes de formation pour RFSU, intégrant une perspective critique du genre. En 2002, elle écrit un livre d'éducation à la sexualité pour les jeunes filles, *Sex med mera* (« *Du sexe, entre autres* »), sur la demande de la maison d'édition Tiden. En 2006, elle poursuit son travail d'éducation populaire en publiant *Hetero* (chez Tiden), un livre accessible au grand public sur le concept d'hétéronormativité. Aujourd'hui, elle travaille à son compte et intervient à la radio et à la télévision, en partenariat avec des organisations indépendantes comme RFSU et RFSL, mais également semi-publiques comme Lafa ou le Forum pour l'histoire vivante.

**Jonas LEMON et Lisa LARSSON**

Né en 1978. Née en 1981. Assistants de projet pour l'antenne locale RFSU Stockholm, ils sont responsables de la branche École : ils s'occupent du recrutement des informateurs, de leur formation, ainsi que de l'organisation des séances dans les écoles de la région de Stockholm. Jonas LEMON travaille dans l'éducation à la sexualité depuis plus de 10 ans, il a commencé par écrire des articles avant de travailler pour RFSU Stockholm. Lisa LARSSON a quant à elle une formation d'infirmière. Tous les deux continuent d'intervenir eux-mêmes auprès d'élèves, et donnent par ailleurs des conférences publiques au sujet de leurs activités, par exemple aux « Journées du sexe » (*Sexdagarna*) de l'Université de Stockholm où je les ai rencontrés.

**Lena LENNERHED**

Née en 1956. Porte-parole de RFSU entre 2005 et 2011, auparavant membre du bureau de direction de RFSU (*RFSU:s förbundsstyrelse*) pendant 10 ans. Conférencière, professeure d'histoire des idées et d'études sur le genre à la Haute école de Södertörn depuis 2000. Ses recherches portent sur la sexualité, la reproduction, les représentations et idées sur la sexualité et le sexe, particulièrement aux XIX$^{e}$ et XX$^{e}$ siècles. Elle a soutenu sa thèse de doctorat en 1994 à l'Université de Stockholm sur les idéologies de la libération sexuelle des années 60. Auteure d'un livre sur la politique sexuelle du début du XX$^{e}$ siècle (« *Du sexe dans le Foyer du Peuple* », qui porte notamment sur l'expérience de RFSU) et les débats de

l'époque sur la contraception, l'avortement, la stérilisation, l'homosexualité, la reproduction, etc. En 2008, elle publie *Histoires d'un crime*, un ouvrage présentant une nouvelle Histoire de l'avortement et des idées sur l'avortement en Suède.

**Katarina LINDAHL**

Née en 1949. Après une formation de travailleuse sociale et une expérience de journaliste, puis de responsable de l'information au Parti Communiste suédois dans les années 1970, Katarina LINDAHL entre chez RFSU en 1987 où elle occupe principalement la fonction de Secrétaire générale (pendant 15 ans). Elle s'attèle également à développer les activités internationales de RFSU. Engagée depuis 40 ans pour l'égalité des sexes et les questions de sexualité, Katarina LINDAHL se définit comme féministe. Membre de délégations gouvernementales pour les conférences de l'ONU, notamment pour la conférence internationale du Caire sur la population et le développement, qui s'est tenue en 1994. Membre pendant 6 ans de la direction du Guttmacher Institute, institut étasunien de recherche sur le contrôle des naissances et la santé sexuelle et reproductive dans le monde. Actrice de l'évolution de RFSU, elle est une des meilleures sources d'information concernant l'histoire de l'organisation.

**Luis LINEO**

Né en 1976. Directeur de projet à *Fanzingo*, la « maison des médias » de Botkyrka (banlieue sud-ouest de Stockholm), une organisation indépendante qui soutient l'expression des jeunes dans les médias. Membre actif de RFSU, il devient à l'automne 2008 le directeur du projet (proposé par Sandra DAHLÉN) des « Groupes de garçons » (*Killgruppsprojekt*). Passionné de radio, il intervient depuis 2006 en tant qu'expert en questions de sexualité et de vie en commun dans l'émission « P4 Junior » sur la station publique *Sveriges Radio* où il répond aux questions des jeunes auditeurs et auditrices. Membre actif de l'organisation « Des hommes pour l'égalité » (*Män för jämställdhet*), il est co-auteur de la méthode de travail « La fabrique des machos » (*Machofabriken*), dont l'objectif est de discuter avec les jeunes des normes de la masculinité et de leurs conséquences.

**Agneta NILSSON**

Née en 1947. Agneta NILSSON a commencé à travailler au développement de l'éducation à la sexualité à l'école dès 1972, à l'Agence Nationale de la Santé et des Affaires Sociales (*Socialstyrelsen*). Consultante en éducation à la sexualité (notamment auprès de Lafa), elle travaille depuis plusieurs dizaines d'années à l'Agence Nationale pour l'Éducation (*Skolverket*), organisme d'État chargé notamment de superviser la formation des directeurs d'établissement et des enseignant·e·s, d'encadrer et d'améliorer le système scolaire suédois. En 1999, Agneta NILSSON effectue pour la *Skolverket* un examen détaillé de l'enseignement de l'éducation à la sexualité et à la vie en commun dans 80 établissements scolaires suédois. En 2005, elle retourne dans 20 établissements pour analyser l'évolution de cet enseignement,

et constate que seules 6 écoles ont fait des progrès, tandis que 5 ne parviennent pas à enseigner l'éducation à la sexualité d'une manière satisfaisante.

**Lotta NORDH RUBULIS et Cecilia BIRGERSON NORDLING**

Lotta NORDH RUBULIS (à gauche) est responsable de la communication du site internet des Centres de consultation jeunesse, UMO.se. Cecilia NORDLING est quant à elle rédactrice et illustratrice, responsable des images et vidéos du site UMO.se. Lotta travaille pour Inera, un organisme financé par les conseils régionaux dont la mission est de constituer un réseau virtuel d'information et de conseil sur la santé et les soins, fiable, actualisé et facilement accessible sur Internet. Cecilia a une formation en sciences sociales spécialisée dans les médias, et travaille également en tant qu'illustratrice jeunesse indépendante : elle a par exemple illustré le livre « La sexualité et la vie en commun à l'école » (*Sex och samlevnad i skolan*, de Love NORDENMARK, Stockholm : Norstedts, 2011).

**Cecilia NORDHOLM et Johan SWARTLING**

Cecilia NORDHOLM a une 40aine d'années, elle est professeure de physique-chimie, de biologie et de mathématiques à l'École Libre de Vallentuna (un collège) depuis sa création en 2002. Après des expériences dans le domaine de la santé (au service d'obstétrique de l'hôpital de Danderyd de Stockholm, puis comme assistante de recherche pour une étude sur la salpingite), elle décide de devenir enseignante. Insatisfaite de l'éducation à la sexualité et à la vie en commun existant dans un premier collège, elle cherche à développer une perspective critique de genre et finit par changer d'établissement. Johan SWARTLING a une trentaine d'années, il a une formation en sciences humaines et enseigne également le suédois et l'espagnol. Ayant lui aussi connu des expériences frustrantes d'éducation à la sexualité dans d'autres collèges, il a rejoint l'École Libre de Vallentuna en 2004 où il forme un binôme avec Cecilia. Tous les deux ont suivi des formations auprès de Lafa et de RFSU.

**Hans OLSSON**

Né en 1963. Recruté par RFSU en 2000, Hans OLSSON est responsable des relations avec les écoles : il est l'interlocuteur privilégié des directeurs d'écoles et du personnel scolaire à qui il propose des séminaires, des formations, des méthodes d'éducation à la sexualité. Après une formation d'enseignant, Hans OLSSON s'est engagé dans l'éducation à la sexualité à la fin des années 80, en tant qu'enseignant, et dans la prévention sida pour le compte d'organisations comme Lafa, puis RFSL. En 1999, il a participé à l'examen détaillé de l'enseignement de « Sexualité et vie en commun » mené par l'Agence Nationale pour l'Éducation [*Skolverket*], et continue de collaborer à cette évaluation. Il est l'auteur de nombreuses brochures d'éducation à la sexualité, ainsi que de matériel pédagogique destiné aux enseignant·e·s, et de plusieurs romans jeunesse. Il est également responsable de la partie du site Internet de RFSU destinée au personnel scolaire.

**Christina RALSGÅRD**

Née en 1960. Travailleuse sociale à l'unité pour enfants Astrid Lindgren du centre hospitalier universitaire Karolinska de Huddinge (Stockholm), et directrice du projet « L'école du VIH » (*Hivskolan*) depuis 1998, Christina RALSGÅRD est une militante des droits des séropositifs. Après des études d'économie et de droit, elle suit la formation de travailleuse sociale (*socionom*) à l'université de Stockholm. Son premier poste à la Direction des Affaires sociales lui donne envie de se tourner vers un travail de terrain, elle devient alors médiatrice de l'Association Suédoise des Séropositifs en 1995. Ce poste lui permet de prendre la mesure de l'ampleur des besoins des patients séropositifs, notamment des femmes et des enfants qui restent les oubliés de la prévention secondaire. En 1998, elle intègre l'hôpital Karolinska et démarre un groupe de parole pour les enfants et les jeunes séropositifs, qui deviendra « L'école du VIH », première organisation de Suède d'accueil, de dialogue, d'écoute et de prévention spécialement destinée aux enfants et aux jeunes séropositifs. « L'école du VIH » offre notamment à ces enfants et adolescents, outre un espace de parole libéré du stigmate, une éducation à la sexualité et à la vie en commun.

**Birgitta SANDSTRÖM**

Née en 1955. Maîtresse de conférence au Département de pédagogie de l'Université de Stockholm. Avec une formation de sage-femme, Birgitta SANDSTRÖM a travaillé de nombreuses années dans un centre de consultation jeunesse où elle s'est notamment occupée d'éducation à la sexualité auprès de jeunes collégiens. C'est une réflexion sur la construction des normes en matière de sexualité qui l'a amenée à écrire une thèse sur l'évolution des directives publiques suédoises concernant l'éducation à la sexualité au début des années 70 (« *La sexualité bien planifiée* », 2001). A travers une analyse minutieuse des textes de politique sexuelle, elle montre comment la persuasion et les instructions imprégnées de stéréotypes sexistes (les hommes étant considérés comme indomptables, les mesures de prévention et de planification familiale s'adressaient en priorité aux femmes, censées être plus aptes au changement), ont été remplacées par des invitations au dialogue et à l'interaction. Elle poursuit ses recherches sur l'état de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, et participe depuis en 1999 à l'évaluation de l'enseignement de « Sexualité et vie en commun » mené par l'Agence Nationale pour l'Éducation [*Skolverket*].

**Gudrun SCHYMAN**

Née en 1948. Politicienne, ancienne dirigeante du parti communiste (Vänterpartiet, le « parti de gauche ») entre 1993 et 2003, Schyman a siégé au Parlement suédois (« *Riksdag* ») en tant que députée entre 1988 et 2006. Diplômée de l'École Supérieure des Sciences Sociales et ancienne travailleuse sociale, elle est connue pour son engagement féministe depuis les années 1990. En avril 2005, elle cofonde le parti politique Initiative Féministe (raison pour laquelle elle quitte le Parti de gauche dès 2004), et dont elle

occupe le poste de porte-parole entre 2005 et 2011, puis à nouveau depuis le congrès du parti de 2013. Elle est conseillère municipale dans sa ville natale de Simrishamn, et candidate régulière aux élections législatives et européennes. En 1998, elle publie le livre *Gudrun SCHYMAN : être humain, femme, mère, amante, présidente de parti* (« *Gudrun Schyman : Människa, kvinna, mamma, älskarinna, partiledare* », aux éditions Fischer). En 2008, elle anime le magazine de société *Schyman. A qui cela profite-t-il ?* (« *Schyman. I vems intresse?* ») diffusé sur la chaîne TV8, dont une émission où elle faisait le bilan de l'éducation suédoise à la sexualité, avec trois invités.

**Olle WALLER**

Né en 1947. Educateur sexuel autodidacte, Olle WALLER est une figure médiatique de l'éducation sexuelle suédoise. Moniteur éducateur dans les années 60, puis enseignant pendant 24 ans au collège la matière « Connaissance des enfants » (elle n'existe plus aujourd'hui, mais l'enseignement en classe de 3ème portait sur la grossesse, l'accouchement et le développement de l'enfant), il s'engage dans les mouvements de gauche de la fin des années 60, et poursuivi son engagement dans les années 1970 en défendant la libération sexuelle. En 1987, il quitte le milieu scolaire pour rejoindre la toute nouvelle unité sur la sexualité et la santé Lafa (organisation de la Région de Stockholm contre le Sida) où il anime des séminaires sur de nombreux sujets (pornographie, sexualité des immigrants et réfugiés, préservatifs, etc.) destinés à former des adultes. Depuis 15 ans, il répond à des questions sur la sexualité et la vie en commun, à la radio (« VAKNA med The Voice », une émission matinale sur la station stockholmoise The Voice), à la télévision (« VAKNA med The Voice » et « Fråga Olle » depuis 1999 sur Kanal 5), et sur Internet (sur le site de Lafa kondom.nu, devenu säkraresex.se depuis 2011).

***

**Maud GOUY**

Maud GOUY, est commissaire d'exposition, muséographe, et cheffe de projet à la Cité des Sciences : « *Autour de 25-26 ans, j'ai arrêté et le théâtre et la philosophie, et j'ai commencé à faire plutôt de la presse, de la communication. J'ai travaillé dans différents musées : Centre George Pompidou, musée des Arts et Métiers pendant plusieurs années, et puis un jour j'ai toqué à la porte de la Cité des Sciences et je me suis dit que c'était vraiment là que je voulais travailler, parce que c'est un des seuls endroits où on fait de la médiation scientifique de cette façon* », raconte-t-elle lors de notre entretien. Avant d'être chargée de concevoir l'exposition d'éducation à la sexualité « Zizi sexuel », elle travaillait sur d'autres thématiques (« L'électricité », « Désir d'apprendre », « Jeux sur je », « Cradexpo ») : « *Et puis on m'a dit "Voilà, tu as un thème, la sexualité, qu'est-ce que tu peux nous proposer par rapport à ça ?". [...] En fait, ça fait des années qu'on souhaite faire une expo à la Cité sur la sexualité mais que le sujet fait peur* », explique-t-elle. La sexualité apparaissait donc comme un sujet polémique, mais il a été traité de la même manière que tous les autres thèmes scientifiques : avec une neutralité affirmée. « *Ce projet était*

*comme toutes les autres expositions au niveau de l'organisation, ni plus ni moins, si ce n'est qu'on a fait beaucoup de tests. On met deux ans pour faire une exposition. Ça paraît long mais on est dans la logique des marchés publics, donc tout ça, ça prend du temps. On est nombreux, on est très nombreux, c'est comme un film, en fait. Il y a quelqu'un qui orchestre, c'est le chef de projet, puis il a une idée. Très rapidement, il va faire une étude de définition […], ensuite un programme, ça c'est pour le contenu. Ensuite on a des rendus des designers, scénographes, graphistes […] Et en fin de compte, ça se mène de front, et puis ça se rencontre* », décrit-elle. Aux questions que nous lui posons sur certains textes, dessins et installations de l'exposition, Maud GOUY répond : « *je ne suis pas du tout rentrée dans ce niveau de détail. […] Je ne sais pas, je traite ça comme je traite le reste* ». La sexualité est-elle un sujet d'étude scientifique comme les autres ?

**Danielle HEUTTE**

Madame HEUTTE est présidente de l'association caennaise de lutte contre le sida « Point de départ ». Après avoir mené des enquêtes de sociologie, elle s'engage bénévolement dans une première association de lutte contre le sida à Caen, mais n'est pas satisfaite de son fonctionnement. L'association n'avait pas l'agrément de la DDASS (Direction départementale des Affaires sanitaires et sociales) pour pouvoir intervenir en milieu scolaire ni en prison, secteurs qui intéressaient Danielle HEUTTE, qui quitte alors l'association pour en rejoindre une autre, « Point de départ », en 1994 (elle en est devenue la présidente en 1997). Lectrice de LEVI-STRAUSS, elle déclare ne pas aimer les chemins droits : elle se définit comme slave (son père était russe) et de philosophie bouddhiste. Elle a suivi plusieurs formations, dont celle donnée par AIDES (association française de lutte contre le sida) sur la pathologie du sida, mais aussi la formation sur la sexualité de l'Académie de Caen (destinée aux infirmières et médecins scolaires), et des journées organisées par la DDASS sur la prostitution, l'homosexualité (entre autres).

Aujourd'hui, elle intervient pour le compte de l'association « Point de départ » dans différents lieux (collèges, lycées, centre de détention, centres de formation pour personnes handicapées, etc.) pour parler de sexualité et d'infections sexuellement transmissibles. L'association « Point de départ » a plusieurs missions : la prévention, l'écoute et le soutien des personnes séropositives et/ou toxicomanes, ainsi que l'accompagnement social et juridique de ces personnes. Si son engagement auprès des séropositifs semble être lié au hasard (son mari ne voulait pas qu'elle travaille et elle cherchait à s'occuper quand elle est tombée sur l'annonce « Recherche bénévoles pour association de lutte contre le sida »), il s'enracine cependant dans sa trajectoire individuelle : « *La première raison, c'est que ça ne m'a jamais embêtée. Je me rappelle que j'avais une camarade qui avait été opérée […] et les autres ne voulaient pas jouer avec elle, mais moi, ça m'était complètement égal. […] J'ai toujours été naturellement du côté de celui sur lequel on tape. […] Quand j'étais gamine, j'ai toujours eu des problèmes de santé […] et si on ne se bat pas, on ne survit pas : il n'y a pas que les médicaments, il faut aussi une emprise psychologique qu'on n'a pas du jour au lendemain […]. Il y avait ça, et puis je n'étais*

*pas française – il n'y avait que mon père, qui était russe, mais pour les autres, j'étais une étrangère. Ce qu'on retrouve dans le sida, c'est le racisme et le jugement* » (entretien avec Danielle HEUTTE). C'est dans les locaux de l'association « Point de départ » que m'a reçue Danielle HEUTTE en décembre 2009, où elle m'a parlé de la conception de la sexualité qu'elle diffuse dans le cadre de ses activités, une vision empreinte de tolérance : « *en tant qu'association, je suis dans le non jugement et le respect de l'autre, de même qu'on est tenu au secret professionnel* » (entretien avec Danielle HEUTTE).

**Le Docteur Marc ZAFFRAN**

Après ses études de médecine (1973-1981), Marc ZAFFRAN exerce en tant que médecin généraliste entre 1983 et 1993 dans un cabinet de campagne. *« J'ai fait mes études entre 1973 et 1981, au moment ou l'IVG a été légalisée mais où beaucoup de femmes étaient stigmatisées si elles y avaient recours. J'ai vu des femmes mourir d'avortement clandestin avant la loi VEIL. Donc, j'étais très motivé. Ça m'a motivé non seulement pour écrire mes manuels, mais aussi mes romans (trois d'entre eux parlent de l'IVG et de la santé des femmes de près ou de loin)* », m'explique-t-il. Il effectue dès 1984 des vacations de planification familiale et d'IVG à l'hôpital du Mans (et ce jusqu'en 2008, où il part s'installer au Canada), une expérience qui lui inspirera son premier roman *La Vacation* (publié par P.O.L. en 1989 sous le pseudonyme de Martin WINCKLER), dont le personnage principal est le Docteur SACHS, médecin généraliste de campagne qui pratique des avortements lors de vacations à l'hôpital de Tourmens, une ville imaginaire de province. La suite, *La maladie de Sachs* (publié par P.O.L. en 1998) rencontrera un important succès public. WINCKLER/ZAFFRAN publie également des ouvrages sur la contraception, le premier datant de 2001 (*Contraceptions mode d'emploi*, Au diable vauvert). « *Le livre* Contraceptions mode d'emploi *était un projet entièrement personnel, comme* Choisir sa contraception *plus tard chez Fleurus, qui en est la version "light". Je voulais faire un livre qui soit à la fois une somme sur la contraception et un livre pratique destiné aussi bien aux utilisatrices qu'aux prescripteurs (médecins généralistes, sages-femmes, infirmières, conseillères de planification, enseignants, etc.) Un livre qui explique clairement, qui démystifie, qui combatte les idées reçues, qui donne des informations scientifiquement valides mais aussi pratiques et utiles. Bref, le manuel que j'aurais voulu trouver en librairie à la fin de mes études, mais qui n'existait pas. Le succès de* La Maladie de Sachs*, en me faisant gagner beaucoup d'argent, m'a permis de me consacrer à ce bouquin pleinement pendant 6 ou 8 mois. Sinon, je n'aurais jamais eu le temps et les moyens de l'écrire* » (entretien avec Marc ZAFFRAN). En 2007, Marc ZAFFRAN participe à la rédaction du site choisirsacontraception.fr de l'INPES, en s'appuyant sur les recommandations datant de 2004 de la HAS (Haute Autorité de santé, organisme public indépendant d'expertise scientifique), « *très proches de ce que j'avais écrit dans mes livres, car elles reflètent les consensus internationaux* », explique-t-il. Le médecin est par ailleurs déjà intervenu en milieu scolaire pour parler de contraception et de sexualité : partant des questions, des inquiétudes et des préjugés des élèves, il construisait une discussion, présentant la sexualité comme « *une activité intime, personnelle, qui doit être respectée et qui est respectable à partir du moment où elle est respectueuse de l'autre. La*

*seule sexualité discutable, c'est la sexualité imposée et qui nuit à l'autre. En dehors de ça, il n'y a rien à dire. Du coup, ça évacue complètement la question de la "norme". Parce qu'il n'y a pas de norme. Il n'y a que des personnes qui ont des relations consentantes ou imposées* » (entretien avec Marc ZAFFRAN). Marc ZAFFRAN a accepté de répondre à mes questions lors d'un entretien par mail, en décembre 2009.

**Annexe III : illustrations du Yokaj Studio**
**LA FABRIQUE DES FILLES ET DES GARÇONS**
**OU LE GENRE EXPLIQUÉ AUX ENFANTS.**

Illustration : © Yokaj Studio,
in SIMONSSON Nathalie, *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe*.
Stockholm : Ordfront, 2012, pp. 56-57.

**UNE ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ JOYEUSE ET INCLUSIVE :**
**LES RÈGLES**

- C'est super, ma fille ! Allez, on sort acheter des serviettes !
- Papa, sérieux, c'est juste un peu de règles…
- Tu te rends compte, on a une si grande fille !

Illustration : © Yokaj Studio,
in SIMONSSON Nathalie, *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe*.
Stockholm : Ordfront, 2012, p. 34.

## UNE ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ CRITIQUE DE L'HÉTÉRONORMATIVITÉ : LE SENTIMENT AMOUREUX

- Alors, les filles, vous êtes amoureuses de quelqu'un ? - Oui, l'une de l'autre.

Illustration : © Yokaj Studio,
in SIMONSSON Nathalie, *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe*.
Stockholm : Ordfront, 2012, p. 148.

**UNE ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ INCLUSIVE ET CRITIQUE DE LA NORME :**
**LE SEXE, UNE DIFFÉRENCE PARMI D'AUTRES**

Illustration : © Yokaj Studio,
in SIMONSSON Nathalie, *Le livre le plus important du monde. À propos du corps, des sentiments et du sexe*.
Stockholm : Ordfront, 2012, pp. 8-9.

UNIVERSITY OF CAEN – BASSE-NORMANDIE
UFR OF HUMAN SCIENCES
THESIS, PH.D. IN SOCIOLOGY

# REPRESENTATIONS OF GENDER AND SEXUALITIES IN SEX EDUCATION METHODS DEVELOPED IN FRANCE AND IN SWEDEN

ÉLISE DEVIEILHE

As it indicates the socially acceptable expression of sexuality, a society's sex education reflects its choices in terms of social organization of sexuality. The purpose of this thesis consists in a sociohistorical (from the beginning of the 20th Century to our times) and sociocultural comparative analysis of sex education methods and theories in France and in Sweden, in order to identify the social conceptions of gender and sexuality that they convey.

While sex education still remains today, in Sweden and in France, basically ungeneralized and widely reliant on individual will, the methods used in Sweden turns out more structured and supported than they are in France. The analysis of the content of numerous sex education media (official material and various illustrated and written publications) in addition to interviews with resource people, will allow us to define the characteristics of both countries in this particular field : as Sweden started to integrate a reflection on gender in its sex education, it is far from being the case in France. The problematization of heteronormativity is furthermore non-existent in France's take on sex education, while it's slowly turning up in official texts in Sweden, under the impulse of associations and academics.

Yet, in the absence of any critical reflection on gender and heteronormativity – observed in France and, in a lesser way in Sweden – the conception of sexuality spread about by sex education is biologizing (focusing on reproduction), associating sex with being in love (norm of the couple and love), negative (focusing on risks), differentialist (men and women presented as complementary) and heteronormative. Parts of the analysis will focus on alternative methods, inclusive pedagogy and norm-critical pedagogy, both developed in Sweden and implemented in the field of sex education.

KEY WORDS : sex education ; France ; Sweden ; gender ; sexuality ; heteronormativity ; inclusion ; norm-critical.

UNIVERSITE DE CAEN – BASSE-NORMANDIE
UFR DES SCIENCES DE L'HOMME
THESE DE DOCTORAT DE SOCIOLOGIE

# REPRÉSENTATIONS DU GENRE ET DES SEXUALITÉS DANS LES MÉTHODES D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ÉLABORÉES EN FRANCE ET EN SUÈDE

ÉLISE DEVIEILHE

Parce qu'elle indique l'expression socialement acceptable de la sexualité, l'éducation à la sexualité diffusée par une société reflète ses représentations et ses choix en matière d'organisation sociale de la sexualité. L'objet de cette thèse est d'analyser dans une perspective socio-historique (du début du XX$^{e}$ siècle à aujourd'hui) et socio-culturelle franco-suédoise, les méthodes et théories d'éducation à la sexualité, afin d'y discerner les conceptions du genre et des sexualités qu'elles véhiculent.

Si la pratique de l'éducation à la sexualité reste encore aujourd'hui, en Suède comme en France, largement dépendante de volontés individuelles et non généralisée, les méthodes développées sont en revanche mieux structurées et plus étayées en Suède qu'en France. Une analyse de contenu de plusieurs supports d'éducation à la sexualité (textes officiels et diverses productions écrites et illustrées) ainsi que des entretiens avec des personnes ressources permettent de définir certaines caractéristiques des deux pays en ce domaine : tandis que la Suède a commencé à intégrer à son éducation à la sexualité une réflexion critique sur le genre, c'est loin d'être le cas en France. La problématisation de l'hétéronormativité est par ailleurs tout à fait absente de l'éducation française à la sexualité, alors qu'elle se diffuse peu à peu dans les textes officiels suédois, sous l'impulsion de mouvements associatifs et d'universitaires.

Or, en l'absence d'une réflexion critique sur le genre et l'hétéronormativité – ce que l'on constate en France, et dans une moindre mesure en Suède – la conception de la sexualité diffusée par l'éducation à la sexualité est biologisante (centrée sur la reproduction), associant la sexualité au sentiment amoureux (norme du couple et de l'amour), négative (centrée sur les risques), différentialiste (hommes et femmes étant présentés comme complémentaires), et hétéronormative. Une partie de l'analyse se concentre sur des méthodes alternatives : la pédagogie inclusive et la pédagogie critique de la norme, élaborées en Suède et appliquées à l'éducation à la sexualité.

MOTS CLÉS : éducation à la sexualité ; France ; Suède ; genre ; sexualité ; hétéronormativité ; inclusion ; critique de la norme.