

Table des matières

Résumé	3
1. Partie introductive.....	7
1.1 Choix de la thématique	7
1.2 Question de départ	8
1.3 Objectifs de recherche	8
1.3.1 Objectifs théoriques	8
1.3.2 Objectifs professionnels	8
1.3.3 Objectifs personnels.....	8
2. Cadre théorique.....	9
2.1 Hypersexualisation.....	9
2.1.1 De la sexualisation à l’hypersexualisation : définition des concepts.....	9
2.1.2 Enjeux liés à l’hypersexualisation.....	11
2.1.3 Nécessité d’une prise en charge	15
2.2 Représentations sociales	17
2.2.1 Théorie des représentations sociales.....	17
2.2.2 Représentations du phénomène chez les travailleurs sociaux.....	19
3. Problématique.....	22
3.1 Problématisation.....	22
3.2 Question de recherche	23
3.3 Objectifs empiriques	24
4. Démarche méthodologie	25
4.1 Terrain d’enquête	25
4.2 Échantillon de recherche	25
4.3 Technique de récolte de données	26
4.4 Risques et enjeux éthiques	26
5. Analyse des données récoltées	27
5.1 Objectif 1 : L’hypersexualisation : réalité observée par les éducateurs.....	27
5.1.1 Conception du phénomène de l’hypersexualisation : une idée d’exagération ..	27
5.1.2 Éléments observés dans la pratique éducative	28
5.1.3 Synthèse et analyse de l’objectif 1 : L’image de l’hypersexualisation dans le discours des travailleurs sociaux.....	32
5.2 Objectif 2 : Des réponses éducatives au phénomène de l’hypersexualisation	34

5.2.1 Un problème nécessitant une prise en charge particulière ?.....	34
5.2.2 Quand l'action éducative se heurte à l'incompréhension des filles	35
5.2.3 Synthèse et analyse de l'objectif 2 : L'attitude des répondants révélée par des exemples de situations concrètes	38
5.3 Objectif 3 : Des ressources théoriques, institutionnelles et personnelles auxquelles se référer.....	40
5.3.1 Connaissances théoriques sur le sujet	40
5.3.2 Ressources institutionnelles.....	42
5.3.3 Ressources personnelles	44
5.3.4 Synthèse et analyse de l'objectif 3 : Des pistes d'action relevées par le discours des éducateurs sur les ressources à disposition	45
6. Synthèse de l'analyse et réponse à la question de recherche	47
7. Quelles pistes pour l'intervention ?.....	50
7.1 Mettre en place des lieux d'échange en équipe.....	50
7.2 Poser un cadre cohérent.....	50
7.3 Favoriser le dialogue	50
8. Partie Conclusive	52
8.1 Limites et biais	52
8.2 Apprentissages professionnels et personnels	52
8.3 Perspectives de la recherche	53
8.4 Conclusion.....	54
Bibliographie.....	55
Annexes	58

1. Partie introductive

1.1 Choix de la thématique

Le choix de cette thématique est né de lectures, d'observations, de questionnements et de discussions dans le cadre de ma première formation pratique dans un foyer pour adolescents et adolescentes. C'est en accompagnant ces jeunes au quotidien que je me suis rendu compte que les questions liées à la sexualité, à l'apparence et au fait d'être dans la norme alimentaient nombre de leurs discussions et me forçait à me remettre en question et à me positionner.

Durant ce stage, il m'arrivait de reprendre des jeunes filles par rapport à leur habillement, leurs gestes et attitudes que je trouvais provoquants et trop axés sur la séduction. En m'entretenant avec celles-ci, je me suis rendu compte qu'elles ne comprenaient pas mes préoccupations ; que c'était pour elles la norme d'agir et de se vêtir de cette façon. De plus certains éducateurs me disaient ne pas être dérangés par ces attitudes, ce qui me questionnait également.

En échangeant avec mes collègues et mon praticien formateur à ce sujet, j'ai remarqué qu'il y avait presque autant d'avis sur ces comportements que de personnes concernées. Il m'a semblé dans ce sens intéressant de voir comment chaque éducateur apporte des réponses différentes selon ses valeurs, ses idées, son expérience, au-delà d'un concept institutionnel ou de règles pouvant exister à ce sujet. C'est pour cette raison que j'ai trouvé pertinent d'aborder le concept des représentations sociales du phénomène avec des éducateurs et éducatrices et de voir s'ils s'accordent sur les solutions à apporter.

J'ai donc décidé de creuser cette thématique pour approfondir de manière théorique les enjeux liés à ce qui me semblait être des gestes et attitudes d'hypersexualisation et de comprendre sur quoi se basent les professionnels pour décider d'en tenir compte ou non dans leur prise en charge quotidienne.

Cette recherche me permettra, je l'espère, de répondre à mes questionnements et de m'aider à me positionner par rapport à cette problématique délicate. À la HES, tout un travail est fait sur les valeurs. Etant donné que dans ce métier notre outil de travail est nous-même, il en va de notre responsabilité de savoir ce que l'on amène dans notre prise en charge éducative. Cette recherche m'offrira la possibilité d'en apprendre plus sur mes représentations et mes valeurs et de trouver des pistes d'action prenant en compte la complexité du phénomène de l'hypersexualisation.

1.2 Question de départ

Lors de la rédaction du projet de mon travail de Bachelor, de nombreuses recherches sur la sexualité adolescente m'ont permis d'étudier et de m'informer sur cette thématique centrale dans la construction identitaire des jeunes. Fortement intéressée par les enjeux liés à l'hypersexualisation à l'adolescence, j'ai choisi d'orienter ma recherche de manière à comprendre ceux-ci en lien avec la prise en charge éducative. Je suis donc partie de la question de départ suivante :

Quelle est la vision des professionnels du travail social sur les manifestations de l'hypersexualisation chez les adolescentes qu'ils accompagnent ? Quelle prise en charge est adoptée pour répondre à des attitudes et gestes hypersexualisés ?

Mon objectif était de percevoir si des manifestations de l'hypersexualisation étaient observées chez les adolescentes en institution et si une prise en charge commune ou individuelle répondait spécifiquement à cette réalité. Pour cela, il m'a fallu définir ce que signifie l'hypersexualisation et la lier aux enjeux de l'adolescence afin de comprendre pourquoi et comment elle pouvait s'exprimer. J'ai également identifié des risques à adopter des gestes et attitudes trop sexualisés et j'ai pu trouver des outils facilitant la prise en charge éducative sur ces questions. Cet objectif m'a également permis de comprendre comment fonctionnent les représentations sociales et quelle est la vision des professionnels sur ce qui touche à la sexualité adolescente. Je suis partie de présumé que la manière dont chaque professionnel se représente le phénomène pouvait être différente et que cela allait se ressentir dans la prise en charge.

1.3 Objectifs de recherche

1.3.1 Objectifs théoriques

- Définir les concepts d'hypersexualisation et de représentations sociales
- Décrire les enjeux liés à l'hypersexualisation pour les travailleurs sociaux
- Comprendre les impacts de l'hypersexualisation chez les adolescentes
- Comprendre comment les représentations d'un phénomène peuvent influencer l'action

1.3.2 Objectifs professionnels

- Connaître différentes manières d'envisager le phénomène et d'y répondre
- Découvrir des pistes de réflexion et d'action pour répondre aux manifestations de l'hypersexualisation
- Comprendre le rôle des professionnels dans des situations d'hypersexualisation
- Développer ma capacité à accompagner les adolescentes en institution

1.3.3 Objectifs personnels

- Prendre conscience des enjeux liés aux manifestations de l'hypersexualisation
- Développer mon sens critique et apprendre à questionner ma pratique
- M'initier à un travail de recherche

2. Cadre théorique

Deux axes organisent mon cadre théorique : le concept d'hypersexualisation et sa prise en charge et celui des représentations sociales. Ces deux concepts permettent de comprendre quel accompagnement est adopté par les professionnels par rapport aux manifestations de l'hypersexualisation et comment leurs représentations influencent leurs actions.

2.1 Hypersexualisation

2.1.1 De la sexualisation à l'hypersexualisation : définition des concepts

2.1.1.1 La Sexualisation :

En référence aux travaux contemporains québécois sur la sexualisation précoce, ce terme peut être défini comme étant un phénomène qui consiste à donner un caractère sexuel à un comportement ou à un produit qui n'en a pas en soi (Boily, Bouchard, & Bouchard, 2005).

En 2007, l'association américaine de psychologie (APA) publie un rapport sur la sexualisation des filles et ses impacts. Dans le rapport déposé par ce groupe de travail, la sexualisation est définie comme un phénomène ayant lieu lorsque :

- La valeur d'une personne est associée uniquement à son sex appeal ou à ses conduites sexuelles, excluant ainsi toutes les autres caractéristiques ;
- La personne est jugée en fonction de standards qui réduisent l'apparence et l'attrance physique au seul fait d'être sexy ;
- La personne est sexuellement « objectivée » ; autrement dit, elle devient une chose qui peut être utilisée par les autres à des fins sexuelles, au lieu d'être perçue comme une personne indépendante et autonome ;
- La sexualité est imposée de façon inappropriée à la personne

(APA, 2007, p. 1).

Pour l'APA, (2007) la présence d'une seule de ces quatre conditions est suffisante pour indiquer qu'il y a sexualisation. Hommes, femmes, filles et garçons peuvent être sexualisés, mais lorsqu'une sexualité adulte est attribuée à des enfants, elle leur est souvent imposée et ne relèverait donc pas d'un choix libre. Ainsi, le fait d'imposer la sexualité de façon inappropriée à une personne est particulièrement parlante dans les cas impliquant les enfants (APA, 2007).

Relevons également que L'American Psychology Association envisage la sexualisation des filles dans un continuum allant de l'évaluation sexualisée, c'est-à-dire le fait de regarder une personne d'une manière sexuelle, jusqu'au trafic sexuel ou à l'abus qui correspondrait au point extrême du continuum (APA, 2007).

2.1.1.2 L'Hypersexualisation

Notons tout d'abord que le préfixe « hyper » vient du grec huper signifiant « au-dessus, au-delà » et qu'il implique un seuil et son dépassement (Morency, 2008). Le terme « hypersexualisation » n'est donc pas neutre en soi et est d'ailleurs souvent utilisé dans la littérature française à la place du mot « sexualisation » plus prisé au Québec, pour caractériser une exacerbation, un excès, quelque chose en trop dans l'apparence ou dans les comportements des jeunes filles qui dérange. Le terme est régulièrement adopté pour

caractériser une réalité présentée comme un fléau, une pratique dont on dénonce les dangers et les risques à travers un jugement de valeur négatif sur le phénomène (Liotars & Jamain-Samson, 2011). Il reste que l'utilisation de ce préfixe mériterait d'être débattu.

La plupart des recherches à ce sujet ont été réalisées au Canada, en Belgique et au Royaume Uni. Le Québec qui semble faire figure de pionnier en la matière a entrepris de rechercher une définition consensuelle de ce phénomène. Mais malgré la popularisation du discours sur l'hypersexualisation au Québec, définir ce terme reste complexe. C'est pour cette raison qu'il subsiste de nombreuses définitions qui permettent, tout en se complétant, d'en définir les contours et ses principales caractéristiques.

Lorsque l'on parle d'« hypersexualisation » cela renvoie principalement à deux grandes acceptions : l'âge jugé trop précoce pour utiliser et intégrer des signes sexuels (Destal, 2010) ou pour adopter certaines pratiques sexuelles jugées problématiques (Larose, 2016) ou, comme le soutient la professeure de sexologie Sylvie Richard-Bessette (2006), de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire (Richard-Bessette, 2006).

Corinne Destal (2010), insiste sur la précocité comme étant le nœud de ce phénomène et définit l'hypersexualisation comme étant :

« L'utilisation exagérée de signes sexuels ou érotiques. Exagérée, car concernant un public très jeune, non ou prépubère, sexuellement encore non-actif et peut-être pas encore apte à maîtriser tous ces signes et notamment les regards extérieurs. La précocité est le nœud de ce phénomène, elle bouleverse une assignation des comportements des individus en fonction de l'âge : à chaque âge correspondent des normes sociales assignant une place dans la hiérarchie des âges » (Destal, 2010, p. 3).

En plus de souligner le caractère précoce de l'hypersexualisation, cette dernière insiste également sur le fait que ces jeunes filles n'ont pas la maturité psychique leur permettant d'intégrer les signes sexuels (Destal, 2010).

Francine Duquet (2009), quant à elle définit l'hypersexualisation comme :

« Un ensemble de pratiques, de situations et d'attitudes telles que : l'hypersexualisation du vêtement ; la séduction fortement sexualisée ; des comportements et jeux sexuels lors de party ou de danses ; le phénomène des «*fuckfriends*» ; la banalisation du sexe oral ou de certaines pratiques sexuelles plus marginales ; le clavardage sexuel (chat rooms) ; la consommation de cyberpornographie ; le souci prononcé de performance et de savoirs-faire sexuels» (Duquet & Quiénart, 2009, p. 27).

La psychologue québécoise Sylvie Richard-Bessette (2006) caractérise l'hypersexualisation comme un usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire. Cette hypersexualisation se manifesterait selon elle par plusieurs aspects dont des tenues vestimentaires mettant en évidence des parties du corps comme le décolleté par exemple ou encore par des postures exagérées du corps qui envoient le signal d'une disponibilité sexuelle comme bomber les seins ou se déhancher (Richard-Bessette, 2006).

Prenons finalement le point de vue du professeur et sexologue Alain Desagher, cité par Christophe Desagher (2012), qui considère l'hypersexualisation comme « une tendance lourde [consistant] à ramener l'identité des individus à leur seule dimension sexuelle, c'est-à-dire au fait d'avoir un sexe et de copuler. » (Desagher, 2012, p. 7) Dans ce contexte, la

sexualité est devenue son propre spectacle duquel sont exclus l'amour, la rencontre, la qualité de la relation affective, la tendresse, le romantisme et la patience (Desagher, 2012).

Cette énumération de définitions de professionnels d'horizons divers nous montre que l'hypersexualisation reste une réalité complexe à définir. Les auteurs se contentent souvent de décrire le phénomène en relevant des observations ou des exemples issus de la pratique. De plus, dans nombre d'ouvrages l'on parle d'hypersexualité en termes de conséquences. Retenons pour ce travail que lorsqu'elle est associée à la période de l'adolescence l'hypersexualisation se réfère à un ensemble de pratiques et d'attitudes telles que : l'hypersexualisation du vêtement, le souci prononcé de performance et de savoir-faire sexuels, la séduction fortement sexualisée et la consommation de pornographie.

2.1.2 Enjeux liés à l'hypersexualisation

2.1.2.1 La sexualité adolescente face à une constante évolution des normes

Afin de comprendre la façon dont la sexualité des adolescents a évolué ces dernières années il importe de prendre en compte plusieurs changements sociaux qui ont modifié la manière dont les jeunes se développent d'un point de vue affectif et sexuel.

La place du corps dans la société a énormément évolué. La révolution sexuelle de mai 68 aurait particulièrement contribué à la libéralisation des comportements sexuels tant chez les jeunes que chez les adultes. La lutte pour l'accès au plaisir a profondément modifié notre rapport à la sexualité. La publicité, le cinéma et internet véhiculent le même message : la recherche de plaisir et de sensations fortes sont des composantes essentielles de notre vie. Ce qui était auparavant indécent est devenu la norme (Michaud, 2009). En effet, la société tend désormais à placer la quête de sensations avant celle du sens. Les désirs ne doivent plus être réfrénés mais comblés. Cette quête de sensation fait échos aux différents changements corporels et pubertaires auxquels les adolescents doivent faire face. C'est dans ce contexte que les médias offrent leur vision de la sexualité et utilisent l'intimité en diffusant nombre d'images de corps dévoilés, nus, sexués et sexuels (Michaud, 2009).

De plus, trois évènements majeurs ont marqué la manière dont les adolescents abordent leur sexualité :

Le premier évènement reste celui de l'apparition dans les années 70 de la pilule contraceptive devenue accessible aux jeunes à travers la création des centres de planning familial. La marchandisation de la contraception orale et la généralisation de son utilisation ont permis aux femmes et aux hommes de dissocier nettement le plaisir sexuel de l'activité de procréation et ont encouragé un mouvement de libéralisation féminine (Michaud, 2009). Le deuxième évènement marquant est celui de l'apparition du VIH dans les années 80. L'irruption de ce virus a permis l'essor des activités d'éducation sexuelle et de prévention des IST (Infections Sexuellement Transmissibles). Finalement, durant la dernière période, aux alentours des années 2000, le développement et la prolifération de l'accès à internet a conditionné le développement affectif et sexuel des adolescents. Si cet outil peut à la fois servir des stratégies de prévention, il peut également constituer un vaste univers incontrôlable d'images violentes à caractère sexuel ou de vidéos pornographiques qui conditionnent l'agir sexuel (Michaud, 2009).

Nous voyons ainsi que la sexualité comme produit culturel est modelée par diverses normes qui structurent le vécu actuel des adolescents. Liberté, jouissance et performance sexuelle semblent avoir remplacé la sexualité moralement acceptable vécue dans le cadre du mariage et destinée à la procréation. C'est dans ce nouveau contexte que les éducateurs devront se positionner et agir professionnellement.

2.1.2.2 Le corps à l'adolescence

Transformations du corps adolescent

Les transformations physiologiques de la puberté qui s'imposent durant l'adolescence soulèvent la question du regard des autres et de l'ouverture au désir et à la génitalité (Le Breton, 2016). La relation que le jeune élabore avec son corps se trouve au centre de ce processus. Cette relation s'exprime successivement par l'amour, la haine, la joie, la honte, le plaisir ou la fuite à l'égard de son corps sexué ou celui d'autrui (Braconnier & Marcelli, 2017). Le corps, en tant que source de changement est perçu comme un motif d'anxiété car il est insaisissable et parce que ces changements provoquent un double enjeu pour le jeune : garder le sentiment d'exister dans ce corps en mutation et assimiler ces transformations au processus psychique (Le Breton, 2016).

Le corps est avant tout le premier représentant des pulsions sexuelles et agressives pas tout à fait conscientisées (Braconnier & Marcelli, 2017). Le maquillage, le style vestimentaire ou la coupe de cheveux adoptée sont certes le reflet d'une mode, mais peuvent aussi servir à l'adolescent d'un moyen d'expression symbolique de l'identité sexuelle. Il permet d'exprimer des conflits et des modes relationnels. Pour Braconnier & Marcelli (2017), il n'est donc pas étonnant que ce soit autour du corps que peuvent se développer des conduites pathologiques. Mais le corps est aussi utilisé comme outil d'évaluation et d'indication par rapport au monde qui l'entoure (Braconnier & Marcelli, 2017). L'image corporelle est dans cette période une des composantes les plus importantes de l'estime de soi. C'est à l'adolescence que le jeune ne cesse de se regarder dans le miroir, qu'il s'interroge sur sa qualité de séduction, avec la peur de ne pas être conforme et d'être la risée de son groupe. L'apparence physique joue donc un rôle essentiel dans le processus de valorisation sociale et de l'élaboration de l'image personnelle de l'adolescent. Les transformations corporelles le rendent sensible au regard des autres. Durant cette période de grands chamboulements, la pensée de l'adolescent se sexualise comme son corps. Ses pairs et ceux qui attisent son désir deviennent d'importants centres d'intérêts (Le Breton, 2016).

Quête identificatoire et création d'une nouvelle identité

En étant confronté à un nouveau monde pulsionnel et à une période de croissance physique, l'adolescent se verra quitter le monde de son enfance dans lequel il se sent à l'étroit pour trouver de nouvelles références. Il cesse d'admirer ses parents et s'efforce de prendre son autonomie en quittant la sociabilité familiale pour celle des pairs qui le rejoint dans ses interrogations. Il crée ainsi son propre réseau de sociabilité (Le Breton, 2008). L'attrance vers les autres, en particulier vers la personne avec qui il souhaite créer une relation et la nécessité de quitter le lien trop proche à ses parents l'amène à se créer une nouvelle identité grâce à un remaniement de ses identifications. Désormais, la constitution de l'identité du sujet s'appuie plutôt sur des modèles extra-familiaux afin de marquer son autonomie et sa différence. Durant cette phase, les fonctions du moi se consolident, le caractère se forme et c'est alors que se structure la représentation de soi.

Ce travail d'identification réside avant tout dans les attentes que le monde extérieur met en lui (Le Breton, 2016).

Les jeunes filles et leur apparence

A l'adolescence, les jeunes filles cherchent des supports identificatoires, des modèles auxquels s'attacher afin de construire leur identité. Les pairs et les modèles extra-familiaux à partir desquels les jeunes filles pouvaient s'identifier ont laissé place aux modèles proposés par internet et les médias. En effet, l'émergence d'internet a redéfini l'accès au savoir et assure une nouvelle circulation des images auxquelles les jeunes filles paraissent particulièrement sensibles. Les médias semblent exercer une influence diffuse et font office de « super-pairs » supplantant ainsi les autres figures qui participent à la construction de l'identité sexuée comme l'entourage proche, familial et scolaire ainsi que le groupe de pairs (Le Breton, 2016). Depuis plusieurs années, force est de constater que les exemples d'identification proposés dans la publicité, les clips vidéo, les magazines, le cinéma et surtout la mode se rapprochent d'un idéal de la féminité défini autour du corps, de sa beauté et de son esthétique (Remaury, 2000).

Pour Morency (2008), les jeunes filles portent une attention soutenue à leur apparence physique et en viennent à se faire une image idéale d'elles-mêmes basée sur des critères de beauté presque impossibles à atteindre (Morency, 2008). Nous avons vu en effet que les transformations du corps à l'adolescence peuvent être source d'angoisse pour les jeunes filles (Le Breton, 2016). Les changements observés durant cette période vont souvent à l'encontre des images diffusées dans les médias. Les images projetées dans l'univers de la mode sont la plupart du temps identiques et uniformisées ce qui réduit la gamme d'interprétations relatives à cette image (Hatton & Trautner, 2013). Et étant donné que nous avons vu qu'à l'adolescence la recherche d'une nouvelle figure d'identification est un processus essentiel on pourrait donc dire que l'uniformisation des modèles limitent les jeunes filles dans leur choix de modèle d'identification et les encouragent à respecter un idéal sexualisé. Relevons de plus que le fait d'afficher un look sexy emprunté aux images publicitaires et aux artistes que les adolescentes adulent peut prêter à l'ambiguïté et à la confusion, et qu'elles ne sont pas toujours prêtes à en assumer les conséquences (Pommereau, 2006).

Pour expliquer la mode actuelle et l'obsession de l'image corporelle chez les jeunes filles, plusieurs facteurs ont été relevés. Pour les auteurs Liotard et Jamain-Samson (2011), ces changements vestimentaires sont le fruit d'une transformation sociale amorcée dans les années soixante et septante. La nouvelle manière décomplexée d'appréhender la sexualité et l'émancipation du corps de la femme ont rendu les femmes plus audacieuses en matière de mode et de mise en scène du corps (Liotard & Jamain-Samson, 2011). C'est d'ailleurs à cette époque qu'apparaît la mode de la mini-jupe, qui modifie les codes de séduction des années précédentes. Au fil des années, la mode a évolué en s'érotisant et en dévoilant de plus en plus des parties du corps féminin. Dans les années 2000, la mode atteint un nouveau tournant en ne s'appliquant plus seulement aux femmes mais également aux jeunes filles (Liotard & Jamain-Samson, 2011).

Mariette Julien (2010), docteure en communication et professeure à l'École supérieure de mode de Montréal à l'Université de Québec, explique que la mode serait liée de près aux façons de penser d'une société : elle serait issue de l'interaction entre les individus et le monde dans lequel ils évoluent. Elle décrit la mode d'aujourd'hui comme étant une

esthétique de l'apparence qui met l'accent sur la sexualité en utilisant des accessoires et attitudes empruntés au monde de la prostitution par exemple. Elle pense que la surenchère sexuelle dans l'espace public combinée à l'érotisation du corps des jeunes filles dans les médias reste une des influences majeures pour parler du phénomène d'hypersexualisation (Julien, 2010).

Pratiques sexuelles chez les jeunes filles

L'agir sexuel des adolescentes est souvent mentionné lorsque l'on parle d'hypersexualisation. En général il est évoqué pour exprimer des inquiétudes par rapport à de nouvelles pratiques émergentes, ou alors pour parler du risque de violence sexuelle.

Si l'âge du premier rapport sexuel n'a que très peu évolué ces dernières années, l'agir sexuel en revanche commencerait plus tôt. Les adolescentes d'aujourd'hui s'engageraient ainsi dans des relations sexuelles orales avant d'avoir essayé la relation sexuelle vaginale (Duquet & Quiénart, 2009).

Duquet et Quiénart (2009) mentionnent également de nouveaux phénomènes liés aux pratiques sexuelles des jeunes filles tels que les « sexfriends », la consommation de pornographie, le souci de savoir-faire sexuels (Duquet & Quiénart, 2009).

Ces dernières relèvent aussi, après avoir mené une étude sur des étudiants du secondaire, que la popularité, la volonté d'expérimenter des pratiques et l'influence extérieure telle que les pairs ou les médias sont les raisons pour lesquelles les jeunes s'engagent dans les relations sexuelles (Duquet & Quiénart, 2009).

Concernant l'influence des pairs, notons que les croyances, attitudes et aptitudes influencent les comportements sexuels. Si les adolescentes perçoivent leurs amies comme étant actives sexuellement, elles seront plus susceptibles de vouloir s'engager elles-aussi dans des relations de type orales ou vaginales, de peur d'être rejetées ou taxées de prudes (Kirby, 2002). Mais la surenchère sexuelle avec la pression qu'elle engendre peut faire en sorte que les jeunes filles aient des relations sexuelles même si elles ne le souhaitent pas (Morency, 2008). Par rapport aux médias, la facilité d'accéder à du matériel sexuel explicite à n'importe quel moment peut conditionner leur agir sexuel et devenir une source importante d'éducation sexuelle (Morency, 2008).

2.1.2.3 Impacts potentiels de l'hypersexualisation chez les adolescentes

L'association américaine de psychologie (APA) a sorti en 2007 un rapport à propos de la sexualisation des filles. Un chapitre est consacré à l'impact de cette sexualisation non seulement sur les jeunes filles mais également sur la société et sur les autres. Nous allons retenir ici quelques aspects qui peuvent nous intéresser concernant les conséquences possibles de l'hypersexualisation sur les adolescentes.

Santé physique et mentale

Des impacts ont été relevés concernant leur santé et leur bien-être : Au niveau du fonctionnement cognitif et physique, il a été observé qu'une attention chronique à l'apparence physique laisse moins de temps pour développer des ressources cognitives et pour d'autres activités mentales et physiques de telle sorte que les résultats scolaires tous comme les performances sportives peuvent être altérés (APA, 2007).

Au niveau de l'apparence physique, comme nous l'avons déjà développé auparavant, les modèles proposés étant trop éloignés de la réalité du corps adolescent, l'insatisfaction

corporelle est omniprésente chez les adolescentes et celles-ci peuvent développer une anxiété due au fait de devoir toujours contrôler et réajuster leur apparence. Nombre de ces dernières développent également un sentiment de dégoût et une volonté de se cacher, de disparaître (APA, 2007).

Au niveau des conséquences sur la santé mentale des problèmes liés à la nourriture, (anorexie, hyperphagie boulimique, boulimie) ont été mis en évidence. Des chercheurs ont étudié l'incidence de l'anorexie nerveuse des 10-19 ans sur une période de 50 ans. Ils ont trouvé un parallèle entre les changements dans la mode et l'image du corps idéalisé : l'idéal de la femme mince de ces dernières années a précédé le moment où le taux d'anorexie mentale a été le plus élevé (APA, 2007). D'autres conséquences liées à la perte d'estime de soi et des risques de dépression ont été observés (APA, 2007).

Sur la santé physique une étude montre le lien entre la consommation de cigarettes et la volonté de maîtrise du poids et de l'apparence. Concernant la santé sexuelle, qui est une partie importante de la santé et du bien-être, il a été souligné que l'objectivation de soi diminue la santé sexuelle chez les jeunes filles (APA, 2007).

Genre et comportements

La confrontation répétée à des contenus hypersexualisés peut avoir des impacts sur la perception sociale des genres et de la sexualité et peut affecter la manière dont les jeunes filles conceptualisent la féminité et la sexualité en pensant que leur valeur ne dépend que de leur pouvoir d'attraction physique. Cela peut également affecter la manière dont elles voient et comprennent leurs fonctions reproductives et la manière dont leur corps fonctionne. Cela risque également de leur faire développer une vision stéréotypée des genres (APA, 2007).

Des travaux ont été réalisés sur les jeunes et les médias et ceux-ci ont démontré que les modèles proposés par les médias ont une influence sur la quête d'identité des jeunes filles. Cela n'est pas étonnant car c'est durant la période de l'adolescence, lorsque la sexualité et l'apparence se construisent en parallèle, qu'elles seront plus sensibles aux messages et représentations qui leur permettent d'affirmer leur identité (Morency, 2008). Elles risquent ainsi d'intégrer ce qu'elles voient et entendent en fonction de ce qu'elles pensent être bien vu par la société et d'adopter ces codes. Elles trouveront dans les images médiatiques une manière d'agir ; images qui les confortent dans un rôle sexualisé de la femme (APA, 2007).

2.1.3 Nécessité d'une prise en charge

Comme nous avons pu le voir précédemment, les nombreux ouvrages et articles d'auteurs ayant travaillé sur la question présentent la plupart du temps l'hypersexualisation comme une réalité à combattre à cause des impacts négatifs qu'elle peut avoir sur la santé physique et mentale des enfants comme des adolescents et sur la banalisation des pratiques sexuelles à risque (APA, 2007). Nous avons également constaté que ce phénomène pouvait augmenter la vulnérabilité des filles dans la mesure où il favoriserait l'identification des adolescentes à des modèles très stéréotypés (Bouchard, Bouchard, & Boily, 2005).

Cette inquiétude a poussé de nombreux chercheurs à proposer des outils pour l'intervention tels que des guides d'accompagnement pour les parents ou les enseignants afin de lutter contre ce phénomène. Francine Duquet et Anne Quiénart (2009) par exemple ont mené une recherche au Québec sur les perceptions et pratiques des jeunes du

secondaire face à l'hypersexualisation et la sexualisation précoce afin de proposer des outils pour l'intervention (Duquet & Quiénart, 2009). Dans la même dynamique, notons le travail du Centre d'Aide de Lutte Contre les Agressions à Caractère sexuel (CALACS) de Rimousky (2002), qui propose un aide-mémoire pour mieux intervenir (CALACS, 2002). Pour chaque problématique repérée, des pistes d'intervention concrètes sont mises en avant. En voici quelques exemples :

Si la tenue vestimentaire d'un ou d'une jeune est inadéquate, les pistes d'intervention privilégiées peuvent être :

- Questionner le jeune sur les raisons de ses choix et sur les facteurs influents (la mode, les images véhiculées) afin de favoriser son esprit critique.
- Valoriser d'autres aspects de sa personnalité qui ne sont pas liés à l'apparence.

Si vous décelez chez un ou une jeune la survalorisation de l'apparence et la séduction comme mode de rapport aux autres :

- L'amener à s'exprimer sur ce qu'il ou elle aime et ce qui lui plaît : activités sociales, rêves, aspirations, etc.
- L'amener à s'interroger sur les risques de tout miser sur l'apparence : faible estime de soi, troubles alimentaires, utilisation de régimes amaigrissants, perte de son identité, consommation abusive (drogues/ alcool)
- Parler de l'importance de s'aimer tel que l'on est

Si un ou une jeune ramène souvent la sexualité dans ses propos par des blagues ou des commentaires :

- Amener le ou la jeune à s'interroger sur les raisons et sur la portée de ses propos
- Discuter du caractère intime de la sexualité
- Valoriser d'autres aspects de sa personne

Si comme personne-ressource, vous n'êtes pas à l'aise d'intervenir face aux situations hypersexualisées vécues par les jeunes :

- Lire sur le phénomène
- Mettre en place des groupes de discussion sur le sujet

(CALACS, 2002)

2.2 Représentations sociales

2.2.1 Théorie des représentations sociales

2.2.1.1 Définition

Le concept de représentation est né à la fin du 19^{ème} siècle avec les travaux d'Emile Durkheim en Sociologie. Il abordait cette notion en utilisant le terme de « représentations collectives » qu'il définit comme des croyances et valeurs communes à tous les membres d'une société (Danic, 2006). En 1961, le psychologue Moscovici reformule le concept de représentation collective de Durkheim et théorise la représentation sociale avec ses modalités de construction et de transmission. La notion désigne les éléments mentaux qui se forment par nos actions et qui informent nos actes, le sens commun (Danic, 2006).

Pour Abric, la représentation sociale désigne toujours la représentation de quelque chose (objet) et de quelqu'un (sujet). Pour qu'il y ait représentation sociale il faut donc une relation entre un individu et un objet.

La part sociale de cette représentation tient au fait que le sujet est un être social ; les représentations qui viennent de son esprit sont de ce fait inévitablement influencées par les normes et valeurs de la société dans laquelle il vit et par ses propres croyances et valeurs et celles de son groupe d'appartenance (Bonardi & Roussiau, 2014).

D'après Abric (2016), il n'existe pas de réalité objective étant donné que l'individu interprète ce qu'il voit ou qu'il entend par rapport à son propre système de référence, en lien avec son histoire et la société dans laquelle il évolue (Abric, 2016). Chaque personne verra donc la réalité à travers ses lunettes et se construira une vision de la réalité érigée en vérité absolue. Ce processus cognitif a un véritable rôle en permettant à l'individu de comprendre ce qui l'entoure et de pouvoir ainsi se positionner par rapport à une personne, une idée, ou un phénomène social par exemple.

Finalement nous pouvons résumer ce concept de représentation sociale comme étant le réel dont s'est approprié un individu, réel construit dans un contexte social et influencé par des facteurs affectifs (Abric, 2016).

2.2.1.2 Contenu des représentations sociales

Notons que le contenu des représentations sociales comprend trois dimensions spécifiques : l'information, l'attitude et le champ c'est à dire l'image de la représentation (Moscovici, 1976).

L'information fait référence à la compréhension de l'individu par rapport à l'objet (Moscovici, 1976). Ces informations sont adaptées par la personne en fonction de sa réalité du monde et peuvent influencer les comportements adoptés dans les différentes situations de la vie courante (Jodelet, 1994).

L'attitude renvoie au fait de considérer positivement ou négativement l'objet. Rateau (2007) la définit comme « [...] un état mental de préparation à répondre, organisé par l'expérience du sujet et exerçant une influence sur sa réponse à tous les objets et à toutes les situations s'y rapportant » (Rateau, 2007, p. 167).

Le champ de représentation est l'étape où l'individu accumule de l'information et hiérarchise les éléments de connaissances sur le sujet afin de se faire une image de l'objet de représentation (Moscovici, 1976).

2.2.1.3 Fonctions des représentations sociales

La représentation sociale permet à l'individu de donner un sens à ce qu'il fait, de comprendre la réalité à travers son propre système de références, de s'adapter et de définir une place dans cette réalité (Abric, 2016).

Selon Abric (2016) les représentations sociales répondent à quatre fonctions liées au sujet qui les a élaborées :

Premièrement, la fonction de savoir permet aux individus d'acquérir les connaissances nécessaires pour percevoir la réalité afin de pouvoir en discerner la signification et de pouvoir l'expliquer tout en restant cohérents avec leurs valeurs et leur fonctionnement cognitif. (Abric, 2016) Les connaissances que l'individu a construites socialement peuvent découler de son expérience personnelle et affective et de systèmes cognitifs comme par exemple l'idéologie, la culture, l'état d'avancement des connaissances scientifiques ou leur insertion sociale (Jodelet, 2003).

Abric (2016) relève ensuite que les représentations sociales peuvent contribuer à définir l'identité propre d'un individu ou d'un groupe en les aidant à se situer dans l'environnement social tout en permettant de conserver leur spécificité. Cette fonction permet au groupe de se démarquer en comblant dans le même temps le besoin d'appartenance de ses membres (Abric, 2016).

La troisième fonction de ces représentations est d'influencer, de déterminer les jugements, les attitudes, ou de guider la pratique des individus. C'est pour cette raison qu'Abric (2016) parle de fonction d'orientation. Les schémas de pensée construits par les individus par rapport à une situation donnée orientent la lecture et le décodage de l'information donnée à son sujet ainsi que les attitudes du sujet à l'égard de l'ensemble de la situation (Abric, 2016).

Finalement, ces représentations ont une fonction justificatrice c'est-à-dire que les représentations donnent la possibilité aux individus ou aux groupes d'individus de légitimer leurs avis ou leurs opinions, et de justifier leurs attitudes, leurs comportements ou encore leurs pratiques dans les interactions entretenues avec autrui. Cela permet de maintenir et de renforcer la position sociale du groupe (Abric, 2016).

2.2.1.4 Objet et sujet des représentations sociales

Dans le cadre de ce travail, l'objet de la représentation est l'hypersexualisation et les sujets sont les éducateurs impliqués dans l'accompagnement d'adolescentes en institution. La théorie des représentations sociales permet d'analyser le discours des éducateurs afin de distinguer derrière leurs valeurs et croyances l'image qu'ils se font du phénomène et l'attitude qu'ils adoptent à son égard. Étant donné que l'une des fonctions des représentations sociales est d'orienter les conduites et les interactions sociales, la manière dont les éducateurs se représenteront le phénomène aura sûrement une influence sur leur prise en charge éducative.

2.2.2 Représentations du phénomène chez les travailleurs sociaux

2.2.2.1 Un phénomène peu étudié

Si les représentations du phénomène ont été étudiées chez les enseignants et les parents au Québec (Labbé, 2016), aucune étude ne permet à ma connaissance de rendre compte des représentations de l'hypersexualisation chez les professionnels du travail social. Toutefois, il est possible de rendre compte des représentations sociales de l'opinion publique et de leur évolution grâce à des auteurs ayant analysé le phénomène.

Caron (2012) apporte son point de vue à la question en analysant la panique morale qu'a suscitée l'apparition de la mode « sexy » dans les années 2000 au Québec. Caractérisés par un ton offusqué et alarmiste, les écrits contenant les termes de « sexualisation précoce » et d'« hypersexualisation » auraient selon elle contribué à façonner les représentations de l'opinion publique en y associant des inquiétudes et une connotation négative liée à des dangers potentiels concernant le développement physique et psychologique des adolescentes (Caron, 2012).

Deux aspects particuliers et interreliés de ce phénomène sont d'après elle représentatifs de la réaction provoquée par cette thématique : l'incorporation progressive des codes pornographiques dans la culture populaire et la commercialisation de vêtements sexualisés destinés aux petites filles, aux adolescentes et aux jeunes femmes. Ces vêtements, caractérisés par un dévoilement du corps féminin sont considérés comme étant réservés aux femmes adultes ou aux prostituées, d'où la crainte que la sexualisation précoce ne transforme les jeunes filles en séductrices ou en lolitas (Caron, 2012).

Selon Caron (2012), mettant en avant leurs inquiétudes et leur dépassement, les parents ont été les premiers touchés par ce mouvement d'indignation populaire, suivis des enseignants qui témoignaient de leur irritation grandissante à l'égard des jeunes filles adoptant la mode « sexy », jugée provocante et inappropriée. Celles-ci ont dès lors été désignées comme un groupe social problématique et rebelle devant être remis à sa place puisque menaçant la neutralité sexuelle de l'espace scolaire (Caron, 2012).

Un tel positionnement face au problème aurait selon Caron (2012), neutralisé les points de vue discordants dont ceux des jeunes qui pensent que les adultes paniquent et exagèrent en faisant un décodage simpliste de leurs tenues. Cela aurait créé l'illusion d'un consensus social quant à l'existence d'un problème social nommé « hypersexualisation » nécessitant d'être endigué. Elle parle d'ailleurs d'une volonté de contrôle social et sexuel des adolescentes (Caron, 2012).

2.2.2.2 Prise en charge de l'hypersexualisation en institution

En matière de sexualité, les éducateurs se réfèrent aux règles de l'institution ou à leurs valeurs personnelles

La prise en charge des manifestations de l'hypersexualisation est rattachée à la manière dont les institutions et les éducateurs perçoivent et prennent en charge les questions liées à la sexualité en général. Et en matière de sexualité, les règles divergent selon les institutions. Si certaines n'ont jamais établi de règles écrites, d'autres se dotent d'un concept pédagogique afin d'avoir des bases solides sur lesquelles s'appuyer pour répondre à des problématiques liées à la sexualité telles que des attitudes ou habillements hypersexualisés. Dans de nombreux foyers, l'interdit de l'acte sexuel reste une réponse de l'institution face à la problématique du vécu de la sexualité dans ses murs. Pierre Moulin

(2007) explique que le fait de parler de sexualité peut déstabiliser les professionnels. En effet, ce sujet reste tabou pour certains éducateurs et le fait d'imposer des règles leur permet de maîtriser ce sujet difficile à aborder (Moulin, 2007). Ainsi, interdire les relations sexuelles en institution permettrait d'éviter des grossesses indésirées ou des situations de contraintes sexuelles difficiles à gérer mais aussi et surtout de protéger et déresponsabiliser les éducateurs (Pommereau, 2006). Il en va de même pour d'autres règles comme celles de l'habillement qui rassurent les adultes et leur offre un cadre d'action sécurisant.

Si ces règles permettent aux travailleurs sociaux de justifier certaines interdictions, il importe de pouvoir mettre du sens à ces interdits et à prendre le temps d'en parler en équipe. C'est à ce moment qu'un véritable travail éducatif peut commencer (Guzniczak, 2011). En effet, le rôle de l'éducateur reste d'accompagner les adolescents dans la construction de leur identité, à un moment de leur vie où les questions de sexualité et d'intimité restent primordiales. Les questions liées à la sexualité ne peuvent donc pas être mises de côté et méritent d'être abordées. Pourtant, il ressort régulièrement que l'accompagnement sur un sujet si subjectif et intime reste compliqué et que les professionnels du travail social ont parfois de la peine à se positionner (Moulin, 2007). De plus, dans le contexte actuel d'évolution constante des normes en matière de sexualité, il semble que les travailleurs sociaux soient de plus en plus amenés à s'interroger et à remettre en cause leurs attitudes et pratiques professionnelles, voire même à douter de la légitimité des représentations, normes et valeurs qui fondaient jusqu'alors leurs actions et leurs modes d'intervention habituels (Moulin, 2007):

« Les professionnels se retrouvent dans l'obligation, pour continuer à fonctionner, de construire eux-mêmes leurs propres représentations, normes et valeurs (en reprenant partiellement celles qui circulent déjà dans le corps social), définissant ainsi les contours d'une sexualité socialement désirable (liant sexe, amour et consentement) ou déviante, et tenter ainsi d'encadrer/orienter dans le « bon » sens les idéations et pratiques sexuelles des publics qu'ils côtoient» (Moulin, 2007, p. 84).

Dès lors, l'objectif des professionnels consisterait à capter à travers différents « dispositifs » institutionnels, les discours des adolescents afin de mettre leurs représentations et pratiques sexuelles en conformité avec un modèle socialement dominant et désirable ou avec les normes professionnelles qu'eux-mêmes créent et diffusent (Moulin, 2007). Il s'agit donc pour les travailleurs sociaux de rester authentiques tout en gardant un discours unanimement partagé. Guznizak (2011) ajoute même que les professionnels ne disposent bien souvent que de leur vécu personnel pour accompagner les adolescents sur cette thématique ce qui peut rendre l'accompagnement difficile (Guzniczak, 2011). De plus, le peu de littérature et de formation sur la question peut agir comme un frein dans l'action des travailleurs sociaux.

Un manque de formation à la question

Si la prise en charge peut représenter une tâche complexe pour les éducateurs, cela pourrait venir d'un manque de formation à la question. C'est ce qu'indique Moulin (2007) lorsqu'il explique que du côté des sciences sociales, la sexualité est principalement appréhendée en termes de connaissances, représentations, attitudes et pratiques mais rarement du côté des professionnels ou si c'est le cas, liées aux thématiques du handicap,

de l'univers du Sida ou du travail social en lui-même. Sans avoir de formation initiale, les intervenants sociaux se demandent quels discours ils peuvent tenir sur la sexualité (Moulin, 2007).

Face à ce manque de connaissances pratiques et une formation régulièrement faite « sur le tas » en matière de sexualité, certains éducateurs utilisent leur expérience et agissent selon leur personnalité. D'autres s'accrochent à la loi pour aborder ce thème, bien qu'ils regrettent le fait que le rappel de la loi n'intervienne pour la plupart des cas qu'après un acte déviant. Ils s'interrogent sur les outils qu'ils ont à disposition pour en parler en amont. Le but étant d'éviter de ne parler que des dangers et des aspects sanitaires en oubliant les notions de plaisir de sentiment et d'affectivité (Guzniczak, 2011).

Il en ressort donc un véritable besoin pour les éducateurs d'être formés à ce sujet subjectif et individuel. De plus, la gêne que peut provoquer la discussion autour de la sexualité tant chez le travailleur social que chez le jeune renforce le besoin de s'entourer de professionnels experts en la matière et de s'appuyer sur le réseau existant.

Rapport-Gratuit.com

3. Problématique

3.1 Problématisation

L'hypersexualisation est un phénomène actuel qui ne cesse de soulever des questionnements multiples. Le terme même inquiète, sa définition fait débat. Souvent utilisé pour caractériser une réalité présentée comme un fléau et une pratique dont on dénonce les dangers et les risques (Liotard & Jamain-Samson, 2011), ce concept a fait l'objet aux cours des dernières années, de nombreux articles, émissions, débats. Ne répondant pas à une définition consensuelle, le terme d'« hypersexualisation » évoque tantôt des attitudes et comportements sexuels jugés trop précoces tantôt la mode sexy et diverses attitudes axées sur le corps dans le but de séduire.

Mais c'est surtout l'arrivée de la mode sexy avec l'adoption de vêtements sexualisés chez les jeunes filles qui a suscité une panique morale dans les années 2000 de la part de l'opinion publique. Cette mode répondrait à une logique économique dont les jeunes filles seraient devenues la cible principale (Bouchard & Bouchard, 2003). Les images projetées dans les magazines, à la télévision et sur Internet bien qu'elles ne soient pas toujours explicites, incluraient souvent des messages subtils, des images subjectives, et des comportements à connotation sexuelle (Labbé, 2016). Julien (2010) par exemple observe des conséquences sur l'habillement des jeunes filles qui serait influencé par les milieux de la pornographie et de la prostitution (Julien, 2010).

Si les changements en matière d'habillement témoignent donc de ce phénomène, pour certains auteurs c'est plutôt la séduction fortement sexualisée, le sexting, les comportements sexuels précoces et à risque et la consommation de cyberpornographie qui rendent compte de l'ampleur de l'hypersexualisation (Duquet & Quiénart, 2009). La pornographie omniprésente sur Internet, en plus de dicter de nouveaux codes vestimentaires, permet en un clic d'avoir accès à des contenus sexuellement explicites. L'incorporation progressive des codes pornographiques dans la culture populaire et les modèles sexualisés rencontrés dans la publicité encourageraient les jeunes filles à adopter des comportements répondant à des stéréotypes sexuels et cela n'est pas sans conséquence (Duquet & Quiénart, 2009).

Il est important de rappeler que l'adolescence est une période charnière qui passe par la crise, le développement personnel et social et par la découverte de son corps et celui de l'autre. Le rapport au corps reste fondamental durant cette période. Celui-ci est en effet utilisé comme outil d'évaluation et d'indication par rapport au monde qui l'entoure. (Braconnier & Marcelli, 2017) À l'ère du numérique, l'accès à des images sexualisées et les modèles offerts dans les médias amènent les filles à se soucier très tôt de leur apparence et à développer des aptitudes sexuelles par rapport à leur environnement. En quête de nouvelles identifications, les jeunes filles trouveraient dans ces modèles sexualisés une base sur laquelle développer leur identité (Le Breton, 2008). D'après une enquête menée par Caron, l'hypersexualisation est une réponse de ces jeunes filles à une société leur imposant des normes du paraître à un moment de l'existence où se produit l'affirmation nécessaire d'une appropriation de son corps, dans le contexte de la découverte de sa sexualité (Caron, 2012). Encouragées à adopter des comportements superficiels correspondant à des stéréotypes sexuels, celles-ci passeraient du temps à soigner leur paraître afin de correspondre à ce qu'elles pensent être bien vu socialement et pour se

faire accepter par leurs pairs. C'est donc dans une instrumentalisation de la sexualité que s'inscrit le début de leur socialisation ; une socialisation qui façonnera leur identité (Labbé, 2016).

En Institution, les travailleurs sociaux restent des acteurs importants dans le cheminement des jeunes filles. Pour agir dans les meilleures conditions possibles avec la problématique de l'hypersexualisation, les éducateurs doivent avoir conscience que ce phénomène existe et doivent être à même de se positionner et d'apporter des pistes d'actions à ce propos. Si l'on peut imaginer qu'il est primordial de penser l'accompagnement sur ces questions fondamentales, la vision des professionnels en ce qui concerne les questions liées à la sexualité reste variée et démontre la complexité de créer une norme autour d'un sujet intime et subjectif. Ce paradoxe peut rendre l'accompagnement difficile (Moulin, 2007). L'influence du tabou de la sexualité dans notre société, le rôle joué par la pornographie dans la découverte de la sexualité par les jeunes et le malaise ressenti par les éducateurs prouvent qu'ils ne sont pas assez formés (Guzniczak, 2011). Nous remarquons que cela se traduit souvent par un positionnement clair sur les dangers et les aspects sanitaires de l'acte sexuel, laissant de côté d'autres aspects notamment ceux liés à l'hypersexualisation. Pourtant, il semble qu'un positionnement quant à la gestion du corps sexualisé en institution et un accompagnement sur les questions liées à la sexualité fasse partie intégrante de leur travail éducatif.

Sachant que le phénomène de l'hypersexualisation reste relativement nouveau et qu'aucune étude s'intéressant au vécu et au travail des éducateurs à sujet n'a été à ma connaissance effectué, il me paraissait important de leur donner la parole pour comprendre comment ils encadrent cette nouvelle réalité et sur quoi ils peuvent se baser pour entreprendre une action éducative.

3.2 Question de recherche

La problématique m'a donc amenée à la question de recherche. La question en suspens reste celle concernant la pratique, le terrain. Les institutions prônent en général certaines valeurs et établissent un règlement intérieur qui donnent une ligne de conduite à l'action. Mais concernant cette problématique touchant des domaines spécifiques de la sexualité et de la construction identitaire des adolescents, il semble que ces règles ne suffisent pas toujours. Dès lors je me suis questionnée sur la manière de prendre en charge ces situations spécifiques. Il m'était essentiel pour commencer de voir si les professionnels savent mettre des mots sur le terme « hypersexualisation » pour comprendre quel sens ils donnent à cette réalité, qui peut être envisagée de manière différente selon les valeurs, croyances et expériences réalisées. Puis, il m'a paru important de leur demander sur quelles ressources ils pouvaient s'appuyer pour intervenir afin de percevoir concrètement sur quoi porte l'action et quel sens lui est donné. L'élaboration des concepts et les diverses réflexions qui en ont découlées m'ont amenée à la question de recherche suivante :

Les éducateurs et éducatrices face aux comportements hypersexualisés d'adolescentes en institution : quelles représentations du phénomène pour quelles actions éducatives ?

3.3 Objectifs empiriques

À partir de la question de recherche j'ai formulé des objectifs qui m'ont permis de cibler ma recherche de terrain. Etant donné que la thématique de l'hypersexualisation liée à celle du travail éducatif en institution n'a à ma connaissance pas encore été traitée, j'ai décidé de travailler par objectifs plutôt que par hypothèses car il me paraissait pertinent d'offrir une première vue globale du phénomène et ne pas m'enfermer dans des considérations trop précises pour aborder la question.

Dès lors, les objectifs qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail ont été les suivants :

1 Vérifier si le phénomène de l'hypersexualisation est une réalité observée par les éducateurs chez les adolescentes qu'ils accompagnent

Le but est de découvrir dans un premier temps si le terme « hypersexualisation » est parlant pour les éducateurs et s'ils savent le décrire en quelques mots. Puis, plusieurs définitions d'auteurs leur ont été proposées afin de confronter leur vision du phénomène à celle de professionnels ayant travaillé sur la thématique et de voir si des éléments de définitions peuvent être observés dans leur pratique éducative. L'objectif est de voir quelle image se font les éducateurs du phénomène.

2 Explorer si le phénomène de l'hypersexualisation demande des réponses éducatives et si oui pourquoi ?

Après m'être assurée que tous les éducateurs aient pu se familiariser avec les différentes définitions proposées, je me suis demandé si ces éléments souvent décrits comme étant problématiques nécessitent une réponse éducative. L'idée est de comprendre la manière dont les éducateurs se positionnent face au phénomène, dans quel genre de situations ils décident d'intervenir et quel sens ils donnent à leurs interventions. Le but reste de cerner les attitudes adoptées par les travailleurs sociaux envers l'hypersexualisation.

3 Définir les ressources théoriques, institutionnelles et personnelles auxquelles les éducateurs se réfèrent pour intervenir

Les questions d'hypersexualisation abordent certains aspects de la sexualité à l'adolescence et de la manière dont elle peut se manifester. Il est souvent mentionné que l'accompagnement sur ces questions touchant au domaine de l'intimité n'est pas toujours simple et que les éducateurs peuvent se sentir mal à l'aise ou démunis pour y répondre. Concernant la thématique de l'hypersexualisation, je me suis demandé sur quelles ressources les éducateurs peuvent se reposer pour intervenir et quelle place occupent leurs valeurs personnelles à ce sujet. L'objectif est de connaître les pistes d'actions privilégiées pour répondre au phénomène.

4. Démarche méthodologie

4.1 Terrain d'enquête

L'idée de ce travail est de faire émerger du terrain les connaissances et représentations du phénomène de l'hypersexualisation et de comprendre quelles sont les ressources à disposition pour le prendre en charge. C'est pourquoi, j'ai décidé de m'entretenir avec les personnes qui vivent le quotidien des adolescentes c'est-à-dire des éducateurs dans des foyers accueillant des adolescentes (13-20 ans). J'ai décidé de me focaliser sur les jeunes filles non parce que ce phénomène ne s'applique pas aux garçons mais parce que la littérature fait plus souvent mention des jeunes filles et parce que les problématiques et les manifestations de l'hypersexualisation peuvent différer selon les genres. Toutefois il m'importait de distinguer si des différences quant à ses manifestations pouvaient être observées par rapport à la mixité homme/ femme. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de choisir 3 institutions dont les filles et les garçons cohabitent, mais d'ouvrir également à une institution accueillant les adolescentes dans un foyer composé uniquement de filles.

Le profil des institutions choisies est le suivant :

- Les adolescentes sont en situation d'internat : l'intérêt de l'internat est que les éducateurs partagent le quotidien des jeunes et donc observent leurs comportements dans des moments de vie variés.
- Les éducateurs interrogés travaillent au sein d'équipes mixtes et d'âge différent : cela permet la pluralité des points de vue sur la question en fonction des représentations potentielles liées à l'âge ou au sexe.
- Les institutions ne sont pas forcément dotées d'un guide ou concept pédagogique en ce qui concerne les questions liées à la sexualité : L'idée est de voir si les différentes ressources institutionnelles à disposition suffisent à la prise en charge et dans le cas échéant de voir sur quoi se basent les professionnels pour agir.
- Les institutions accueillent des adolescentes confrontées à des difficultés personnelles, familiales ou sociales : cela me permet de voir les différences de prise en charge et de représentations possibles avec une population similaire.

4.2 Échantillon de recherche

J'ai décidé de m'intéresser aux éducateurs en institution parce qu'ils sont au premier plan dans l'observation et la prise en charge d'événements du quotidien. Dès lors, la manière dont ils se représentent un objet spécifique et la façon dont ils y répondent leur permettent de transmettre des valeurs personnelles, culturelles et sociales qui peuvent avoir une incidence sur le parcours des jeunes filles qu'ils accompagnent.

La population interrogée est constituée de quatre professionnels du travail social intervenant dans quatre institutions différentes prenant en charge des adolescentes entre 13 et 20 ans. L'échantillon choisi est le suivant : il s'agit de deux femmes âgées de 27 et 56 ans et de deux hommes âgés de 32 et 54 ans. Etant donné que tout un travail est réalisé sur les représentations et les différences dans la prise en charge éducative, je trouvais important d'avoir un échantillon englobant les deux sexes et une différence générationnelle.

4.3 Technique de récolte de données

Afin de saisir les représentations des éducateurs par rapport au phénomène de l'hypersexualisation des filles et de comprendre leurs agissements en fonction de leur cadre de référence et de leurs valeurs, j'ai opté pour la méthode qualitative à l'aide d'un entretien semi-directif.

Cet entretien m'a semblé l'outil le plus adapté pour répondre à mes objectifs. Il a les caractéristiques de n'être ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises (Quivy & Van Campenhout, 2011). Cette méthode qualitative est intéressante dans le sens que l'on enquête sur le terrain, qu'il y a une logique de proximité et qu'elle permet à la personne interrogée de partager ses expériences et ses perceptions à travers les questions posées. L'entretien semi-directif m'a permis de définir le sujet pour ne pas m'éloigner des objectifs visés et de recueillir des informations nuancées et variées sur les expériences et perceptions des éducateurs en institution.

Je me suis basée sur une grille d'entretien (annexe 1), construite à partir de mon cadre théorique et organisée selon mes objectifs. L'idée principale est de faire émerger les représentations et connaissances des éducateurs par rapport à l'hypersexualisation et de leur faire partager des situations vécues liées à cette thématique pour comprendre la prise en charge adoptée. Ma grille d'entretien comporte deux types de questions : les questions principales qui se veulent très ouvertes et les questions de relance, plus précises. J'ai également trouvé des indicateurs servant à mesurer les informations et à vérifier que tous les éléments que je voulais aborder avaient bien été mentionnés.

4.4 Risques et enjeux éthiques

Le risque de choisir la méthode qualitative à la méthode quantitative réside dans le fait qu'elle ne permet pas de mesurer les tendances générales d'un phénomène compte tenu du fait que les personnes interrogées sont peu nombreuses. L'analyse peut être parfois plus approfondie par la matière que les personnes interrogées décident d'offrir, mais ne permet pas d'avoir un aperçu global des représentations et des pistes d'action concernant l'hypersexualisation. Il aurait été intéressant pour un travail plus conséquent de coupler ces deux méthodes.

Par ailleurs, il m'était primordial de respecter les valeurs et représentations des personnes interrogées sans donner mon avis ni révéler des conceptions personnelles. J'ai donc veillé à construire mes questions de sorte à ne pas influencer les réponses ni poser de jugement, mais cela a engagé ma subjectivité et j'ai dû en tenir compte lors de l'analyse.

La retranscription intégrale des enregistrements audio m'a permis de transposer sur papier les dires exacts des éducateurs. Toutefois, il m'a fallu être attentive à ne pas déformer leurs propos lors de l'utilisation de la paraphrase et de ne pas sortir des phrases du contexte dans lequel elles s'insèrent.

Je me suis finalement engagée à garantir la confidentialité et l'anonymat de chaque personne en optant pour la solution suivante : ni le nom des institutions ni les noms des personnes ne sont dévoilés dans mon travail.

5. Analyse des données récoltées

En raison de mon échantillon réduit et afin de conserver l'anonymat des personnes interrogées j'ai choisi de ne pas préciser quel éducateur ou quelle éducatrice s'exprime. Afin de faciliter la lecture, j'ai choisi d'utiliser les abréviations Educ. 1,2,3, et 4.

5.1 Objectif 1 : L'hypersexualisation : réalité observée par les éducateurs

→ Vérifier si le phénomène de l'hypersexualisation est une réalité observée par les éducateurs chez les adolescentes qu'ils accompagnent

5.1.1 Conception du phénomène de l'hypersexualisation : une idée d'exagération

Comme nous l'avons vu précédemment, le terme d'« hypersexualisation » est un phénomène de société relativement nouveau qui suscite nombre de questionnements de la part de professionnels d'horizons variés. De mes lectures, j'ai pu constater une absence de consensus sur une définition commune ce qui m'a amené à donner la parole à des travailleurs sociaux afin de comprendre ce que ce terme évoque chez eux et comment ce phénomène prend forme dans leur réalité.

D'entrée de jeu, il est intéressant de mentionner qu'à l'exception de l'Educ.4, tous les répondants avaient déjà entendu parler du phénomène de l'hypersexualisation et ont pu le décrire en quelques mots clés. Si pour l'Educ.4, le phénomène ne lui évoquait de prime abord rien de concret, elle a su tout de même expliquer ce qu'il évoquait chez elle en décortiquant le mot.

Pour l'Educ.1 l'hypersexualisation est perçue comme une série de comportements dans lesquels le mode d'entrée en relation se fait par la sexualité ou par des attributs sexuels :

« Donc si je veux être concrète c'est par exemple des tenues qui soient plus qu'évocatrices, plus que moulantes ; des gestes ou des attitudes qui réveillent chez l'autre l'instinct sexuel plutôt que l'envie de connaître la personne dans sa globalité » (Educ.1).

L'Educ. 1 relève ainsi que l'hypersexualisation s'observerait par le fait de ne valoriser qu'une facette de soi rattachée à des attributs sexuels au lieu d'être perçue comme une personne à part entière. De plus, les termes « plus qu'évocatrices, plus que moulantes » suggèrent une démesure au niveau de l'habillement. Cette idée d'exagération est reprise par les Educ. 3 et 4 :

« Pour moi, quelqu'un qui est dans l'hypersexualisation c'est quelqu'un qui va vraiment faire des rapports au sexe un peu tout le temps et de manière exagérée. Pour moi quelqu'un qui est dans l'hypersexualisation aura plus envie d'aller chercher des vidéos ou des choses liées à la sexualité ; quelqu'un qui verrait du sexe partout » (Educ.3).

« J'imagine que ce sont des comportements exagérés par rapport à la sexualité ; que ce soit dans la manière d'être, de se comporter, de parler, de s'habiller » (Educ.4).

Ce phénomène, comme son préfixe l'indique, est rattaché pour les éducateurs à une idée d'exacerbation, d'excès, de quelque chose en trop dans l'apparence ou dans les comportements des jeunes filles qui dérange. Pour l'Educ. 2 c'est l'exagération du vêtement ou du maquillage qui le questionne, mais également les comportements rattachés à une manière d'être dans la démonstration de soi :

« L'hypersexualisation prend pas mal de place sur l'appartement sur lequel je travaille parce que l'on a des filles qui sont dans la démonstration souvent, même parfois inconsciente d'elles-mêmes. Une des remarques que j'ai pu faire à une jeune c'est sur sa façon de s'habiller, par rapport à ses décolletés, ou son maquillage excessif » (Educ.2).

L'Educ. 2 rattache le fait de vouloir exister et se montrer devant un public à des stratégies axées sur le corps comme le décolleté ou le maquillage trop prononcé pour le faire.

Mais au-delà d'une manière d'être ou de se vêtir jugée excessive, cela se manifesterait également dans la parole. Les Educ. 1, 3 et 4 relèvent que la manière dont les jeunes se parlent entre eux ou s'expriment à table est souvent basé sur un vocabulaire grossier et sexualisé. Cette manière de communiquer représenterait d'après eux une manifestation de l'hypersexualisation dans leurs murs.

Nous voyons à ce stade, que toutes les personnes interrogées savent mettre des mots sur le phénomène de l'hypersexualisation qu'ils caractérisent par une manière de se présenter avec des tenues provocantes, des gestes, paroles et attitudes sexualisés, ou une manière de se référer constamment au sexe. Les quatre éducateurs mettent en avant l'idée d'exagération comme étant au cœur de ce phénomène. Nous allons voir dans cette deuxième partie si les mots utilisés de manière spontanée trouvent une résonance dans les définitions proposées, et si ces celles-ci s'avèrent pertinentes au regard de ce qui se passe dans la pratique éducative.

5.1.2 Eléments observés dans la pratique éducative

Après avoir laissé les personnes interrogées associer librement et sans explications préalables les termes qui leur parlaient par rapport à l'« hypersexualisation », il me paraissait pertinent de leur proposer des éléments de définitions. J'ai opté pour trois définitions de différents professionnels, qui tout en apportant certaines nuances se complètent. Le but reste d'avoir une vision globale du phénomène et de voir quels éléments trouvent un écho dans leur vécu institutionnel et entrent dans leur manière de considérer l'hypersexualisation.

Les trois définitions retenues sont respectivement celles de Desharnais (2012) et de Duquet (2009) que nous avons vu dans le cadre théorique, et celle du CRIOC (2011) qui fait la synthèse des définitions de Boily, Bouchard & Bouchard (2005), de Destal (2010), et de Richard-Bessette (2006) que voici :

« L'hypersexualisation consiste à donner un caractère sexuel à un comportement ou à un produit qui n'en a pas en soi. C'est un phénomène de société selon lequel des jeunes adolescents adoptent des attitudes et des comportements sexuels jugés trop précoces. Elle se caractérise par un usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire et apparaît comme un modèle de sexualité réducteur, diffusé par les industries à travers les médias, qui s'inspirent des stéréotypes véhiculés par la pornographie : homme dominateur, femme-objet séductrice et soumise. En pratique, l'hypersexualisation se

reconnaît principalement par les tenues vestimentaires qui mettent en évidence certaines parties du corps (décolleté, pantalon taille basse laissant apparaître le caleçon/ la culotte/ le string, pull moulant, etc.) et par les attitudes et postures à caractère sexuel, qui envoient un signal de disponibilité sexuelle (se passer la langue sur les lèvres, se déhancher, bomber le torse, etc.) » (CRIOC, 2011)

Après lectures des différentes définitions, plusieurs thématiques telles que l'hypersexualisation du vêtement reviennent tandis que de nouveaux éléments tels que la consommation de pornographie, les stéréotypes sexuels, les risques ou la banalisation de certaines pratiques sexuelles amènent les professionnels à se positionner.

5.1.2.1 Habillement fortement sexualisé et stratégies axées sur le corps

Les tenues vestimentaires telles que définies dans le CRIOC restent un des premiers éléments sur lequel tous les interrogés sont systématiquement revenus :

« Par rapport aux tenues vestimentaires oui, on fait très attention à l'habillement, par rapport à la provocation » (Educ.2).

« L'habillement chez certaines filles est remis en question régulièrement par les éducateurs » (Educ.3).

« Bon en tout cas par rapport à la première définition, la tenue vestimentaire c'est vrai que je trouve exagéré, et au niveau des attitudes on voit très souvent que les jeunes filles cherchent le regard et l'attention en tout cas » (Educ.4).

Si l'habillement sexualisé est un élément observé par les travailleurs sociaux interrogés et s'insère dans leur vision de l'hypersexualisation, Les Educ. 3 et 4 nuancent l'idée d'une séduction consciente et recherchée, comme le laisse supposer la définition du CRIOC (2011). Pour eux, il s'agirait simplement d'une manière de trouver de l'attention et de se faire valider par les pairs.

Pareillement pour des stratégies axées sur le corps dans le but de séduire : si tous disent repérer régulièrement des déhanchés ou des positions lascives, les Educ. 1, 2 et 4 pensent que ces stratégies participent à définir des attitudes d'hypersexualisation tandis que L'Educ.3 nuance l'idée de séduction :

« Ce que j'ai pu remarquer ça n'avait rien à voir avec la séduction parce que ce sont des jeunes qui ne vont pas par exemple se déhancher volontairement ou présenter leurs fesses le matin devant un autre jeune pour le séduire. Ce sont des comportements qui correspondent à l'âge au niveau de la séduction mais on ne peut pas parler d'hypersexualisation. Par contre, on voit l'hypersexualisation au niveau de l'habillement surtout et de la consommation d'images à caractère pornographique. Ce sont vraiment les deux canaux principaux pour lesquels je pourrais parler d'hypersexualisation » (Educ.3).

Toutefois, il est intéressant de mentionner que l'Educ. 3 accompagne de jeunes adolescentes (de 13 à 14 ans) tandis que les 3 autres éducateurs interrogés travaillent avec des filles plus âgées (de 16 à 20 ans). On pourrait donc imaginer que ce lien entre séduction et mise en avant du corps évolue selon l'âge et que plus les jeunes filles grandissent, plus elles prennent conscience de leur potentiel de séduction. Nous voyons également qu'il n'est pas toujours aisé de faire la différence entre des attitudes d'hypersexualisation incluant une recherche consciente d'attention, et la mise en scène du corps qui témoigne

des conséquences psychologiques de la poussée pubertaire se traduisant par l'angoisse profonde de normalité face à ce corps qui change. Nous avons vu en effet avec Le Breton (2016), que l'image corporelle à l'adolescence est une des composantes les plus importantes de l'estime de soi. Les jeunes filles s'interrogent sur leur qualité de séduction, avec la peur de ne pas être conforme et d'être la risée de leur groupe. L'apparence physique joue donc un rôle essentiel dans le processus de valorisation sociale et dans l'élaboration de l'image personnelle de l'adolescent (Le Breton, 2016). Sachant cela il n'est pas étonnant que les adolescentes cherchent à plaire et à attirer le regard.

Nous voyons ainsi que le vêtement, qu'il soit utilisé comme moyen de séduction conscientisé ou non, entre dans la manière qu'ont les éducateurs d'envisager le phénomène à partir du moment où il devient provocant et trop axé sur la génitalité. Par contre, au niveau des attitudes, l'Educ.3 ne perçoit pas de stratégies de mises en avant du corps dans un but de séduction, contrairement aux autres éducateurs. Il évoque en revanche la consommation de pornographie comme manifestation observée de l'hypersexualisation dans son institution.

5.1.2.2 Consommation de pornographie et banalisation de pratiques sexuelles marginales

Francine Duquet et Anne Quiénart (2009), définissent l'hypersexualisation comme un ensemble de comportements, de situations et de pratiques dont la consommation de pornographie fait partie (Duquet & Quiénart, 2009). Les Educ. 2, 3 et 4 ont rebondi à la lecture de cette affirmation et mentionnent que la très grande accessibilité à la cyberpornographie et la consommation massive d'images sur le net chez les jeunes qu'ils suivent participent d'après eux à l'hypersexualisation des adolescents. Ils observent que cette pratique est devenue fréquente et que cela est une composante qu'ils doivent prendre en compte dans leur accompagnement. L'Educ.4 mentionne dans ce sens que la vision de films pornographiques tend à brouiller les frontières entre les pratiques sexuelles dans la norme et les pratiques plus marginales :

« La banalisation ça je vois beaucoup. Moi par exemple à leur âge je savais et je sentais ce qui n'était pas normal au niveau de la sexualité. Mais à certaines jeunes il faut vraiment leur expliquer les choses. Elles banalisent certains actes, certaines paroles et je trouve que c'est très compliqué d'expliquer cela à des jeunes filles » (Educ.4).

Il y aurait donc ici une sorte de corrélation entre hypersexualisation et agir sexuel. C'est ce que semble vouloir dire le professeur Alain Desharnais cité par Desagher (2012), lorsqu'il décrit l'hypersexualisation comme étant « [...] une tendance lourde à ramener l'identité des individus à leur seule dimension sexuelle ; au fait d'avoir un sexe et de copuler » (Desagher, 2012, p. 7). Si la lecture de cette définition ne fait de prime abord pas sens pour les Educ. 2,3,4 qui ne la commente pas, il est tout de même intéressant de constater que ceux-ci mentionnent des éléments qui figurent en filigrane dans la définition, à savoir l'importance donnée à l'apparence physique, le culte de la performance ou les stéréotypes sexuels.

En effet, cette « tendance lourde » est appelée chez Brian McNair (1996) la « pornographisation » et peut se comprendre comme un processus qui a permis par l'intermédiaire des médias de transférer certaines valeurs et pratiques du monde de la pornographie comme le culte de la performance sexuelle, l'importance donnée à

l'apparence physique et les stéréotypes de l'homme Viril et la femme-objet vers la société en général (McNair, 1996). Si le culte de la performance est un élément relevé par l'Educ.2, les stéréotypes sexuels semblent également être ancrés chez les adolescents et adolescentes qu'ils accompagnent.

5.1.2.3 Des stéréotypes sexuels

Un des éducateurs interrogés s'attarde plus longuement sur la définition de Francine Duquet (2009), par rapport aux stéréotypes sexuels. Ce dernier s'est formé pour donner des interventions dans le cadre du programme « Sortir Ensemble et Se Respecter », programme de prévention des violences dans les relations amoureuses entre jeunes. Il intervient dans les Cycles d'Orientation du bas-valais et sur son lieu de travail. Il nous offre ici une expérience issue de sa pratique :

« Par rapport au schéma homme dominateur, femme objet c'est vrai que dans le cadre de nos interventions SESR on a pu remarquer que c'étaient des choses qui ressortent. [...] Il sont déjà dans des stéréotypes assez ancrés, et ce qui nous interpellait le plus lorsque l'on intervenait avec ma collègue, c'est le peu de réaction des filles. Et par rapport à ce schéma homme dominateur/ femme objet, j'ai lu une étude qui dit que dans 6 couples sur 10 de jeunes âgés de 13 à 16 ans, les jeunes filles disent avoir déjà subi un abus : c'est énorme ! C'est incroyable ! Et je pense que c'est lié aux images qu'ils voient et à ce qu'ils entendent » (Educ. 2).

Ces stéréotypes sexuels peuvent également se retrouver dans les musiques écoutées par les jeunes :

« Après on remarque ces stéréotypes dans tout ce que les jeunes écoutent, je vois bien que ce n'est pas du tout encourageant pour les femmes, c'est que des conneries. [...] J'arrive à voir les jeunes filles qui sont un peu plus fragiles et qui peuvent croire que ce qui se passe dans les musiques reflètent une réalité » (Educ. 4).

Les paroles de musique sont en effet aujourd'hui beaucoup plus explicites et la « pornographisation » de la société qui s'infiltré par les médias aurait une influence sur le langage des jeunes et sur leurs représentations des hommes et des femmes. Nous avons vu dans la théorie que l'incorporation progressive des codes pornographiques dans la culture populaire et les modèles sexualisés rencontrés dans la publicité peuvent encourager les jeunes filles à adopter des comportements répondant à des stéréotypes sexuels (Duquet & Quiénart, 2009). Et cela ferait partie intégrante du phénomène d'hypersexualisation. En effet, à l'adolescence, les stéréotypes refont surface pour les mêmes raisons que dans l'enfance : la quête identitaire. Cet éducateur semble adhérer à ces propos lorsqu'il parle du schéma « homme dominateur/ femme objet ». Cet élément de définition trouve donc un écho dans sa pratique éducative et le questionne, raison pour laquelle il a décidé de s'engager afin de prévenir des comportements abusifs liés à la problématique des stéréotypes sexuels.

5.1.3 Synthèse et analyse de l'objectif 1 : L'image de l'hypersexualisation dans le discours des travailleurs sociaux

À l'issue de ces premières réflexions nous pouvons constater que tous les professionnels savent mettre des mots sur le phénomène de l'hypersexualisation. La vision qu'ils en ont peut se définir selon un axe : celui de l'exagération. Cet excès se retrouverait dans l'apparence, l'attitude et la parole. Tous les éducateurs ont d'emblée nommé des termes se rapportant à l'habillement des filles. Certains ont surtout insisté sur les caractéristiques de ces tenues jugées trop évocatrices et trop moulantes. Si l'habillement rejoint l'ensemble des répondants lorsqu'il est question de l'hypersexualisation, L'Educ.2 parle également du maquillage qu'il trouve trop visible et plus élaboré qu'au début de sa carrière professionnelle. L'attitude liée à l'hypersexualisation est également évoquée chez les participants et serait liée à une idée de représentation de soi, de recherche du regard de l'autre. Cette attitude serait à mettre en lien avec l'habillement qui influence la manière qu'ont les jeunes filles de se montrer. Tous les éducateurs expriment que cela les préoccupe et les questionne. Ils ne sont toutefois pas tous d'accord sur l'idée de séduction conscientisée. Si pour deux éducateurs interrogés, cette mise en avant du corps représente avant tout une manière de se conformer aux modèles sociaux afin de se sentir acceptées et aimées, pour l'Educ. 4, les jeunes filles sentiraient ce qui est séducteur ou non :

« Alors chez les jeunes filles, les vêtements et la posture c'est clair mais je dirai la façon de parler aussi ! Elles sentent ce qui est séducteur ou pas. Ou alors des situations de séduction comme l'exemple d'une jeune fille qui dit depuis sa chambre à un collègue homme quand on l'appelle " Écoute je suis toute nue, je ne peux pas venir maintenant" et qui peut rendre mal à l'aise. Et ça devient une excuse aussi, elles utilisent cela » (Educ.4).

Après l'apparence et la séduction, c'est par rapport au langage que deux éducateurs associent le terme « hypersexualisation ». Le vocabulaire utilisé soit dans la manière de se parler soit dans les musiques écoutées sont considérées comme étant sexualisées et crues. Pourtant cela n'avait pas été mentionné dans les définitions mais ils ont jugé utile de le rajouter.

En plus de cette vision de l'hypersexualisation, il est intéressant de constater que toutes les personnes interrogées se retrouvent dans plusieurs éléments de définition. Si certaines thématiques telles que le phénomène des « *fuckfriends* » ou le clavardage sexuel n'ont été ni reprises ni commentées par les travailleurs sociaux, il n'en demeure pas moins que les définitions se rapportant à l'hypersexualisation trouvent une résonance dans la réalité des professionnels et des jeunes qu'ils accompagnent. Les thèmes de l'habillement sexualisé, de la séduction, de la consommation de pornographie, de la banalisation de certaines pratiques sexuelles ou encore la problématique des stéréotypes sexuels sont bel et bien des réalités vécues au quotidien et qui participent à la vision que se font les professionnels du phénomène.

L'analyse du discours révèle qu'il n'y a pas de définition claire et précise de l'hypersexualisation. L'image est centrée sur plusieurs dimensions : l'apparence en termes de tenues vestimentaires, l'attitude par rapport aux comportements axés sur la sexualité et les pratiques sexuelles avec la consommation de pornographie et la banalisation de certaines pratiques sexuelles. Nous voyons donc que l'image qu'ils s'en font se rapproche de l'image de l'opinion publique et de la plupart des professionnels ayant écrit sur la

question bien que certaines thématiques ne soient pas abordées par les professionnels. Cependant, les personnes interrogées ne font pas de décryptage simpliste de l'habillement ou de certains comportements comme le laissait supposer Carron (2012). Ils lient ces manifestations aux enjeux de l'adolescence avec notamment la recherche de valorisation par les pairs et en particuliers par le sexe masculin et la quête identitaire qui peut passer par des comportements ou gestes d'hypersexualisation.

5.2 Objectif 2 : Des réponses éducatives au phénomène de l'hypersexualisation

→ Explorer si le phénomène de l'hypersexualisation demande des réponses éducatives et si oui pourquoi

5.2.1 Un problème nécessitant une prise en charge particulière ?

Nous avons vu dans la littérature qu'il est souvent fait mention de l'hypersexualisation en y associant des risques, des craintes, des conséquences. Caron (2012) mentionnait que la panique autour de ce phénomène avait eu pour conséquence de neutraliser les points de vue discordants et aurait créé l'illusion d'un consensus social quant à l'existence d'un problème social nommé « hypersexualisation (Caron, 2012). Il m'intéressait dès lors de voir si les éducateurs partagent ce point de vue alarmiste en rattachant l'hypersexualisation à un problème, et s'ils envisagent des solutions pour l'endiguer. Sur les quatre personnes interrogées, les Educ 1, 3 et 4 envisagent l'hypersexualisation comme un problème, bien que les raisons évoquées soient différentes.

Le problème peut se situer dans le fait que le phénomène ait une influence sur l'agir sexuel des jeunes :

« Alors le plus gros problème que je vois, et si on fait attention et si on sensibilise à tous ces comportements d'hypersexualisation, c'est pour éviter des actes sexuels désirés ou non mais en tout cas pas permis déjà au niveau de l'âge étant donné que la majorité sexuelle est à 16 ans et pas avant. Et le plus gros risque c'est que tous ces comportements exagérés au niveau de la sexualisation découlent sur des actes sexuels désirés ou non. Et s'ils ne sont pas désirés on parle de contrainte sexuelle de mineurs à mineurs et là ça devient absolument sérieux et ça devient vraiment des grosses histoires » (Educ.3).

Le problème relevé ici réside dans le fait que certains comportements hypersexualisés puissent déboucher sur des actes sexuels dans un cadre éducatif qui n'autorise pas les relations sexuelles. Mais au-delà de l'aspect institutionnel, la loi peut être enfreinte lorsque les adolescentes n'ont pas l'âge de la majorité sexuelle ou lorsqu'il y a contrainte sexuelle. Cet éducateur semble aller dans le sens de Pommereau (2006), qui explique que l'interdiction de l'acte sexuel au sein de l'institution permet entre autres d'éviter des situations de contraintes sexuelles et de protéger les éducateurs. La raison d'une prise en charge se situe donc dans la prévention et l'évitement de comportements allant à l'encontre du cadre institutionnel et de la loi mais aussi pour ne pas arriver dans des situations qui pourraient remettre en cause la prise en charge éducative.

Pour l'Educ.1 le problème se situe plutôt dans le message donné par la société :

« Je trouve que le message de la société et la norme est tellement forte que ça ne prépare pas les jeunes à une vie adulte épanouie et responsable alors oui, je pense que ça nécessiterait une prise en charge » (Educ. 1).

Pour l'Educ. 3, si l'hypersexualisation demeure une difficulté qui entraîne des responsabilités de la part de l'éducateur, c'est à cause du message que peuvent véhiculer les jeunes filles en adoptant des attitudes ou tenues sexualisées :

« Moi je pense toujours à ce que ça amène ce genre d'habillements ou de comportements et à ce que ça provoque chez elles. Par exemple j'ai une jeune qui s'habille vraiment provocatrice et qui s'étonne que tout le monde la regarde dans le métro. Donc là on lui explique que la manière dont elle se montre n'est pas adaptée. Ça nécessite une réponse surtout par rapport à ce que ça provoque derrière. Ce n'est pas que l'habillement, ça laisse sous-entendre un message peut-être de disponibilité sexuelle sans qu'elle s'en rende compte. À l'adolescence c'est clair qu'on recherche tout le temps la reconnaissance et l'attention. Je trouve important de leur apprendre à se respecter soi-même et être en accord avec ce que l'on est. Après je vois aussi des risques car il y a de jeunes filles qui se mettent en danger dans des comportements » (Educ 3).

L'hypersexualisation est envisagée ici comme un problème en raison du message de disponibilité sexuelle renvoyé par la manière de se vêtir. En effet, comme l'affirme Pommereau (2006), le fait d'afficher un look sexy emprunté aux images véhiculées par la société peut prêter à l'ambiguïté et à la confusion, et les jeunes filles ne sont pas toujours prêtes à en assumer les conséquences (Pommereau, 2006). L'idée est donc de les faire réfléchir et les responsabiliser par rapport à ce qu'elles peuvent provoquer.

Si trois éducateurs envisagent donc les comportements d'hypersexualisation comme quelque chose de problématique, il n'en va pas de même pour l'Educ. 2 qui voit l'hypersexualisation comme une réalité avec laquelle il faut composer. Bien qu'il pense qu'une prise en charge ponctuelle s'avère essentielle selon la problématique, il ne croit pas qu'il faille considérer l'hypersexualisation comme un problème. Toutefois, lorsqu'il revient sur sa formation SESR, il explique qu'il serait important de généraliser et d'adapter le programme afin de donner des bases à tous les jeunes. Cet outil servirait de moyen de prévention concernant les abus potentiels au sein des couples adolescents.

5.2.2 Quand l'action éducative se heurte à l'incompréhension des filles

Pour aborder ce thème et comprendre de manière très concrète le vécu des éducateurs, il m'a paru pertinent de leur demander d'illustrer par une situation concrète une de leur intervention en lien avec l'hypersexualisation. L'idée est de me représenter le genre de situations qu'ils sont amenés à gérer, comprendre le but de l'intervention et décrypter enfin les réactions obtenues de la part des adolescentes.

Trois personnes interrogées sur quatre prennent un exemple autour de l'habillement qu'ils jugent inapproprié. Il est intéressant de souligner que lorsque les professionnels évoquent ces situations, ils rajoutent se heurter régulièrement à l'incompréhension des jeunes filles face à leurs remarques. Mais cela ne les empêche pas de se positionner :

« Je reviens sur une jeune qui était habillée de manière très sexy, et je lui ai dit qu'elle ne pouvait pas s'habiller comme ça. D'ailleurs c'est ressorti en réunion de réseau parce qu'elle estimait que sur son temps libre elle pouvait s'habiller comme elle voulait. Et j'ai une collègue qui lui a dit : " Non tu ne peux pas. Tu envoies un message et tu ne peux pas le faire de cette manière. " [...] Les autres n'ont pas à subir ou voir ce qu'elle avait envie de montrer » (Educ. 2).

Cet éducateur poursuit en expliquant que le but de l'intervention n'était pas d'entrer dans un conflit de valeurs car il serait impossible à régler, mais bien de la faire revenir dans une

norme convenable par rapport à ce qui est attendu d'une vie communautaire et professionnelle.

L'Éduc.3 explique également cette difficulté liée à son positionnement sur l'habillement :

« Par exemple l'autre jour une fille à l'heure de partir à l'école est sortie de sa chambre en mini-short avec un petit t-shirt qui découvre son nombril et là je lui ai dit qu'elle ne pouvait pas aller à l'école comme ça. Alors elle me répond "Mais pourquoi ? Il fait chaud !" Et là je lui répond que ce n'est pas la question. Donc je la prends dans sa chambre et je lui dis que comme elle est habillée ce n'est pas décent, pas acceptable donc je lui demande de se changer et de mettre quelque chose de plus long » (Educ.3).

Ici, l'Éduc.3 explique que le but de l'intervention est de protéger la fille en question en lui évitant des remarques des autres jeunes de l'institution. Il rajoute que son objectif est également de la faire entrer dans une norme acceptable et adaptée à la vie scolaire, ce qui rejoint le discours précédant.

Si les jeunes filles accueillent en général plutôt bien ce genre de réflexions et savent se réajuster, elles peuvent se sentir parfois attaquées. C'est ce que rapporte L'Éduc.1 qui travaille dans un foyer non mixte. Elle explique que les remarques amenées dans le cadre institutionnel amènent les jeunes filles à aller se changer sans trop de difficultés. En revanche, lorsque cela intervient lors des départs ou des retours de week-end, elles ont l'impression que les adultes interfèrent dans leur vie privée :

« Quand elles rentrent le dimanche soir et on voit comme elles sont habillées, mais mon Dieu ! Alors on leur fait des remarques mais c'est moins bien reçu parce qu'elles ont l'impression qu'on interfère dans un domaine qui est le leur, hors foyer. Alors elles disent : "Je m'habille comme je veux à l'extérieur, déjà qu'au foyer je ne peux pas m'habiller comme je veux ". Elles acceptent peu la remarque. Ça veut dire qu'elles n'ont pas intériorisé les raisons pour lesquelles on leur demande de s'habiller autrement » (Educ. 1).

Et pour l'Éduc.1, les raisons de ces remarques visent à éviter que ces jeunes filles soient perçues comme un objet sexuel, mais qu'elles puissent être envisagées comme des personnes à part entière avec des attributs sexuels certes, mais sans être réduites à cela.

Malgré la difficulté pour certaines jeunes de comprendre la raison de l'intervention et leurs réticences à coopérer, il faut souligner que cela ne décourage pas les éducateurs qui continuent à avoir ce type d'intervention. L'Éduc.2 nous explique :

« On est obligé de dire les choses parce que ce n'est pas adéquat. Donc si ça n'est pas adéquat, mon travail d'éducateur c'est de dire que ce n'est pas adéquat. Et lors d'une réunion on s'est rendu compte qu'il y a un conflit de valeurs. On va donc arrêter de discuter sur le conflit de valeur mais on va parler simplement de la norme sociétale et de la règle institutionnelle » (Educ. 2).

Si les éducateurs interviennent régulièrement par rapport à l'habillement hypersexualisé, ils prennent également position pour recadrer les commentaires osés et pour éviter la mise en danger. C'est sur ces derniers points que la quatrième personne interrogée agit. Elle donne une situation dans laquelle elle a dû intervenir après qu'une jeune fille ait fugué trois jours. Elle explique que cette dernière ne saisit pas les enjeux relationnels et sexuels et qu'elle vit les choses de manière complètement dissociée. Le but l'intervention de l'Éduc.4

était donc de d'expliquer à l'adolescente les risques liés à une fugue et à sa manière hypersexualisée de se comporter afin d'éviter de futures mises en danger :

« On savait qu'en partant elle allait se mettre en danger car elle répond un peu à tous les critères de la dernière définition que vous m'avez donnée avant. Mais plus encore elle banalise tout et elle n'a aucun recul critique face à tout ce qui touche la sexualité, et elle ne se rend pas compte de ce qui est bien ou pas » (Educ. 4).

Si cette situation reste un cas particulier, elle intervient régulièrement par rapport à l'habillement ou aux commentaires déplacés :

« Par exemple avec une jeune qui est à table et qui se regarde les seins en disant " Oh ma poitrine on la voit elle est belle " et lors de ce genre de remarque, je la reprends et je lui dis que ce n'est pas le moment le plus approprié pour parler de son corps et je lui explique gentiment que l'on va changer de sujet » (Educ.4).

Cette situation est également un exemple mentionné par l'Educ.1 :

« [...] quand les filles ont des discussions à table, certaines peuvent être très crues. Genre elles mangent des épinards et une dit " imagine c'est du sperme ", ce genre de conneries, on ne laisse pas passer et on reprend systématiquement » (Educ.1).

Lorsque les éducateurs citent des situations concrètes liées au vécu de l'hypersexualisation en institution cela se réfère le plus souvent à des situations autour de l'habillement ou du vocabulaire adopté. Des situations plus ponctuelles peuvent également pousser les éducateurs à se positionner. Si tous insistent sur l'importance de l'intervention, c'est parce qu'ils veulent éviter des conséquences possibles à ce genre de situations telles que :

- Le risque d'influence sur l'agir sexuel : des relations entre mineurs dans un cadre institutionnel, une mauvaise expérience ou une agression sexuelle
- Le risque que les normes sociétales influencent leur vie future en termes de maturité émotionnelle et affective
- Le risque d'extériorité au lieu de l'intériorité : ne valoriser qu'une facette de soi rattachée à des attributs sexuels au lieu d'être perçue dans sa globalité
- L'influence sur l'image et l'estime de soi
- La pression à se conformer aux attentes du groupe en oubliant sa propre intégrité
- Le manque de respect envers soi-même et les autres
- L'image de la femme touchée : modèle véhiculé stéréotypé
- L'impact sur la perception sociale des genres

Force est de constater que la plupart des conséquences potentielles que les éducateurs lient à l'hypersexualisation ont été mentionnées dans le cadre théorique. L'agir sexuel par exemple est régulièrement abordé dans la littérature, notamment avec la recherche de Pierrette Bouchard (2007) qui aborde le risque de violence sexuelle engendrée par la surenchère sexuelle ainsi que la pression exercée sur les jeunes filles qui les pousse à avoir des relations intimes quand bien même elles ne le souhaiterait pas (Bouchard, 2007). En ce qui concerne la perception des genres et la valorisation de l'extériorité, le rapport de l'APA (2007) mentionnait le risque que les jeunes filles intègrent ce qu'elles voient et entendent en fonction de ce qu'elles pensent être bien vu par la société. Les images médiatiques proposées peuvent les enfermer dans un rôle sexualisé où l'objectivation de la femme est

renforcée (APA, 2007). De plus, à l'adolescence le sentiment d'appartenance à un groupe est très fort. Il est dans ce cas difficile de ne pas se conformer aux attentes des pairs pour ne pas être exclus. Nous avons également constaté que ce phénomène pouvait augmenter la vulnérabilité des filles et influencer leur estime d'elles-mêmes dans la mesure où il favorise l'identification des adolescentes à des modèles très stéréotypés et à des standards de beauté difficiles à atteindre (Bouchard, Bouchard, & Boily, 2005).

En conséquence, nous voyons que l'attitude des éducateurs qui agissent la plupart du temps pour prévenir des conséquences fâcheuses coïncide avec la vision de nombreux auteurs qui émettent des inquiétudes par rapport à l'hypersexualisation et qui proposent des pistes de solution pour contrer ce phénomène.

5.2.3 Synthèse et analyse de l'objectif 2 : L'attitude des répondants révélée par des exemples de situations concrètes

Après avoir dégagé les images que se font les travailleurs sociaux nous voyons, à travers les exemples exposés, se dessiner l'attitude des répondants face à l'apparence et les pratiques sexuelles des jeunes filles.

Ce qui émane du discours des participants reste que le phénomène de l'hypersexualisation est perçu négativement. Dans les propos recueillis, la plupart des professionnels expriment des inquiétudes par rapport aux différentes manifestations de l'hypersexualisation et pensent qu'il est nécessaire d'intervenir en prévention des conséquences auxquelles les adolescentes peuvent s'exposer. Les vêtements sont jugés trop sexy, trop courts, pas assez décents et provocants par les éducateurs. Ils perçoivent négativement l'apparence et l'attitude des adolescentes par rapport à ce qu'ils provoquent chez les autres et par rapport aux remarques qu'elles pourraient recevoir. Un seul éducateur parle des pratiques sexuelles des jeunes filles, jugées défavorables car elles iraient à l'encontre d'un règlement ou de la loi, mais plus encore les exposeraient à des actes sexuels non désirés.

Bien que tous ne considèrent pas forcément l'hypersexualisation comme un problème en soi, tous les répondants disent ressentir le besoin d'intervenir lorsqu'ils doivent composer avec une situation d'hypersexualisation. Leurs interventions portent pour la plupart du temps sur l'habillement ou le langage utilisé et ils n'hésitent pas à exiger un changement de vêtement ou de vocabulaire selon la situation. Le but de l'intervention diffère selon les circonstances et selon les éducateurs mais il peut se comprendre comme une tentative d'éviter à l'adolescente en question des conséquences nuisibles.

Nous pouvons relever que la manière de reprendre une jeune fille se fait pour la majorité des éducateurs par la parole, souvent en la prenant en individuel, dans le but de lui faire comprendre les raisons de l'intervention. Il est intéressant à ce propos de constater que l'action éducative dépasse souvent la simple règle institutionnelle parce que les conséquences relevées sont pour les professionnels dommageables pour l'intégrité de la personne qu'ils prennent en charge et ne représentent pas un simple frein dans l'exercice de leur mandat. Il semble dès lors de leur devoir d'intervenir. Nous avons vu précédemment qu'un positionnement quant à la gestion du corps sexualisé en institution faisait partie intégrante du travail éducatif. Tous les éducateurs semblent avoir intégré cette part du contrat et n'ont pas peur de se positionner, mais ils vont également plus loin, dans une visée de protection globale des adolescentes dont ils ont la charge.

Néanmoins, nous avons vu que leurs interventions se heurtent pour la plupart du temps à l'incompréhension des jeunes filles. Pour autant, ils n'hésitent pas à poursuivre leurs remarques et à les reprendre régulièrement.

5.3 Objectif 3 : Des ressources théoriques, institutionnelles et personnelles auxquelles se référer

→ Définir les ressources théoriques, institutionnelles et personnelles auxquelles les éducateurs se réfèrent pour intervenir

5.3.1 Connaissances théoriques sur le sujet

5.3.1.1 Sensibilisation aux questions liées à la sexualité et à l'hypersexualisation lors de la formation

Tous les éducateurs interrogés sont d'avis que l'accompagnement sur des questions liées à la sexualité fait partie intégrante de leur travail et qu'ils ont la responsabilité de pouvoir prendre en charge des problématiques d'hypersexualisation. Lorsque les travailleurs sociaux interviennent sur ces questions, il semble incontournable qu'ils aient pu être formés au travers de différentes approches afin d'avoir une vision globale de la sexualité humaine. Selon Pelège et Picod (2010), avoir des notions psychologiques, cognitives, comportementales, biologiques, sociologiques et anthropologiques peut aider à mieux cerner les comportements des jeunes en fonction de leur évolution et de leur maturité afin de pouvoir les accompagner au mieux dans leur construction identitaire et leurs préoccupations du moment (Pelège & Picod, 2010).

Pourtant, les Educ. 1 et 2 disent de pas se rappeler avoir eu de cours spécifique sur la prise en charge de la sexualité lors de leur formation ; et l'Educ. 4 relève que le manque de formation à la question a été problématique :

« Alors ça a été justement un problème pour moi parce que je trouve que l'on n'a rien eu à ce sujet. D'ailleurs, à la fin de mes 3 ans lors du bilan de fin de HES j'ai dit que j'avais été déçue et que je ne comprenais pas pourquoi on n'abordait pas cette question tellement importante. On n'a vu ces problématiques qu'en lien avec des personnes en situation de handicap ! Et j'étais frustrée car on est quand même beaucoup d'éducateurs à travailler en foyer et je ne comprends pas qu'on puisse contourner cette question » (Educ.4).

L'éducateur 3 est le seul à mentionner avoir eu des notions à ce sujet grâce à un module suivi à la HES nommé « Corporéité et enjeux sociaux » en collaboration avec le Centre de consultation Sexualité-Information-Prévention-Éducation (SIPE). Ce module non obligatoire aborde les questions liées à la sexualité de manière générale et lui a permis d'avoir quelques éclairages pour sa pratique. Il explique les raisons de ce choix :

« Je pense que c'est un thème qui peut avoir des conséquences bénéfiques comme très fâcheuses dans l'évolution d'un jeune, dans son parcours, ses apprentissages de vie donc c'est pour cette raison que j'ai choisi ce module » (Educ.3).

Malgré les apports de ce cours, il relève que ce qui a trait à la sexualité et plus encore à l'hypersexualisation sont des questions extrêmement complexes et qu'un seul module obligatoire au cours de la formation ne serait pas suffisant. Il faudrait selon lui en proposer beaucoup car ces questions sont à traiter de manière différente selon la population accueillie. L'Educ. 4 relève également l'importance de pouvoir approfondir la thématique de la sexualité à l'adolescence dans le cursus scolaire :

« Il y a un clair manque de formation à la question. Je trouve qu'à la HES on pourrait vraiment avoir un cours spécifique sur la sexualité à l'adolescence. Je pense qu'une petite formation de base reste fondamentale. C'est vraiment un thème central. Je ne le mettrais même pas en option » (Educ.4).

Ces deux éducateurs semblent indiquer des insuffisances dans la formation reçue, l'éducateur 2 n'est pas du même avis. Pour lui, ce n'est pas une question de manque de formation, mais peut-être de manque d'outils mobilisables en cas de besoin. Pouvoir partager avec des collègues sur des situations concrètes serait d'après lui une ressource :

« Je pense que ce n'est pas une question de formation mais plus de partages d'expérience, ou alors peut-être qu'il faudrait mettre en place des interventions ou des analyses de situations ou de pratiques par rapport à un élément plus concret, une situation plus ponctuelle » (Educ.2).

Face à ce manque de connaissances théoriques et pratiques, certains éducateurs prennent l'initiative de s'inscrire à des formations continues, de faire des lectures sur le thème ou de faire venir des professionnels au sein de l'institution dans le but d'avoir des pistes de réflexions et d'action.

5.3.1.2 Lectures et formations personnelles

Les Educ. 3 et 4 qui pourtant regrettent le manque de connaissances dispensées au sujet de la sexualité et des enjeux de l'hypersexualisation disent ne pas avoir creusé plus loin la question, que ce soit par des lectures ou des formations.

L'Educ.1 mentionne avoir fait plusieurs lectures et avoir suivi des conférences à ce sujet. Elle a notamment lu deux livres de Thérèse Hargot, philosophe et sexologue française qui a été invitée par l'institution à donner une conférence sur la sexualité à l'adolescence et à mener des ateliers pratiques avec les éducateurs de l'institution durant une journée sur ce même sujet l'an dernier.

L'Educ. 2 relève avoir également participé à plusieurs séminaires et conférences, notamment sur le genre et la sexualité et avoir suivi plusieurs formations de 3-4 jours sur les enjeux à l'adolescence. Il rajoute lire aussi des statistiques, des articles associatifs ou scientifiques sur la question afin de trouver de nouvelles pistes d'action et de comprendre toujours mieux les enjeux liés à la sexualité à l'adolescence. Ce dernier évoque également avoir suivi une formation dans le but d'animer des ateliers au sein même de l'institut :

« J'ai fait un cours qui s'appelle SESR où on développe une prévention et on essaie de développer les compétences des jeunes dans leurs relations affectives et sociales. J'ai suivi ce cours dans l'idée de l'utiliser et de mettre en place cet atelier auprès des jeunes parce qu'on est en plein dedans quoi, on est dans l'hypersexualité, c'est un des enjeux de l'adolescence » (Educ.2).

Nous voyons ainsi que la moitié des éducateurs interrogés sont sensibles à se former sur les questions liées à la sexualité afin d'avoir des outils concrets et de mieux comprendre les jeunes qu'ils accompagnent. Mais au-delà des ressources théoriques et pratiques issues de leur formation initiale ou de formations continues, les éducateurs ont également expliqué que le cadre institutionnel leur offrait des ressources pour l'action.

5.3.2 Ressources institutionnelles

5.3.2.1 Des règles qui structurent le quotidien

Si certains établissements se dotent d'un concept par rapport à la sexualité et au vécu de celle-ci au sein de leur structure, d'autres se limitent à quelques règles écrites et laissent ensuite une grande marge de manœuvre aux professionnels pour la prise en charge. Comme nous l'avons vu précédemment, les éducateurs se heurtent parfois à leurs limites lorsqu'il est question d'encadrer les questions liées à la sexualité. Dès lors, un règlement interne ou d'autres prescriptions institutionnelles peuvent représenter un soutien en cas de difficultés. Nous allons donc voir dans un premier temps quelles sont les règles qui encadrent les personnes interrogées :

Tout d'abord, notons qu'aucun des professionnels interrogés ne travaille avec un concept spécifique. Bien que l'Educ. 3 mentionne un guide sexualité créé par ses collègues à l'intention des jeunes, il explique qu'il n'y pas de concept pour les professionnels ou de charte détaillée à ce sujet. Cependant, tous mentionnent des règles, écrites ou non. Si des éléments peuvent être mentionnés dans le règlement, comme des consignes liées à l'habillement ou à l'interdiction d'afficher des images à connotation sexuelle dans les chambres, c'est surtout l'interdit de l'acte sexuel qui revient et qui est posé dans les quatre institutions. Si l'Educ.3 explique que cette règle, tout comme celle de la non-mixité dans les chambres, évite les dérapages ou des situations de contraintes sexuelles qui sont ensuite très compliquées à gérer, les Educ. 1 et 2 avancent que le sens de cette règle tient également au fait qu'il y aurait suffisamment d'autres d'éléments sur lesquels les adolescentes doivent se concentrer et travailler lors de leur placement :

« Lorsque les jeunes se mettent en relation, à l'adolescence c'est très fort et ça prend beaucoup de place. Alors, comme on prétend être des foyers où les jeunes travaillent sur eux-mêmes, s'ils sont en relation de couple ou ont des relations sexuelles en institution, ça les met dans un état d'inaccessibilité à travailler sur eux, car tout leur esprit est occupé par cette relation » (Educ.1).

Si des aspects de règlements, écrits ou formulés oralement existent, des éléments de prévention et de prise en charge individualisée sont aussi mis en avant par certaines structures.

5.3.2.2 Des outils de prévention

Pour les éléments de prévention, l'Educ. 1 explique faire appel à l'association AVIFA, composée d'éducatrices spécialisées en sexualité et affectivité pour intervenir auprès des jeunes. Cela a été mis en place à la suite d'une formation avec le centre SIPE lors de laquelle les formatrices conseillaient que ce ne soient pas aux éducateurs, qui partagent déjà une grande intimité avec les jeunes, à avoir à aborder ce sujet mais à des personnes spécialement formées pour ce faire. L'Educ. 2 mentionne des outils de prévention contenus dans GOUVERNAIL, programme de prévention adopté par l'institution visant à sensibiliser les jeunes et les professionnels sur les thèmes de la promotion de la santé, de la prévention des conduites à risque et des addictions. Ce dernier mentionne également avoir à disposition grâce au programme, différents outils tels que de la littérature, du matériel audio ou visuel ainsi que des exercices à utiliser lors d'une prise en charge individualisée. Des ateliers ont également été mis en place grâce à la formation SESR qu'il a suivie afin d'apprendre aux jeunes le respect dans les relations amoureuses qui peut passer par

l'habillement ou le choix du vocabulaire utilisé. Cet atelier permet également de travailler sur les stéréotypes sexuels et d'amener les filles comme les garçons à se positionner grâce à des jeux de rôle et différents exercices ludiques. Certaines institutions sollicitent également des intervenants externes pour des situations ponctuelles selon les besoins du groupe. C'est ainsi que l'an passé, l'Educ. 2 a pu travailler avec les filles sur l'image de soi et sur l'habillement grâce à la venue d'une conseillère en image et d'une socio-esthéticienne sur deux soirées.

Ces outils de prévention restent pour ces éducateurs des pistes d'action concrètes qui peuvent faciliter l'échange et faire travailler sur des problématiques ciblées en fonction des besoins.

5.3.2.3 La cohésion d'équipe

Lorsque j'ai demandé aux quatre personnes quelles étaient les ressources au sein de l'institution pour réagir à ce phénomène, les quatre éducateurs m'ont rapidement mentionné la collaboration et la cohésion dans l'équipe. En effet, malgré la mixité ou les différences d'âge qui pourraient laisser supposer une prise en charge différenciée, les membres de l'équipe éducative s'accordent sur la prise en charge du phénomène. L'Educ. 4 relève que si dans l'équipe il y avait des visions diamétralement opposées, l'équipe éducative se pencherait plus sérieusement sur la question. Elle continue en argumentant :

« On s'accorde assez bien sur les valeurs et surtout on peut en parler si on a des situations qui nous dérangent, ou si des situations nous touchent. Ma plus grosse ressource actuellement c'est vraiment l'équipe » (Educ.4).

La ligne pédagogique repose donc sur un consensus entre les différents membres. Tous les travailleurs sociaux abondent dans ce sens. Ils sont d'avis que pour tous les exemples d'hypersexualisation mentionnés la prise en charge serait faite de manière analogue par leurs collègues, bien que quelques différences puissent subsister sur la forme. Pour les éducateurs interrogés, cette cohérence dans l'équipe facilite la prise en charge.

L'aisance à échanger autour de ce thème central à l'adolescence et la collaboration active entre les différents membres des équipes éducatives a été relevée par tous. Il y aurait donc une sorte de culture institutionnelle dans laquelle les comportements ou attitudes liés à l'hypersexualisation trouvent des réponses similaires et cohérentes. Nous avons vu que tous les éducateurs se représentent le phénomène comme étant une exagération dans les gestes, attitudes, habillements ou paroles sexualisés qui demande des réponses éducatives. Il semblerait ici que la représentation du phénomène contribue comme le formulait Abric (2016), à définir l'identité propre du groupe en l'aidant à se situer dans l'environnement social et à combler son besoin d'appartenance (Abric, 2016). En effet, les Educ. 3 et 4 relèvent qu'une vision complètement opposée du phénomène représenterait un problème :

« C'est vrai que si j'avais des collègues pour qui ça ne poserait pas de problèmes que les jeunes parlent de leurs seins à table là j'aurai des difficultés et je ne saurais pas comment réagir. J'ai de la chance de ne pas vivre ça » (Educ.4).

« Le jour où j'ai une collègue qui arrive habillée d'une manière que je jugerai sexy je vais lui faire la remarque c'est sûr. Parce qu'en tant qu'éducatrice, arriver avec des tenues sexy voire provocatrice ça n'est vraiment pas bien vu »

dans une institution parce que ça peut susciter des comportements exagérés chez les jeunes » (Educ.3).

Pourtant l'éducateur 3 relève qu'en l'absence d'un concept très précis, les ressources personnelles, dont l'expérience et le vécu, guident également l'agir professionnel sur ces questions.

5.3.3 Ressources personnelles

5.3.3.1 Les valeurs et références personnelles

La grande similarité dans les images que se font les professionnels de l'hypersexualisation et la prise en charge concertée du phénomène pourrait laisser supposer que les éducateurs partagent les mêmes valeurs. Pourtant, s'il est vrai que le contenu des représentations est souvent partagé par les différentes personnes interrogées, les éducateurs 1, 3, 4 pensent tout de même que leur prise en charge est influencée par leurs représentations personnelles (valeurs, croyances, expériences, vécu). Celles-ci se distinguent parfois de celles de leurs collègues de travail et peuvent représenter une base solide donnant du sens et une certaine assise à l'action éducative.

En effet, étant donné que l'outil de travail principal de l'éducateur reste lui-même, il n'est pas étonnant que ses valeurs et les expériences qui l'ont façonné aient une influence sur sa prise en charge éducative. Se référer à ses valeurs personnelles relèverait d'une volonté de l'éducateur de se positionner en fonction de ce qu'il trouve acceptable ou non :

« C'est évident que je suis influencée par mes valeurs personnelles et je pense que c'est pour tout le monde pareil. Et cela se manifeste par rapport à ce que j'accepte ou pas, par rapport à mes normes et valeurs. Après je pense qu'on ne devrait pas tout le temps réagir en fonction de notre opinion personnelle mais y a rien à faire, on est pétri de nos valeurs et c'est impossible de s'en éloigner complètement. Ça m'influence dans mon travail » (Educ.4).

Ces références aux valeurs personnelles se retrouvent particulièrement dans le discours que tiennent les éducateurs aux jeunes filles :

Tous les éducateurs évoquent, à un moment donné de l'entretien, l'importance d'ouvrir le dialogue avec les adolescentes afin de donner du sens à l'action éducative. Trois éducateurs mentionnent qu'il leur importe de prendre un moment avec la jeune qui a manifesté un comportement hypersexualisé hors du groupe afin de lui faire intérioriser les raisons de l'intervention. Les Educ. 1 et 4 suggèrent d'amener les adolescentes à prendre conscience de l'image qu'elles projettent et de les aider à mettre en avant d'autres aspects de leur personnalité afin qu'elle puissent se respecter et s'apprécier pour ce qu'elles sont. L'idée de ce moment d'échange reste aussi de leur faire intégrer les normes, de leur expliquer ce qui est acceptable ou non selon les circonstances afin de les faire réfléchir et de les responsabiliser. Notons que le CALACS (2002) proposait cette idée de valoriser d'autres aspects de la personnalité qui ne soient pas liés à l'apparence, de favoriser l'esprit critique des jeunes filles et de les amener à s'interroger sur les raisons et la portée de leurs propos et de leur habillement (CALACS, 2002). Les éducateurs semblent également privilégier cette voie. Ce dialogue ouvert permettrait une sexualité d'avantage centrée sur l'affection et l'attention.

L'educ 2 reste toutefois sceptique quant à la portée de ce type d'intervention car il pense que cela aurait peu d'incidence sur les jeunes filles et amènerait à un conflit de valeurs. Il

évoque plutôt l'idée de discuter sur ce qui est attendu d'elles dans la réalité du monde professionnel et institutionnel sans entrer dans un conflit de valeurs avec des notions de bien et de mal qui ne ferait pas assez sens pour ces jeunes filles :

« C'est avec la réalité de la société et leur réalité d'ados qu'il faut que je compose : ce que la société attend d'eux, ce qu'ils pensent que la société attend d'eux, leur rapport à la société. Si je pousse le raisonnement et qu'on admette que dans dix ans la société permette que ces jeunes filles aillent travailler en mini-jupe, je serais ok avec ça » (Educ.2).

Il pense d'ailleurs que l'accompagnement ne doit pas être influencé par des valeurs personnelles car elles n'ont pas de prise sur les jeunes filles :

« Ma prise en charge n'est pas influencée par mes valeurs personnelles. J'ai mon avis et mes valeurs par rapport à ça sur la vie publique, vie privée, vie intime qui pour moi devraient être plutôt séparées. Mais ce n'est pas leur réalité donc mes petites idées à moi on s'en fout, c'est là où elles sont et comment elles développent leur personnalité au travers de ces situations qui m'importe » (Educ.2).

Il semblerait qu'une sorte de consensus et d'équilibre entre références personnelles et professionnelles permettent aux différents membres des équipes de s'accorder. Sur le fond, les collègues partagent les mêmes observations sur l'hypersexualisation et reprennent les attitudes ou comportements exagérés par rapport à la mise en scène du corps ou à des propos sexualisés. C'est plutôt sur la forme que la prise en charge peut différer. Par contre, tous les éducateurs interrogés relèvent qu'il leur serait très compliqué voire impossible de travailler avec des collègues qui ne partageraient pas du tout la même vision du phénomène.

5.3.4 Synthèse et analyse de l'objectif 3 : Des pistes d'action relevées par le discours des éducateurs sur les ressources à disposition

Le discours des éducateurs sur les ressources qu'ils ont à disposition nous indique qu'il existe des pistes d'intervention possibles pour contrer certaines conséquences liées au phénomène de l'hypersexualisation des jeunes filles qui sont :

- Utiliser le dialogue avec les jeunes filles qui favorise l'intégration de normes
- S'appuyer sur les règles institutionnelles qui imposent des limites
- Être cohérent dans l'équipe pour traiter le phénomène de l'hypersexualisation
- Se former à la question via des lectures, des formations continues, des conférences
- Utiliser des outils de prévention pour une prise en charge collective ou individuelle
- Recourir aux professionnels du réseau et particulièrement au SIPE

Nous voyons donc que les éducateurs ne disposent pas seulement de leur propre expérience face à un manque de connaissances pratiques et une formation régulièrement faite « sur le tas » en matière de sexualité. Des règles existent concernant certains aspects de l'hypersexualisation comme l'habillement ou le vocabulaire à utiliser et les Educ. 1, 2, 3 ont à disposition des outils concrets pour des situations ponctuelles. Si ces prescriptions ou outils sont perçus comme des ressources car ils offrent un cadre de fonctionnement, l'Educ. 2 relève toutefois que ce cadre reste large et qu'il importe de s'adapter aux individus. Il rajoute que déposer un concept global n'aurait pas de sens car la réalité du

terrain demande d'agir individuellement, en fonction de la problématique, du vécu, des possibilités d'action. De plus, les Educ. 3 et 4 relèvent que le fait de ne pas avoir beaucoup de choses écrites et protocolées concernant la sexualité ou l'hypersexualisation n'est pas problématique, car ce sur quoi l'équipe s'appuie reste le bon sens, la morale, ce qui est permis ou interdit selon la loi et le règlement et surtout la cohésion d'équipe qui leur permet d'être cohérent aux yeux des jeunes filles.

Les éducateurs relèvent aussi l'importance de l'alternance entre théorie et pratique. Il leur importe de continuer à se former sur ces questions afin d'être des praticiens réflexifs. Ils sont également reconnaissants d'avoir des outils tels que GOUVERNAIL pour prévenir les comportements à risque.

Finalement, ils insistent sur le réseau existant qui représente une piste d'action que nous n'avons pas encore abordée :

Les éducateurs disent se référer régulièrement au réseau existant en ce qui concerne la prévention liée à la sexualité en général, et plus particulièrement pour les risques liés à l'agir sexuel. L'idée est aussi de pouvoir offrir aux jeune un lieu où ils peuvent parler ouvertement et recevoir des conseils de spécialistes en la question sans que l'aspect émotionnel n'entre en jeu :

« [...] On s'appuie beaucoup sur le SIPE. On reconnaît volontiers ne pas être suffisamment formé sur ces questions. On s'en remet à des professionnels et spécialistes et on voit qu'ils sont très compétents dans leur domaine. [...] On peut dire qu'on est un peu des généralistes et qu'on demande l'aide de spécialistes pour des situations ponctuelles. [...] Selon ce qui se passe on reconnaît volontiers, non pas nos manques de compétences, mais plutôt nos limites et par rapport à ces limites on active les gens qu'il faut. Et spécialement dans ce domaine-là on n'hésite vraiment pas » (Educ.3).

« On conseillera à un-e jeune qui a vécu quelque chose durant le week-end et qui le dépose d'aller voir le SIPE. Et on collabore aussi avec la LAVI lors de cas graves » (Educ.2).

Le centre de consultation Sexualité-Information-Prévention-Education agit comme une ressource pour les éducateurs mais est surtout mentionné comme une piste d'action mobilisable.

6. Synthèse de l'analyse et réponse à la question de recherche

Au terme de cette analyse, je suis en mesure de répondre à la question de recherche suivante :

« Les éducateurs et éducatrices face aux comportements hypersexualisés d'adolescentes : quelles représentations du phénomène pour quelles actions éducatives ? »

Pour se faire, il s'agit de faire le lien entre les objectifs de départ et les données récoltées dans les entretiens :

1 Vérifier si le phénomène de l'hypersexualisation est une réalité observée par les éducateurs chez les adolescentes qu'ils accompagnent

Au long de ce travail, nous avons pu percevoir que tous les professionnels savent mettre des mots sur le terme « hypersexualisation » qu'ils définissent comme étant une exagération dans l'apparence, l'attitude et la parole et une manière de faire constamment référence à la sexualité. Les tenues trop osées reviennent régulièrement dans les propos des professionnels ainsi que les attitudes de séduction et de mise en avant du corps qui participent à ce qu'ils pensent être des manifestations du phénomène en institution.

De plus, toutes les personnes interrogées se retrouvent dans des éléments de définitions de différents auteurs : l'habillement sexualisé, la séduction, la consommation de pornographie, la banalisation de certaines pratiques sexuelles et les stéréotypes sexuels sont des réalités observées par les professionnels qui participent à leur vision de l'hypersexualisation. Ces derniers lient ces manifestations aux enjeux de l'adolescence avec notamment la recherche de valorisation par les pairs et en particulier par le sexe masculin et la quête identitaire qui peut passer par des comportements ou gestes d'hypersexualisation.

Dans l'étude des représentations sociales, l'image se rapporte à l'organisation des connaissances d'un individu à propos d'un objet. Elle a été ici explorée en analysant la description qu'ils se font du phénomène. L'image est centrée sur trois éléments :

- L'apparence, en associant des caractéristiques liées à l'habillement des jeunes filles et au maquillage.
- L'attitude liée à la façon dont les jeunes filles se mettent en avant et avec des attitudes de séduction envers les garçons ou des éducateurs masculins.
- L'agir sexuel avec la banalisation de certaines pratiques sexuelles et la consommation de pornographie.

Si les termes associés à l'hypersexualisation peuvent varier selon les répondants, nous voyons que tous les éducateurs observent des manifestations de l'hypersexualisation en institution chez les adolescentes qu'ils accompagnent.

2 Explorer si le phénomène de l’hypersexualisation demande des réponses éducatives et si oui pourquoi ?

Nous avons vu que la plupart des éducateurs considèrent l’hypersexualisation comme un problème qui peut être résolu ou du moins atténué par des actions éducatives dans le but de protéger les jeunes filles ou de les pousser à se questionner. Un éducateur envisage plutôt le phénomène comme une réalité avec laquelle il faut composer mais tous se positionnent en faveur d’une intervention lorsqu’ils sont confrontés à une situation d’hypersexualisation. Leurs interventions portent pour la plupart du temps sur l’habillement ou le langage utilisé. Le but de leur action éducative vise à prévenir des conséquences nuisibles pour les adolescentes. Ces conséquences peuvent être : le risque d’influence sur l’agir sexuel, le risque que les normes sociétales influencent leur vie future, le risque d’extériorité au lieu de l’intériorité, l’influence de l’hypersexualisation sur l’image et l’estime de soi, la pression à se conformer aux attentes du groupe, le manque de respect envers soi-même et les autres ou le risque de perpétuer une vision stéréotypée des genres.

Par rapport au discours tenu à propos des réponses éducatives, nous pouvons voir apparaître l’attitude des travailleurs sociaux, c’est-à-dire la manière dont ils perçoivent le phénomène : Les inquiétudes liées aux manifestations et le fait de vouloir y apporter des solutions montrent que l’hypersexualisation est perçue de manière critique par la majorité des personnes interrogées. Les termes associés aux vêtements, aux attitudes ainsi qu’aux pratiques sexuelles sont négatifs et viennent confirmer les éléments mis en évidence lors de la recherche théorique.

Nous constatons donc que le phénomène de l’hypersexualisation demande des réponses éducatives afin de protéger les jeunes filles de conséquences nuisibles pour leur intégrité physique et psychique.

3 Définir les ressources théoriques, institutionnelles et personnelles auxquelles les éducateurs se réfèrent pour intervenir

Différentes ressources ont été mises en avant par les professionnels pour prendre en charge le phénomène :

Au niveau des ressources théoriques, deux éducateurs mentionnent avoir fait différentes lectures sur le sujet, avoir participé à des conférences et à plusieurs formations afin de saisir les enjeux de la sexualité à l’adolescence et de trouver de nouvelles pistes d’action. Deux autres personnes regrettent le manque de formation sur la question durant leur formation à la HES, ce qui selon eux, représente un manque pour la prise en charge de certaines problématiques. Pourtant, ils avouent ne pas avoir cherché à creuser la question de leur côté.

Au niveau des ressources institutionnelles, les éducateurs peuvent s’appuyer sur des règles établies par l’institution telles que l’interdit de l’acte sexuel, ou des consignes liées à l’habillement et au langage qui représentent une aide pour l’intervention. Certains abordent également des outils de prévention tels que ceux contenus dans le programme GOUVERNAIL qui restent des ressources concrètes à mobiliser pour prévenir ou répondre à des situations d’hypersexualisation. Toutes les personnes interrogées disent également s’appuyer sur l’équipe éducative qui demeure une ressource essentielle et sur laquelle ils

peuvent compter. La facilité à échanger autour du sujet de l'hypersexualisation et la prise en charge concertée du phénomène représente une ressource non négligeable pour l'intervention.

Enfin, trois éducateurs disent se raccrocher à leurs expériences personnelles comme professionnelles pour réagir. Leur vécu et la manière dont ils ont été éduqués transparaît dans leur manière d'aborder l'hypersexualisation avec les filles et peuvent représenter des socles sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour intervenir. Mais si l'influence de leur vécu et de leurs valeurs ne peuvent être mis de côté, ils essaient tout de même de se situer entre celles-ci et les normes, valeurs et règles institutionnelles.

Toutes ces différentes ressources montrent les actions que mettent en place les éducateurs pour répondre à l'hypersexualisation :

- Utiliser Le dialogue avec les jeunes filles qui favorise l'intégration de normes
- S'appuyer sur les règles institutionnelles qui imposent des limites
- Être cohérent dans équipe pour traiter le phénomène de l'hypersexualisation
- Se former à la question via des lectures, des formations continues, des conférences
- Utiliser des outils de prévention pour une prise en charge collective ou individuelle
- Recourir aux professionnels du réseau et particulièrement au SIPE

Nous voyons ainsi que les ressources théoriques, institutionnelles et personnelles auxquelles les éducateurs se réfèrent ont été définies et qu'elles permettent de mettre en place des actions éducatives.

7. Quelles pistes pour l'intervention ?

Plusieurs pistes d'intervention ont été mises en avant dans les conclusions issues de notre analyse dans le cadre de cette étude exploratoire. Certaines pistes d'intervention méritent d'être développées pour la pratique :

7.1 Mettre en place des lieux d'échange en équipe

Étant donné l'actualité des questions liées à l'hypersexualisation et à sa prise en charge, il importe de pouvoir continuer à se former, que ce soit de manière théorique par des lectures, des conférences ou des formations continues mais aussi par des connaissances pratiques. Ce qui pourrait manquer aux éducateurs en termes de ressources, c'est un espace entre collègues pour pouvoir échanger sur leur pratique, analyser leurs interventions et croiser leur approche du travail social selon les situations. L'intervision représenterait un outil permettant d'être un praticien réflexif et de questionner sa prise en charge. L'analyse des pratiques peut être une piste d'intervention intéressante pour développer une posture réflexive et un regard « meta » sur des situations. Cet exercice permet de prendre du recul et de réfléchir à son mode de fonctionnement, à identifier ses représentations personnelles et leur incidence dans la pratique. Il permet de trouver de nouvelles pistes d'action et de développer les savoirs, savoir-faire, savoir-être de l'équipe et de s'accorder sur les interventions. L'analyse des pratiques est complémentaire aux savoirs théoriques qu'il importe également de développer pour comprendre la période de l'adolescence et ses enjeux.

7.2 Poser un cadre cohérent

Être dans l'éducation auprès d'adolescentes souvent blessées dans leur existence et leur sexualité, suppose de se positionner comme acteurs mais aussi comme auteurs qui s'autorisent à intervenir pour baliser cette période de construction identitaire (Pelège & Picod, 2010). Cette construction suppose pour les travailleurs sociaux d'apporter du matériau de construction constitué d'affects, de relations mais aussi de repères et de limites (Pelège & Picod, 2010). Pour ce faire, il importe que « des adultes s'engagent auprès d'eux dans des réflexions honnêtes et de qualité où la question de sens, des repères et des limites sera abordée » (Duquet & Quiénart, 2009, p. 170).

Bien que les adolescentes ne comprennent pas toujours le sens de certains positionnements professionnels, le cadre éducatif leur permet de pouvoir explorer tout en ayant la sécurité d'être confrontées à un positionnement cohérent dans l'équipe. C'est pourquoi, le but du cadre est de proposer une direction : les adolescentes ont besoin de se positionner face à un idéal. Dès lors, des limites claires et sensées sur la manière de se vêtir, sur les attitudes à adopter et sur les relations acceptables dans les lieux de vie éducatifs permettent le développement de l'autonomie et éclaircissent la relation entre l'équipe éducative et les adolescentes.

7.3 Favoriser le dialogue

Pour participer à la transmission de matériaux de construction (valeurs, normes, connaissances, attitudes, preuves), il importe de favoriser le dialogue avec les adolescentes (Pelège & Picod, 2010). En effet, la parole permet l'échange et l'ajustement et reste le mode privilégié de résolution des difficultés et de prévention. Car la prévention ne revient

pas simplement à prendre des mesures d'évitement, prévenir c'est parler avec les jeunes (Pelège & Picod, 2010).

Mais ce qui prime lorsque l'on aborde des questions liées à la sexualité ou que l'on veut parler des manifestations de l'hypersexualisation c'est de ne pas évoquer uniquement les risques. Il importe donc pour les éducateurs de dialoguer avec les jeunes, dans une dynamique d'écoute et de partage afin de ne pas leur imposer une vision des choses, mais plutôt de les amener à réfléchir et à se questionner. Nous avons vu que le CALACS (2002) proposait pour chaque problématique liée à l'hypersexualisation, des pistes d'intervention concrètes qui peuvent être reprises par les éducateurs. L'intérêt de ces interventions réside dans le fait d'amener la jeune à se positionner et à s'exprimer par exemple sur les raisons de ses choix vestimentaires, afin de la rendre responsable et d'aiguiser son esprit critique. La parole de l'éducateur permet également de valoriser d'autres aspects de sa personnalité et de mettre en avant ses compétences afin de l'aider à grandir et à développer son estime de soi. Cela lui permettra de poser des choix autonomes.

Rapport-Gratuit.com

8. Partie Conclusive

8.1 Limites et biais

La première limite que je pourrais relever reste le nombre restreint de personnes interrogées qui ne permet pas de tirer des conclusions générales sur les représentations des éducateurs face au phénomène de l'hypersexualisation. La complexité de la problématique aurait nécessité un nombre d'entretiens plus conséquent pour des résultats plus proches de la réalité. Dès lors, mes résultats ne démontrent pas une réalité générale mais une certaine tendance. Néanmoins, cette recherche étant qualitative et non quantitative, ce n'est donc pas le nombre de participants qui prime mais bien la profondeur des données recueillies. Cette étude a permis d'approcher la réalité des éducateurs face à cette thématique peu abordée en travail social.

Une autre limite reste celle du choix de l'entretien semi-directif composé de questions permettant des élargissements de mon sujet. Cela a engagé ma subjectivité et j'ai remarqué que la manière dont certaines questions étaient posées manquait de neutralité. Cela a pu avoir pour effet d'influencer les réponses et de diriger la réflexion des éducateurs. Il en va de même pour l'analyse du contenu, qui reste subjectif dans la manière de catégoriser et d'interpréter les résultats obtenus.

Le fait que cette thématique ne soit pas abordée lors de la formation a probablement amoindri la profondeur d'analyse des éducateurs interrogés, sans compter le fait que dans plusieurs institutions une réflexion sur le phénomène ne semble pas avoir été menée ni au niveau de la direction ni au niveau des équipes. Les apports auraient certainement été plus riches si le sujet avait été abordé et réfléchi au niveau personnel et institutionnel en amont.

8.2 Apprentissages professionnels et personnels

Tout d'abord, d'un point de vue professionnel, ce travail m'a permis d'approcher des institutions qui diffèrent dans leur manière d'appréhender et de tenir compte du phénomène de l'hypersexualisation. La pluralité des approches a été très riche à un niveau professionnel et il m'a été intéressant de constater qu'au-delà du positionnement de l'institution, tous les éducateurs se rejoignent sur le fait que ces manifestations impliquent une réponse de leur part.

De plus, au travers de ce travail de recherche j'ai pu encore révéler l'importance des valeurs qui nous façonnent et sous-tendent nos actes éducatifs. Ces valeurs sont intégrées dans des actions afin de leur donner une signification, une orientation, un sens et sont à la base d'une réflexion qui se veut éthique. Il est dans ce sens primordial d'être à jour avec ses valeurs, car dans ce métier notre outil de travail est nous-même. Il en va donc de notre responsabilité de savoir ce que l'on amène dans notre prise en charge éducative. Ce travail m'a permis de m'interroger sur ma propre pratique et sur les valeurs que je souhaite transmettre aux bénéficiaires.

Cette recherche m'a également permis de voir à quel point les enjeux liés à la sexualité à l'adolescence sont présents dans les foyers éducatifs. À mon sens, cette thématique devrait avoir sa place lors de la formation afin de permettre aux éducateurs d'avoir des connaissances théoriques et pratiques sur lesquelles s'appuyer lorsqu'ils y seront confrontés sur le terrain. L'apport de l'intervision pourrait être un complément à la formation pour ouvrir les barrières qui entravent parfois l'accompagnement.

Finalement, l'importance du travail d'équipe a été une véritable redécouverte. L'aisance à échanger autour de situations complexes et la cohérence dans l'équipe facilitent grandement la prise en charge. De plus, une bonne cohésion d'équipe permet d'aller plus loin que la simple somme des compétences et motivations de chacun. Le groupe devient dès lors une véritable ressource et permet également aux bénéficiaires de se sentir en sécurité grâce aux réponses peut-être différenciées mais cohérentes des éducatrices.

D'un point de vue personnel, ce travail a valorisé ma fin de formation en développant diverses aptitudes et en me familiarisant avec un travail de recherche. Cela m'a demandé beaucoup de persévérance, d'engagement et de rigueur aussi dans la pensée. J'ai surtout pu retenir l'importance que revêt chaque étape de ce processus : lorsque je me suis lancée dans ma grille d'entretien, je me suis rendu compte que mon cadre théorique initial n'était pas assez construit et que ma problématique manquait de pertinence faute d'avoir suffisamment approfondi le sujet en amont. J'ai ensuite perdu beaucoup de temps à tenter de retravailler ces éléments par soucis de cohérence et pour proposer une analyse approfondie.

La thématique choisie me tenait à cœur et le fait d'avoir pu entreprendre une recherche à ce sujet m'a permis d'accueillir des points de vue différents des miens, de me remettre en question et d'affiner mon point de vue à ce sujet. Il m'a également permis de me reconnecter à mes valeurs afin de redécouvrir quelle professionnelle je suis et j'ai envie d'être au quotidien.

8.3 Perspectives de la recherche

Mon travail de recherche s'est attaché à développer l'hypersexualisation lié au comportement des jeunes filles et à l'accompagnement proposé par les éducatrices. Dans mon travail je ne me suis pas penchée sur la question des représentations des jeunes filles elles-mêmes, de la conscience qu'elles ont des messages véhiculés par leurs comportements. S'intéresser à leur point de vue amènerait peut-être les éducatrices à proposer des pistes d'action différentes de celles actuellement mises en œuvre.

Une autre perspective de recherche serait d'établir si les éducatrices se questionnent quant à leur représentation de l'hypersexualisation masculine. Quelles sont les images, les attitudes et les pistes d'action proposées par les éducatrices lorsqu'ils s'agit de jeunes hommes ? Les enjeux et les risques sont-ils différents ? Certainement que cette recherche aurait une portée sociologique significative car elle porterait sur le lien entre le masculin et l'hypersexualisation, lien peu développé dans l'imaginaire collectif et dans la recherche.

8.4 Conclusion

Finalement, tout mon travail de recherche est axé sur les messages sexuels volontaires ou non émis par les jeunes filles et pourrait donner à penser qu'elles sont seules responsables des conséquences liées au phénomène. Une perspective complémentaire serait de s'intéresser à la perception ou à la responsabilité des jeunes hommes dans la généralisation de ces comportements hypersexualisés, tant il est vrai qu'il y a une articulation évidente entre les comportements sexualisés des jeunes filles et la réponse que leur en donnent les garçons. Dans cette perspective, l'on pourrait se demander quel regard ces derniers portent sur le corps féminin, quelle représentation ils ont de la sexualité, quelles images habitent leur imaginaire... N'y aurait-t-il pas aussi une éducation à faire aux garçons ?

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval.
- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- American Psychology Association. (2007). *Task force on the sexualization of girls. Report of the APA Task Force on the sexualization of girls*. Washington, DC: American psychological Association. Récupéré sur <https://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
- Boily, I., Bouchard, N., & Bouchard, P. (2005). *La sexualisation précoce des filles*. Montréal: Sisyphé.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (2014). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bouchard, P. (2007). *Consententes? : hypersexualisation et violences sexuelles*. Rimousky: CALACS de Rimousky.
- Bouchard, P., & Bouchard, N. (2003). "Miroir, miroir..." *La précocité provoquée de l'adolescence et ses effets sur la vulnérabilité des filles*. Québec: Université Laval.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2017). *L'adolescence aux mille visages*. Paris: Odile Jacob.
- CALACS. (2002, avril 12). Aide-mémoire pour mieux intervenir. Rimouski, Québec. Récupéré sur <http://calacsrimouski.com/wp-content/uploads/hypersexualisation/02/Aide-memoire.pdf>
- Caron, C. (2012). Filles et hypersexualisation: des points de vue (et des corps) situés qui comptent. Dans D. Jeffrey, & L. J. (dir.), *Codes, corps et rituels dans la culture jeune* (pp. 119-138). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Caron, C. (2014). *Vues mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation*. Québec: Presse de l'Université Laval.
- CRIOC. (2011). *L'hypersexualisation*. Bruxelles: Vandercammen. Récupéré sur <https://www.yumpu.com/fr/document/read/52336685/lhypersexualisation-crioc>
- Danic, I. (2006, décembre). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. *ESO RENNES*(25), pp. 26-32. Récupéré sur <https://fr.scribd.com/document/118561511/La-notion-de-representation-pour-les-sociologues>
- Desagher, C. (2012). *L'hypersexualisation: l'image de l'enfant en question?* Bruxelles: FAPEO Récupéré sur <https://www.fapeo.be/wpcontent/analyses/analyses2012/hypersexualisation.pdf>
- Destal, C. (2010). Hypersexualisation des filles et troubles des frontières de l'âge. *Colloque Enfances et cultures: frontières des âges*, (p. 12). Paris. Récupéré sur <http://docplayer.fr/22260651-Hypersexualisation-des-filles-et-troubles-des-frontieres-de-l-age.html>

- Duquet, F., & Quiénart, A. (2009). *Perceptions et pratiques de jeunes du secondaire face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce*. Montréal: Université du Québec.
- Duschinsky, R. (2012). The emergence of sexualization as a social problem: 1981-2010. *social politics*, 20(1), pp. 137-156. Récupéré sur <https://academic.oup.com/sp/article-abstract/20/1/137/1647899?redirectedFrom=fulltext>
- Eaton, D., Kann, L., Kinchen, S., Flint, K., Hawkins, J., & al., e. (2012). Youth risk behavior surveillance: United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 61(4), pp. 1-162.
- Fredrickson, B., Roberts, T., Noll, S., Quinn, D., & Twenge, J. (1998). That swimsuit becomes you: sex differences in self-objectification, restrained eating, and math performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 269-284.
- Guzniczak, B. (2011). La sexualité, on en parle? *Les Cahiers Dynamiques*, 1(50), 69-76. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2011-1-page-69.htm>
- Hatton, E., & Trautner, M.-N. (2013). Images of powerful women in the age of 'choice feminism'. *Journal of gender studies*, 22(1), pp. 65-78. Récupéré sur <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09589236.2012.681184?scroll=top&needAccess=true>
- Jochen, P., & Valkenburg, P. (2008). Adolescents' Exposure to Sexually Explicit Internet Material, Sexual Uncertainty, and Attitudes Toward Uncommitted Sexual Exploration: Is There a Link? *Communication Research*, 5(35), pp. 579-601.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Julien, M. (2010). *La mode hypersexualisée*. Montréal: Sisyphe.
- Kirby, D. (2002). Antecedents of adolescent initiation of sex, contraceptive use and pregnancy. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), pp. 473-485.
- Labbé, C. (2016, Janvier). Les représentations sociales de l'hypersexualisation des jeunes filles chez les parents et les enseignants du secondaire. 252. Chicoutimi, Québec.
- Larose, V. (2016, mars). *Analyse du discours d'intervention sur l'hypersexualisation au québec: une réflexion critique exploratoire*. Québec. Récupéré sur <https://archipel.uqam.ca/8669/1/M14310.pdf>
- Le Breton, D. (2008). Adolescence, famille et conduites à risque. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*(40), pp. 217-226.
- Le Breton, D. (2016). *Corps et Adolescence*. Bruxelles: Fabert.
- Liotars, P., & Jamain-Samson, S. (2011). La "Lolita" et la "sex bomb", figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question. (I. P. Montréal, Éd.) *sociologie et société*, 43(1), pp. 45-71.

- Lucas, A., Beard, C., O'Fallon, W., & Kurland, L. (1991). 50-year trends in the incidence of anorexia nervosa in Rochester, Minn: A population-based story. *American Journal of Psychiatry*, pp. 917-922.
- McNair, B. (1996). *Mediated Sex: Pornography and Postmodern Culture* (éd. Arnold). USA: Oxford University Press.
- Michaud, P.-A. (2009). La sexualité des adolescents: quelle évolution durant ces quarante dernières années? (R. d. jeunesse, Éd.) *La sexualité des jeunes au fil du temps: évolution, influences et perspectives*, pp. 11-23.
- Morency, V. (2008). *La vie porno de nos ados. Comprendre l'hypersexualisation, la précocité et les comportements sexuels de nos enfant*. Québec: LER (Les éditeurs réunis).
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (éd. 2ème édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moulin, P. (2007). La construction de la sexualité chez les professionnels de santé et du travail social ou la normalisation des conduites profanes. *Nouvelle revue de psychosociologie*(4), 59-88.
- Pelège, p., & Picod, C. (2010). *Eduquer à la sexualité*. Clamecy: Chronique sociale.
- Pommereau, X. (2006). *Ado à fleurs de peau. Ce que relève son apparence*. Paris: Albin-Michel.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rateau, P. (2007). Les représentations sociales. *Psychologie sociale*, pp. 164-218.
- Remaury, B. (2000). *Le beau sexe faible. Les images du corps féminin entre cosmétique et santé*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Richard-Bessette, S. (2006). Lexique sur les différences sexuelles, le féminisme et la sexualité. UQAM. Récupéré sur <http://srichard.clarendeau.qc.ca/COMMUN/DIVERS/lexique-differences-sexuelles.htm>
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2002). A test of objectification theory in adolescent girls. *Sex Roles*, pp. 343-349.
- Stice, E., & Shaw, H. (2003). Prospective relations of body image, eating, and affective disturbances to smoking onset in adolescent girls: How Virginia slims. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, pp. 129-135.
- Terry, E., & Lisa, V. (2018). *Entre lois et règles institutionnelles : l'accompagnement de la sexualité des jeunes en institution*. Travail de Bachelor, Givisiez
- Tolman, D., Impett, E., Tracy, A., & Michael, A. (2006). Looking good, sounding good: Femininity ideology and adolescent girl's mental health. *Psychology of Women*, pp. 85-95.
- Willis, L.-P. (2012, novembre). De Jocaste à Lolita: Oedipe et l'hypersexualisation des jeunes filles au cinéma. Montréal.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien

Questions	Questions de relance	Indicateurs
1. Voulez-vous bien vous présenter et me parler de votre parcours professionnel ?	-Depuis combien d'années travaillez-vous dans le social ? Et avec des adolescentes ?	-Cursus -Âge -Expérience professionnelle -Formation suivie
2. Pouvez-vous me donner des indications sur votre lieu de travail et la population avec laquelle vous travaillez ?	-Quelles sont les problématiques dominantes, l'âge des jeunes, le mandat	- Problématiques -Age des jeunes -Types de placement -Nombre de jeunes pris en charge
3. Avez-vous été sensibilisé aux questions liées à la sexualité lors de votre formation ?	- Par quel biais ? - Si non, vous êtes-vous intéressé plus particulièrement à la question ? (Lectures, formations continues, conférence)	- Type d'approche sur la sexualité - Nom des formations suivies ou lectures
4. Avez-vous un concept ou règlement lié à la sexualité dans votre institution ? Pouvez-vous le décrire en quelques mots ?	- Etes-vous en accord avec ce concept ? Trouvez-vous qu'il y aurait des ajustements à faire, d'autres approches à développer ?	-Lignes directrices du concept, thématiques abordées -Positionnement de l'éducateur par rapport au concept
5. Pensez-vous que l'éducateur doit être capable de répondre à des questionnements liés à la sexualité ?	- Pour quelles raisons ?	-Raisons

	Questions	Questions de relance	Indicateurs
<p>Obj.1 -Vérifier si le phénomène de l' hypersexualisation est une réalité observée par les éducateurs chez les adolescentes qu' ils accompagnent</p>	<p>6. Est-ce que vous arriveriez à me dire en quelques phrases comment vous définiriez le modèle socialement dominant en ce qui concerne la sexualisation des adolescents ?</p>	<p>- Est-ce que vous diriez que la sexualité est encouragée chez les adolescents ?</p> <p>-Quel type de sexualité est valorisé ?</p> <p>-Quelle est la vision de la société sur le corps adolescent ?</p>	<p>- Définition du modèle socialement dominant</p>
	<p>7. Comment vous positionnez-vous par rapport à ce modèle ?</p>	<p>-Etes-vous en accord avec ce modèle ?</p>	<p>- Positionnement de l'éducateur par rapport au modèle socialement dominant</p>
	<p>8. Si je vous dis « hypersexualisation » Est-ce que ce terme est parlant pour vous ?</p>	<p>-Comment décririez-vous ce phénomène ?</p>	<p>-Compréhension du terme</p>
	<p>9. <i>Distribution et lecture d'une feuille (cf : annexe) avec plusieurs définitions du terme « hypersexualisation »</i></p> <p>Est-ce que vous observez ces éléments dans votre pratique ?</p>	<p>-Lesquels ?</p> <p>-A quelle fréquence ?</p> <p>-Est-ce que vous verrez d'autres éléments à ajouter à la définition ?</p>	<p>-Éléments observés liés à l'hypersexualisation</p> <p>-Fréquence</p>
	<p>10. Est-ce que vous identifiez des circonstances qui favoriseraient l'émergence de ce phénomène en institution ?</p>	<p>-Si oui lesquels ?</p>	<p>-Circonstances particulières observées</p>

	Questions	Questions de relance	Indicateurs
<p>- Obj.2 -Explorer si le phénomène de l' hypersexualisation demande des réponses éducatives et si oui pourquoi?</p>	<p>11. Est-ce que ces éléments représentent d'après-vous un problème qui nécessite une prise en charge particulière ?</p>	<p>-Pour quelles raisons ?</p> <p>-Identifiez-vous des risques ?</p> <p>-Si oui, lesquels ?</p>	<p>-Utilité ou non d'une prise en charge</p> <p>-Positionnement de l'éducateur face au phénomène</p>
	<p>12. Est-ce que vous pouvez me donner une situation que vous avez vécue dans laquelle la conduite ou l'habillement de la jeune en question était hypersexualisée dans laquelle vous avez dû intervenir ?</p>	<p>-Quel but vouliez-vous atteindre en intervenant ?</p> <p>-Quelle réaction avez-vous obtenue ?</p> <p>-Est-ce que cette réaction vous a conduit à continuer à avoir ce type d'intervention ?</p>	<p>-Exemple de situation</p>

	Questions	Questions de relance	Indicateurs
<p>Obj.3- Définir les modèles théoriques, les représentations et les prescriptions auxquels les éducateurs se réfèrent pour intervenir</p>	<p>13. Quelles ressources utilisez-vous pour réagir à ce phénomène ?</p>	<p>-Vous référez-vous à des modèles théoriques particuliers pour asseoir votre pratique (formation, littérature, modèles d'action) ?</p> <p>- Et des ressources personnelles ?</p> <p>-Est-ce que vous pensez que votre prise en charge est influencée par vos références personnelles ? (Valeurs représentations, expériences, culture) Comment cela se manifeste-t-il ?</p>	<p>-Ressources théoriques et personnelles</p> <p>- Influence et manifestations des représentations personnelles</p>
	<p>14. Y'a-t-il des prescriptions institutionnelles concernant ce sujet auxquelles vous vous référez dans votre pratique ? (Charte éthique, code de déontologie, règlement interne, ligne pédagogique ?)</p>	<p>-En quoi ces différentes prescriptions sont des aides ou des freins dans votre pratique ?</p> <p>-A quelles prescriptions accordez-vous le plus d'importance ?</p> <p>-Trouvez-vous que ces prescriptions sont suffisantes concernant la thématique de l'hypersexualisation ?</p>	<p>-Prescriptions institutionnelles</p>
	<p>15. Si on reprend cette situation, pensez-vous que vos collègues agiraient de la même manière ?</p>	<p>-Pour quelles raisons ?</p>	<p>-Raisons d'une prise en charge différente</p>
	<p>16. Est-ce que vous pensez avoir reçu avec vos collègues un discours unanime sur</p>	<p>-Est-ce que cela complique ou facilite la prise en charge ?</p>	<p>-Existence d'une ligne de conduite commune positionnement de</p>

	la question de l'hypersexualisation ?	-Pensez-vous qu'il serait important d'avoir une prise en charge concertée du phénomène ? - Pensez-vous que la thématique de l'hypersexualisation reste un sujet autour duquel il est difficile de créer une norme ?	l'éducateur par rapport à cela -Raisons
	17. Pensez-vous qu'il y a un manque de formation à la question ?	- De quoi auriez-vous besoin ?	- Positionnement de l'éducateur par rapport à une formation
	18. Quelles sont les limites (personnelles-structurelles-relationnelles-d'équipe) de vos interventions ?	-Y a -t'il des situations dans lesquelles vous vous sentiriez mal à l'aise pour intervenir ? pour quelles raisons ?	- Limites de l'intervention
	Est-ce que vous aimeriez rajouter quelque chose ?		

Définitions :

Pour le CRIOC1, par exemple, « l'hypersexualisation consiste à donner un caractère sexuel à un comportement ou à un produit qui n'en a pas en soi. C'est un phénomène de société selon lequel des jeunes adolescents adoptent des attitudes et des comportements sexuels jugés trop précoces. Elle se caractérise par un usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire et apparaît comme un modèle de sexualité réducteur, diffusé par les industries à travers les médias, qui s'inspirent des stéréotypes véhiculés par la pornographie : homme dominateur, femme-objet séductrice et soumise. En pratique, l'hypersexualisation se reconnaît principalement par les tenues vestimentaires qui mettent en évidence certaines parties du corps (décolleté, pantalon taille basse laissant apparaître le caleçon/ la culotte/ le string, pull moulant, etc.) et par les attitudes et postures à caractère sexuel, qui envoient un signal de disponibilité sexuelle (se passer la langue sur les lèvres, se déhancher, bomber le torse, etc.) ».

Crioc. (2011), L'hypersexualisation, Bruxelles, p.2

Le professeur Alain Desharnais considère l'hypersexualisation comme « une tendance lourde [consistant] à ramener l'identité des individus à leur seule dimension sexuelle, c'est-à-dire au fait d'avoir un sexe et de copuler »

Desharnais, A. cité par Desagher, C. (2012), *L'hypersexualisation, l'image de l'enfant en question?*, Bruxelles: FAPEO, «Les analyses de la FAPEO», p.7

Francine Duquet, sexologue, définit l'hypersexualisation comme :

« Un ensemble de pratiques, de situations et d'attitudes telles que : l'hypersexualisation du vêtement ; la séduction fortement sexualisée ; des comportements et jeux sexuels lors de party ou de danses ; le phénomène des « *fuckfriends* » ; la banalisation du sexe oral ou de certaines pratiques sexuelles plus marginales ; le clavardage sexuel (chat rooms) ; la consommation de cyberpornographie ; le souci prononcé de performance et de savoirs - faire sexuels. »

Duquet, F. & Quiénart, A. (2009). Perceptions et pratiques des jeunes du secondaire face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce. Montréal : Université du Québec, p.27