

TABLE DES MATIÈRES

I. Introduction	8
1. Problématique du consentement : comment dire « je veux » sans connaître ?.....	9
2. Objectifs	11
3. Hypothèses	12
II. Apports théoriques	13
4. La norme du consentement mutuel	13
4.1 <i>Définition du consentement</i>	13
4.2 <i>La sexualité : un produit culturel</i>	14
4.3 <i>La place du consentement dans les structures sociales</i>	15
• Consentement du point de vue légal	15
• Historique de la norme du consentement en matière de sexualité.....	17
• Actualité concernant le consentement	18
5. Adolescence et sexualité	18
5.1 <i>L'adolescence : un processus biologique, psychologique et social</i>	19
5.2 <i>Crise de l'identité</i>	20
5.3 <i>Systèmes de valeurs donnant sens à la sexualité</i>	21
• Consommation sexuelle	21
• Partage d'intimité.....	22
5.4 <i>Rapport au corps à l'adolescence</i>	23
5.5 <i>Développement de l'autonomie</i>	24
• Définition de l'autonomie	24
• Importance des figures d'attachement	25
• Développement de l'autonomie	25
6. Synthèse	26
III. Méthodologie.....	27

7. Méthode.....	27
8. Terrain, population, échantillon	27
9. Démarche	28
9.1 <i>Prise de contact</i>	28
9.2 <i>Déroulement</i>	29
9.3 <i>Bilan des entretiens</i>	30
IV. Analyse des résultats	31
10. Normes intégrées.....	31
10.1 <i>Attendre, forcer ou partir</i>	31
10.2 <i>Inversion des rôles</i>	31
10.3 <i>Se sentir prêt-e</i>	32
• La première fois	32
• Jugements des pairs sur sa vie sexuelle	33
10.4 <i>Consentir, un apprentissage</i>	34
10.5 <i>Proposer sans imposer</i>	35
• Comment consentir ?	35
• Sens du consentement	36
10.6 <i>Impact de la pornographie</i>	37
10.7 <i>Influence des études</i>	38
11. Appartenance au groupe de pairs	39
11.1 <i>Partager son vécu</i>	39
11.2 <i>Jugement de la situation par les pairs</i>	39
• Que diras-tu à Léa ?	41
• Que diras-tu à Adam ?	41
12. Cadre social	42
12.1 <i>Rôles parentaux</i>	42
12.2 <i>Se mettre en couple pour légitimer une relation intime</i>	43

13. Synthèse de l'analyse	43
13.1 Vérification des hypothèses	43
14. Réponse à la question de départ	45
V. Pistes éducatives ; travail sur l'autonomie	47
15. Développer l'estime de soi	47
16. Communiquer ses émotions	48
17. Poser un cadre cohérent	49
18. Favoriser le dialogue	50
VI. Conclusion	52
19. Limites de la recherche	52
19.1 Groupe restreint	52
19.2 Influence de la relation.....	52
20. Perspectives professionnelles.....	53
21. Bilan d'apprentissages personnels	53
Bibliographie	55
Annexes	59
Matériel d'entretien	59
<i>L'histoire</i>	59
<i>Informations sur l'interviewé-e</i>	59
<i>Questions d'interview</i>	60

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Centre SIPE Centre de consultation « sexualité, information, prévention, éducation »

ES Éducateur social et éducatrice sociale

HES·SO Haute école de Suisse Occidentale

TS Travailleur social et travailleuse sociale

I. INTRODUCTION

Durant cinq mois, j'ai côtoyé des adolescents âgés de 11 à 16 ans dans un foyer. Les discussions qu'ils avaient sur la sexualité étaient axées sur leurs premières expériences sexuelles et sur l'échange de techniques pour plaire « aux filles ».

La question du consentement mutuel n'était pas abordée dans les échanges. Les lois insistent pourtant sur ce point, afin de protéger les personnes de rapports non voulus. En revanche, elles ne donnent pas de sens unique aux rapports sexuels. Elles laissent aux individus la liberté de leur donner le sens qu'ils désirent.

La tension que j'ai alors remarquée est l'écart entre les normes écrites, ici la norme ultime qui est la loi, et le vécu des adolescents côtoyés. En effet, ils cherchaient à explorer leur sexualité, à tester leur pouvoir d'attraction et à être reconnus par leurs pairs comme virils. La question du consentement n'était pas une préoccupation discutée.

Par ailleurs, l'aptitude à consentir me semblait utopique à appliquer pour ces adolescents. Elle est, en effet, le résultat d'une connaissance de soi et de ses désirs et du droit de l'autre de les accueillir ou de les rejeter. Elle demande une capacité à comprendre son intériorité, son corps, ses aspirations, à les communiquer et à les écouter. Cette norme affirme la valeur du corps et de la personne : ton corps t'appartient. Tu n'es pas esclave de l'autre et de ses désirs. (Hargot, 2016)

Je me disais : « comment, dans ces conditions, un-e adolescent-e a-t-elle ou il la capacité de dire un " je veux " si elle ou il ne se connaît pas elle ou lui-même ? ». Je me suis demandée par quels moyens concrets les adolescent-e-s peuvent être fidèles à cette norme qui les protègent de rapports non voulus.

Durant mes études à la Haute Ecole Supérieure en travail social (HES-SO), j'ai approfondi le sens de l'éducation et le rôle des travailleurs et travailleuses social-e-s (TS). J'ai pris conscience de l'impact de l'écoute de nos besoins pour avoir une bonne qualité de vie et des relations positives avec son entourage (Maslow, 2008). Le code de déontologie des professionnel-le-s du travail social en Suisse observe que « le travail social consiste à encourager les changements permettant aux êtres humains de devenir plus indépendants, et ce aussi à l'égard du travail social. » (Avenir Social, 2006) L'éducation cherche à donner à l'individu une conscience de soi, des autres, du monde qui lui permet d'entretenir des relations significatives avec son environnement. L'éducation sexuelle des adolescent-e-s n'a pas été abordée durant ma formation HES-SO. L'accès à une identité sexuée est cependant un enjeu majeur durant cette période de vie (Schleifer, 2010). Dès lors, l'apprentissage du consentement est lié à l'extrait du code de déontologie cité au début de ce paragraphe. En effet, cet extrait encourage les actions sociales visant à développer l'autonomie des personnes accompagnées. C'est pourquoi, l'apprentissage du consentement me semble être une partie intégrante du travail éducatif auprès des adolescent-e-s.

Pour ces raisons, un travail de Bachelor sur ce thème m'a paru le terrain d'exploration idéal afin d'apporter une réponse scientifique et pratique à cette tension observée sur le terrain.

1. PROBLÉMATIQUE DU CONSENTEMENT : COMMENT DIRE « JE VEUX » SANS CONNAÎTRE ?

Actuellement, la légitimité légale d'actes sexuels est jugée selon la présence ou l'absence d'un consentement mutuel (Hargot, 2016 ; Savater, 2005 ; Marzano, 2005 ; Yhuel, 2005).

Cette norme est liée à la conscience de sa valeur, de ses désirs, du droit de les écouter et du devoir d'écouter ceux de l'autre. En effet, la sexualité humaine donne vie, crée des liens, détruit, sème la mort, lie des êtres, peut violer leur dignité. Elle est une réalité complexe et profondément intime à chacun-e.

L'aptitude à juger et à désirer cet acte s'acquiert grâce à l'expérience, permise par le temps (Hargot, 2016). Durant l'adolescence, les individus vivent un changement identitaire qui bouleverse leurs repères. Les attentes de leurs familles, leurs partenaires, leurs modèles d'identification et leurs ami-e-s représentent des modèles qui les influencent. Par conséquent, les pressions extérieures pèsent davantage sur leurs choix (Hargot, 2016). De ces considérations, les lois suisses visent à protéger les personnes de moins de 16 ans de relations sexuelles, cela même si elles sont consentantes (Code pénal Suisse du 21 décembre 1937, 2017).

Ainsi, la norme du consentement porte en elle-même un paradoxe : d'une part, elle vise à protéger les individus de relations non voulues ; d'autre part, elle ne peut protéger des personnes incapables de consentir. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Erikson, 1968; Hargot, 2016)

Puisque les ES sont amené-e-s à accompagner des adolescent-e-s au quotidien, par exemple dans des foyers, il me semblait nécessaire de comprendre comme les adolescent-e-s se représentent la sexualité et à quelles normes elles et ils se réfèrent. Découvrir leur vision de la sexualité me semblait un préalable indispensable pour les éduquer au consentement.

Afin d'atteindre ces buts, j'ai choisi de formuler ainsi ma question de recherche :

**Quelles normes déterminent
la représentation de la sexualité
des adolescent-e-s ?**

Je désire axer ma recherche sur le vécu des adolescent-e-s pour plusieurs raisons. Dans mon futur, je veux défendre la dignité humaine à choisir en faisant expérimenter à certain-e-s adolescent-e-s leur pouvoir d'action, leurs forces, leurs émotions, pensées et valeurs. Je veux interroger le rôle des TS concernant l'éducation sexuelle (sens, cadre, visée) ainsi que les pistes possibles pour entraîner les adolescent-e-s à prendre du recul sur les normes qui les influencent.

La définition internationale du travail social, formulée par un ensemble de professionnel-le-s de ce domaine, désigne comme cœur de notre mission la mise en valeur du développement de la cohésion sociale ainsi que du pouvoir d'agir des personnes. « Pour la profession de travailleur social, les liens et les interactions entre les facteurs historiques, socio-économiques, culturels, spatiaux, politiques et personnels, sont, de fait, des opportunités et/ou des barrières au bien-être et au développement humains. Les barrières structurelles contribuent à perpétuer des inégalités, la discrimination, l'exploitation et l'oppression. » (EASSW, 2017). Cette définition valorise le développement de stratégies d'action qui visent la suppression de barrières structurelles et personnelles qui brime la capacité de choisir. Au nom de la solidarité, l'association internationale des écoles de travail social souligne l'importance de « libérer les personnes vulnérables et opprimées » (EASSW, 2017). Ces principes de liberté et d'engagement rejoignent les visées de mon travail de recherche. En effet, son but est de permettre aux adolescent-e-s et aux TS qui les accompagnent de prendre conscience des normes influentes dans le domaine de la sexualité afin d'augmenter leur pouvoir d'agir.

2. OBJECTIFS

Les objectifs théoriques et les objectifs de terrain sont mêlés car ils ont un but commun : celui de mettre en lumière les normes ancrées dans les comportements des adolescent-e-s ainsi que la capacité de consentir qui permet de s'en distancer par un choix d'action autonome.

- **Définir le sens du consentement mutuel dans les relations sexuelles**

Je vais mener une recherche théorique sur l'importance de cette norme et de son sens.

- **Mettre en lumière l'apprentissage social de la sexualité durant l'adolescence.**

La puberté, phénomène physiologique, provoque des changements de comportements. Pourtant, la sexualité humaine n'est pas seulement biologique mais aussi sociale. Elle est traversée par des normes qui la modèlent.

- **Mettre en évidence les principales normes influant les représentations adolescentes en matière de sexualité.**
- **Analyser comment les adolescent-e-s apprennent à consentir.**
- **Définir le rôle des éducateurs et éducatrices (ES) dans l'apprentissage du consentement.**

Je m'interroge sur les actions éducatives à entreprendre pour que les adolescent-e-entraînent leur capacité à consentir. Le dialogue sur le consentement et les principes qui le soutiennent (ton corps t'appartient, écoute tes émotions etc.) sont-ils suffisants ? Les adolescent-e-s ont-elles et ils également besoin d'exercices pratiques et d'un cadre adapté à leurs forces et vulnérabilités dans ce domaine ?

3. HYPOTHÈSES

De manière à rendre l'analyse des données enrichissante pour ce travail, j'ai formulé deux hypothèses qui s'inspirent des concepts théoriques et cherchent à répondre à la question de recherche.

Hypothèse 1 : Le vécu sexuel est une réalité influencée par la culture dans laquelle elle est immergée. Des normes diverses modèlent les représentations individuelles. La norme du consentement mutuel, loi qui détermine le cadre légal en matière de sexualité, est communément admise par le monde adulte mais n'est pas essentielle pour les adolescent-e-s.

Les auteur-e-s montrent que les comportements individuels sont influencés par différentes normes sociales (pornographie, stéréotypes genrés etc.). Ces normes influencent les représentations des adolescent-e-s en matière de sexualité. Par ailleurs, cette hypothèse avance que la norme du consentement n'est pas consciemment intégrée et suivie par la majorité des adolescent-e-s.

(Beaulieu, 2014; C. Fiel & D. Friel, 2001; Hargot, 2016; Lamy & Marcelli, 2013; Schleifer, 2010).

Hypothèse 2 : la confusion identitaire que vit l'adolescent-e la ou le rend perméable aux influences externes et entrave sa capacité à consentir librement.

En effet, l'individu découvre son identité durant l'adolescence. Elle ou il apprend avec le temps à se prendre comme propre référence sans agir en fonction du regard d'autrui. Elle ou il cherche des repères à l'extérieur de soi-même, elle ou il choisit des modèles. Elle ou il se gouverne progressivement selon ses propres lois qu'elle ou il a intégrées (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Erikson, 1968; Hargot, 2016; Lamy & Marcelli, 2013).

II. APPORTS THÉORIQUES

Deux axes organisent mon cadre conceptuel : la norme du consentement mutuel et la sexualité adolescente. Ces deux concepts permettent de comprendre l'influence des normes sur les adolescent-e-s.

4. LA NORME DU CONSENTEMENT MUTUEL

Ce premier concept définit le consentement, son actualité, les lois qui le légitimise, son évolution historique et se termine par un chapitre mettant en évidence l'influence culturelle sur les pratiques sexuelles individuelles.

4.1 DÉFINITION DU CONSENTEMENT

Une norme est définie comme une règle de conduite, un modèle de comportement suivi par les membres d'une société. Les normes nous influencent, nous traversent sans que nous nous en rendions compte. Par exemple, le choix des prénoms donnés aux enfants suit des mouvements collectifs. Les prénoms varient en popularité selon les époques. Les normes permettent de s'inscrire dans une société donnée. Le consentement mutuel correspond à cette définition ; notre société le juge comme un comportement idéal à adopter (Pitarelli, 2014).

La définition du consentement oscille entre une passivité (ne pas empêcher) et une action volontaire (approuver). C'est une expression de l'autonomie. Deux personnes au moins sont impliquées dans l'action. Si une des personnes pose un acte et que l'autre personne ne s'y oppose pas par son langage verbal ou non verbal, elle est dite « consentante » à condition qu'elle n'agisse pas sous l'emprise d'une menace ou d'une incapacité de discernement. En effet, sans liberté, la personne n'a plus la possibilité de s'affirmer comme une personne. Sans dignité, la personne devient une chose. Elle n'a plus l'espace pour s'autodéterminer et dire ses désirs. C'est par exemple ce que le viol révèle. Marzano et Rozier ont repris les mots de Montesquieu, philosophe et penseur politique français, à propos des esclaves à Rome ; « Comme ils n'étaient pas citoyens, on ne les traitait pas comme des hommes. » (Marzano & Rozier, 2005, p. 15). Ce lien permet d'affirmer que le respect de l'autre en tant qu'être humain et le droit de choisir sont indissociables d'une sexualité épanouie. Il permet l'écoute de soi et de l'autre. Le consentement mutuel vise à protéger la personne des actes d'autrui et à rendre visible les désirs de chacun-e. Cette norme légalise les actes et les rend socialement acceptables (Marzano, 2006).

Un des principes donnant sens au consentement mutuel est l'acceptation que par son libre arbitre, chaque individu fait des choix que d'autres peuvent considérer comme bons ou mauvais. Cette norme permet, dans l'idéal, une cohabitation de pratiques sexuelles

variées en réduisant les stigmatisations et en permettant à chacun-e de vivre sa sexualité selon son désir (IPPF, 2017).

Le consentement mutuel assure que la pratique est voulue et choisie en connaissance de cause mais ne dit rien de comment elle est choisie (Hargot, 2016). En effet, le consentement suggère la gravité de la relation sexuelle mais laisse les individus libres de prendre en compte cette importance dans leurs relations intimes. Thérèse Hargot et Michela Marzano, normalienne, docteure en philosophie et chargée de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique, relèvent l'aspect néfaste de cette vision. Elle amène à considérer les actes sexuels comme une activité banale si les personnes impliquées n'y investissent pas de sens. La norme du consentement suspend la sanction, relativise les buts, contextes, valeurs, relations des personnes impliquées dans un but de libéralisation sexuelle (Hargot, 2016; Marzano, 2006).

En bref, le consentement mutuel affirme la capacité des hommes et des femmes à dire : « *je veux, je désire, je suis d'accord* » ainsi qu'à se gouverner sans se soumettre à une pression externe. Ces affirmations demandent la maturité d'une personne qui se connaît et sait se maîtriser. Elles ne sont pas des connaissances et des habilités qui sont innées ; elles découlent d'un processus d'apprentissage. Elles font donc l'objet d'une éducation. En revanche, le consentement mutuel ne tient pas compte de ce qui détermine tel ou tel choix. Il ne prend pas en considération les déterminants sociaux ou psychologiques qui poussent à faire ce choix plutôt qu'un autre. (Hargot, 2016).

4.2 LA SEXUALITÉ : UN PRODUIT CULTUREL

La sexualité laisse transparaître les noirceurs et les beautés de la condition humaine. « *La sexualité a autant d'aspects constructifs, sereins et créateurs que destructeurs, sombres et insondables. La sexualité peut inspirer la crainte, faire souffrir ou être utilisée abusivement pour dominer, humilier et exploiter d'autres personnes.* » (Marti & Wermuth, 2011, p.9) Elle crée des liens. Elle se colore d'influences diverses telles que les appartenances culturelles et religieuses (Marti & Wermuth, 2011). Elle est donc imprégnée de normes. C'est pourquoi le sens de l'acte sexuel est grandement influencée par la culture dans laquelle il est vécu (Boissieu, 2017; Savater, 2005). La culture permet de symboliser cet acte et de le codifier. De cette considération, les différences de pratiques face à la sexualité démontre qu'elle fait l'objet d'un apprentissage et n'est pas un processus purement physique (Marti & Wermuth, 2011). La sexualité humaine n'est donc pas entièrement instinctive et ne peut être réduite à la copulation et la procréation. Elle est aussi une énergie vitale qui permet de ressentir la passion, la chaleur humaine, le plaisir, l'affection, la reconnaissance, la tendresse, le sentiment de sécurité, l'appartenance sociale, le don de soi.

C'est pourquoi, le partage de l'intimité peut avoir des conséquences lourdes sur la personnalité, au-delà des nombreux modèles de valeurs dans lequel le vécu sexuel s'inscrit (Beaulieu, 2014). Même si la sexualité met en action le corps, elle a également

une dimension psychique. Elle touche à l'intime de la personnalité et en dévoile les facettes. Elle confronte les individus à l'insécurité affective et à l'angoisse d'être séparé-e. Elle est marquée par l'attachement sûr ou insécure qui est vécu dans l'enfance. La pratique sexuelle crée un lien à un-e autre que moi. Elle réactive la peur et l'attrait qu'exercent la dépendance et la séparation. Elle demande de construire un moi adulte et qui soit capable de se laisser aller et de signifier ses limites en même temps (Huerre & Luru, 2001 ; Lamy & Marcelli, 2013).

Parce qu'elle peut être un lieu de violation de la dignité humaine, la société réglemente et délimite la sexualité par la norme du consentement tout en cherchant à en respecter ses visions variées : elle lie l'individu et le collectif. (Marzano, 2006)

4.3 LA PLACE DU CONSENTEMENT DANS LES STRUCTURES SOCIALES

La norme du consentement mutuel s'inscrit dans un contexte social qui l'utilise comme un principe structurant les pensées et les comportements. Ce chapitre met en évidence les racines sociales de cette norme en mettant en évidence les lois, l'évolution historique des mœurs sexuels et l'actualité liée à l'exercice du consentement.

- **CONSENTEMENT DU POINT DE VUE LÉGAL**

Les racines politiques et idéologiques de l'idée du consentement viennent de la priorité donnée à la justice et à la liberté. Ses buts consistent à protéger les victimes et à accepter le pluralisme moral. L'État accepte que chacun-e ait sa conception du bien mais pose la limite de cette liberté par le respect de l'intégrité des personnes. Il ne propose donc pas une seule vision commune du bien contrairement à un état despotique qui promeut la censure et la soumission à un seul mode de vie. Ce système a comme idéal de respecter la vie commune tout en laissant une marge de manœuvre aux individus. La personne habitant cet État est à la fois un-e citoyen-ne, ayant des droits et des devoirs envers les autres membres de cette société et également un individu ayant des désirs personnels. Cette vision politique tente donc de résoudre la tension individu/collectif.

Un État qui impose une vision du bien est despotique. Au contraire, un État sans aucune influence sur la vie en commun donne une place sans limites aux désirs meurtriers, malhonnêtes et dangereux de certains individus (Guenancia, 2013). En résumé, les lois définissant le consentement cherchent à résoudre une tension entre les individus et le groupe et entre les droits et les devoirs.

En somme, la réalité politique suisse est nuancée entre une vision libertaire et despotique du rôle de l'État. Une politique neutre dans sa vision du bien est utopique. Si elle se tient à l'écart et n'intervient pas pour donner les moyens aux individus de suivre leurs aspirations, ne privilégie-t-elle pas par cette passivité les personnes ayant déjà les moyens de consentir librement ? Et au contraire, proposer des moyens aux personnes

plus faibles n'exprime-t-il pas une vision au sens moral ? (Guenancia, 2013; Code civil suisse, 2017) Ainsi, le principe d'autodétermination total, c'est-à-dire sans protection de l'État, renforce le pouvoir des forts et l'oppression des plus faibles (Chalresworth & Chinkin, 2001). Ces derniers n'ont d'autres choix que d'obéir quand ils vivent dans l'ignorance, la manipulation ou la violence. Si c'est seulement le principe de liberté qui régit la société, il ne permettra pas une société saine car il nie que la condition humaine est également limitée, finie et fragile. C'est pourquoi, quand la neutralité est poussée à l'extrême, elle relativise toute action et ne permet plus la vie commune comme la protection des personnes vulnérables (Marzano, 2006). C'est pour ces raisons que certain-e-s auteur-e-s comme H.L. Hart, philosophe spécialisé en politique, condamnent l'attitude légale qui s'oppose totalement à une vision paternaliste de l'État. Il appuie que la loi doit continuer à protéger les victimes qui participent ou consentent à des actes qui leur sont nuisibles (Marzano, 2006). Le viol est punissable de un à dix ans au plus de peine privative de liberté ou d'une peine pécuniaire. (Code pénal Suisse du 21 décembre 1937, 2017)

Ainsi, les lois internationales et fédérales protègent les mineur-e-s contre les actes d'ordre sexuel. La Convention des Droits de l'Enfant (CDE), ratifiée par la Suisse, demande que les enfants soient considérés comme des personnes et que leur intégrité physique soit respectée (Marti & Wermuth, 2011; IPPF, 2017). Les actes sexuels réprimés pénalement en Suisse sont ceux qui n'ont pas respecté les désirs de la personne. Si l'acte sexuel a été vécu par effet de surprise, sous la menace ou par la violence, il n'y a pas eu de consentement. De plus, la capacité de consentir est reconnue légalement si la personne a la capacité de discernement autrement dit : « *toute personne qui n'est pas privée de la faculté d'agir raisonnablement en raison de son jeune âge, de déficience mentale, de troubles psychiques, d'ivresse ou d'autres causes semblables est capable de discernement au sens de la présente loi.* » (Code civil Suisse, art. 161 al.). L'organisation Mondiale de la Santé (OMS) ainsi que le Code pénal suisse protègent les personnes de moins de 16 ans en les jugeant irresponsables en matière sexuelle (Code civil suisse, 2017). Une personne n'est pas punissable si la différence est de moins de 3 ans selon l'article 187 alinéa 3 du code civil. Par exemple, un-e adolescent-e de 16 ans peut légalement avoir des relations sexuelles avec un-e adolescent-e de 14 ans. Les atteintes à l'intégrité sexuelle sont jugées par les lois suisses comme des actes qui blessent la liberté et l'honneur de la personne victime (Code pénal Suisse du 21 décembre 1937, 2017). « *Celui qui, sachant qu'une personne est incapable de discernement ou de résistance, en aura profité pour commettre sur elle l'acte sexuel, un acte analogue ou un autre acte d'ordre sexuel, sera puni d'une peine privative de liberté de dix ans au plus ou d'une peine pécuniaire.* » (Code pénal Suisse, art. 187) Sur ce point, le droit suisse dans les commentaires sur l'article de loi 187 du code pénal, est clair. Il vise à sanctionner les personnes auteures de violences sexuelles à l'égard de mineurs car ces actes troublent gravement leur développement. Elles et ils ne sont pas en mesure de comprendre ces actes et, par conséquent, d'y consentir. Ces lois protègent le développement du ou de la mineur-e. L'auteur-e qui a un acte sexuel avec un-e mineur-

e commet une infraction. Il et elle vise dans de tels cas à assouvir ses besoins de pouvoir et de domination. Même si l'adolescent-e en prend l'initiative, elle-il n'en porte pas la responsabilité. La personne plus âgée est punissable. Dans ce commentaire de loi, le droit de protection revient à plusieurs reprises et prime sur le droit de liberté sexuelle (Marti & Wermuth, 2011).

● HISTORIQUE DE LA NORME DU CONSENTEMENT EN MATIÈRE DE SEXUALITÉ

Mai 68 marque un tournant dans les discours dominants sur la sexualité. Auparavant, les institutions définissaient la sexualité comme moralement acceptable quand elle était vécue dans le cadre du mariage et qu'elle était destinée à la procréation. (Bourdieu, 1980) Sexualité et fécondité étaient alors liées. Dans les années 1960, l'éthique sexuelle se déplace de la morale matrimoniale à celle du consentement (Hargot, 2016). Ces années sont marquées par l'accès facilité aux moyens contraceptifs notamment la pilule (Cuq, 2018). L'opinion public s'ouvre à la reconnaissance de l'homosexualité, à la prévention des maladies sexuelles comme le sida ainsi qu'à la sexualité hors mariage et non reproductive. (Hargot, 2016) Il est toutefois intéressant de constater que d'autres périodes/mouvements similaires, comme la Beat Generation, ont existé auparavant (Ronna C. Johnson & M. Grace, 2002). En Suisse, des cours d'éducation sexuelle et de prévention aux abus sexuels sont dispensés par des professionnel-le-s formé-e-s et payé-e-s par l'état depuis les années 70. Le premier centre SIPE est créé à Monthey en 1976 afin d'informer la population sur les différentes méthodes de contraception (SIPE, 2017)

Dans les années 80, la cohabitation de couples en union libre augmente. La masturbation et l'adultère sont davantage discutés dans les médias (Cuq, 2018). Des campagnes de préventions sont organisées pour informer la population des risques encourus comme le SIDA, qui se propage rapidement à cette époque. Ces transformations favorisent l'émergence d'un nouveau concept de « *santé sexuelle* ». (Hargot, 2016; Marzano & Rozier, Alice au Pays du Porno, 2005). L'étendue des possibles s'élargie par l'accès simplifié aux moyens de contraceptions, les changements légaux comme la légalisation de l'interruption volontaire de grossesse (IVG), qui est toutefois régulièrement remise en question, et la reconnaissance sociale des unions libres (Hargot, 2016).

En ce qui concerne le viol, il est juridiquement puni en France depuis 1980. En Suisse, le viol est considéré comme un crime à partir de 1942, date à laquelle le code pénal est entré en vigueur. (Code pénal Suisse du 21 décembre 1937, 2017; Code Pénal français, 2018) Avant cela, ce qui était puni dans la société européenne était d'avoir des relations sexuelles avec une femme non mariée ou la femme d'un autre. La notion du droit à consentir pour la femme était absente, ce qui rendait les violences conjugales acceptables.

• ACTUALITÉ CONCERNANT LE CONSENTEMENT

En 2017, un débat public a porté en partie sur la norme du consentement. Durant le mois d'octobre 2017, l'actrice Alyssia Milano utilise le hashtag #MeToo sur la plateforme Instagram afin de dénoncer les assauts sexuels qu'elle a vécus de la part d'Harvey Weinstein, producteur de films à Hollywood. Cette prise de parole médiatique a encouragé de nombreuses personnes à dénoncer publiquement les actes sexuels dont elles ont été victimes. Susan Brownmiller est une journaliste et féministe américaine. Elle a écrit un livre pionnier traitant du sujet du viol : *Against Our Will : Men, Women, and Rape* (1975). Elle développe que le viol a été défini dans l'histoire par les hommes et non par les femmes afin d'en limiter l'impact et d'assurer la protection et domination des agresseurs. Elle écrit dans ce livre : « *qu'en faisant du viol un crime dont on parle, le mouvement féministe a déjà tiré les premiers coups de représailles dans une guerre aussi ancienne que la civilisation.* ». (Brownmillers, 1975) Ce sujet d'actualité montre que la honte et l'injonction au silence qui pèse sur les victimes sont combattus par des mouvements qui sensibilisent à l'importance du consentement.

Dans une assemblée nationale se déroulant en mars 2018, l'État français décide de relier la majorité sexuelle à l'âge du consentement. Le président français, Emmanuel Macron plaide pour ce changement du code pénal en fin d'année 2017 par souci de cohérence et de protection des mineur-e-s. Par deux fois, des adultes majeurs ont été accusés de viols par des familles d'enfants. Dans un des cas, l'accusé était âgé de 28 ans et la fille avait 11 ans. La justice française les a acquittés car elle a jugé que les mineures étaient consentantes et n'avaient pas agies par contraintes. L'âge du consentement légal est fixé à 15 ans. Ainsi, un adulte qui a pénétré un-e mineur-e de moins de 15 ans sera poursuivi d'office pour viol (Boudet, 2018). Une personne contraignant un-e mineur-e à des gestes sexuels est sanctionnée d'une peine privative de liberté de trois ans au plus ou d'une peine pécuniaire. (Code pénal Suisse du 21 décembre 1937, 2017) Cette actualité met en évidence l'incapacité de jeunes adolescent-e-s à consentir et le souci des politiques de les protéger par un cadre légal.

En bref, la légitimité de la norme du consentement mutuel provient de l'importance donnée au consentement dans les textes de lois et de l'évolution des mœurs sociaux. (Santé sexuelle Suisse, 2017; SIPE, centre de consultation: service, information, prévention, éducation, 2017) Ces changements démontrent que la sexualité est également une affaire sociale. Elle est délimitée dans ce qu'elle porte d'idéal, de bon, de mauvais, de pathologique ou non dans une époque donnée (Pitarelli, 2014).

5. ADOLESCENCE ET SEXUALITÉ

L'adolescent-e vit des changements divers comme l'ouverture au monde des possibles, le choix d'un métier, la rationalisation du réel etc. Je ne vais pas les aborder dans cette partie théorique. J'ai choisi de mettre en lumière les éléments de l'adolescence qui sont liés à l'exercice du consentement et aux normes qui influencent la sexualité.

5.1 L'ADOLESCENCE : UN PROCESSUS BIOLOGIQUE, PSYCHOLOGIQUE ET SOCIAL

L'adolescence ne se réduit pas à la puberté. La puberté désigne les changements physiques qui transforment le corps pour le rendre apte à procréer et à assurer la survie de l'espèce humaine. La puberté marque le début de l'adolescence. L'adolescence comporte une dimension sociétale, elle s'inscrit dans une culture. Le début et la fin de cette période sont plus confus (Marzano, 2006). En effet, le corps atteint sa forme adulte avant que le cerveau ne soit parvenu à sa pleine maturité. Le cortex préfrontal se développe avec le temps et apprend à contenir l'envie impérieuse de nouvelles sensations. Il assume les fonctions exécutives qui régulent les émotions et n'est pas encore parfaitement aguerri ; il devient mature grâce aux expériences. (Holzer, 2018) La capacité à se contenir, à juger et donc à accéder au « moi » est ce qui permet la maturité psychique. Ainsi, la sexualité adolescente est plus complexe et globale qu'un changement physique.

Les termes *adolescent* et *adulte* viennent du participe présent *adolescens* et du participe passé *adultus*. Adolescent veut dire « *en train de grandir* » et adulte « *qui a fini de grandir* ». C'est un processus. La définition de l'adolescence varie grandement selon les auteur-e-s. Certain-e-s avancent qu'elle n'existe pas de façon universelle ou qu'elle change selon les civilisations. (Beaulieu, 2014) En effet, le regard historique sur l'adolescence démontre que les étapes de l'existence humaine sont construites culturellement. Par exemple, les hommes Masai du Nord du Kenya sont considérés comme adulte après un rituel de circoncision publique dont ils choisissent la temporalité. La fourchette est fixée entre 15 et 40 ans. Pourtant, l'adolescence a du sens dans notre société. Cette réalité est discutée dans différents cadres comme les publicitaires, le corps enseignant, les médias, les services de prévention, les familles etc. Elle agite la vie sociale, elle a sens pour une collectivité qui l'a créée. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000)

Je vais utiliser le terme d'adolescence, non en tant que vérité ontologique qui caractérise la nature humaine, mais en tant que concept agissant dans notre société. Les changements corporels appellent une évolution intérieure profonde ; les liens de l'enfance sont transformés et s'ouvrent à d'autres attachements. Ces mutations interviennent à l'intérieur d'une culture. Ces choix sont donc dépendants des espaces de liberté offerts par cette dernière et des interdictions qu'elle dresse. L'adolescence se définit dans notre contexte social par une période déterminante de la vie de tout être. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Pitarelli, 2014)

5.2 CRISE DE L'IDENTITÉ

Erik H. Erikson, psychologue spécialiste du développement de l'humain, découvre que les stades du développement de la théorie psychanalytique correspondent à des crises psychologiques et sociales. L'adolescence est une crise qui évolue positivement vers une identité claire et solide ou négativement vers une confusion identitaire. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Erikson, 1968)

L'identité évolue toute notre vie durant. Elle n'est pas un empilement d'expériences et de réflexions mais un mouvement perpétuel et dynamique qui adapte et intègre avec plus ou moins de succès de nouveaux éléments. (Erikson, 1968)

L'enfant se construit par une fusion à sa mère lors des premiers mois de sa vie. Il s'en différencie peu à peu grâce à elle. Quand un enfant se voit dans le miroir avec sa mère, il regarde le visage de sa mère car il ne connaît pas son visage mais celui de sa mère. Sa mère, le regarde et lui désigne son image : « *C'est toi.* ». En grandissant, l'enfant acquiert de plus en plus de capacités et caractéristiques qui lui sont propres. Sa conscience de lui-même augmente. « *Le sujet ne peut pas s'auto-originer, l'homme est un être essentiellement relationnel : on se nourrit de l'autre mais on ne devient pas autrui [...].* » (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000, pp. 63-64)

L'adolescent-e vit une expérience inédite. Elle ou il a acquis le bagage suffisant pour prendre conscience que son environnement l'a façonné-e plus que sa conscience le percevait jusque-là. Sa croyance enfantine d'une identité individuelle est troublée par la prise de conscience de l'impact du regard des autres et de sa culture sur ce qu'elle ou il est devenu-e. Cette idée met en lumière sa dépendance aux autres. La crise adolescente est donc causée par la conscience nouvelle du « *poids du social* » (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000). C'est pourquoi, la question de l'identité apparaît à la suite d'une perte de repères qui rompt la stabilité de l'enfance. Un autre impact de cette ouverture de l'esprit est la prise de conscience approfondie de la dimension spirituelle de l'existence. L'adolescent-e s'interroge sur sa provenance, son humanité, sa place dans l'univers, le sens de sa vie et sa finalité (C. Fiel & D. Friel, 2001). L'éveil à la sexualité n'échappe pas à cette quête de sens.

Durant l'adolescence, la certitude d'exister en tant que personne unique se développe dans l'idéal et permet de se sentir en sécurité et de s'ouvrir aux autres (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Erikson, 1968). L'identité est essentiellement un « sentiment d'être » par lequel un individu éprouve qu'il est un « *moi* » différent des « *autres* ». Elle s'expérimente dans une double appartenance : la conscience de soi et le rapport à l'autre (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000). Ainsi, la sexualité est englobée dans cette conception. L'individu qui maintient en équilibre un sentiment identitaire stable et défini est capable de consentir. Il sait ce qu'il désire et comment le communiquer à l'autre (Hargot, 2016; Duclos, Laporte, & Ross, 2001).

5.3 SYSTÈMES DE VALEURS DONNANT SENS À LA SEXUALITÉ

Comme détaillé dans le chapitre sur « la sexualité : un produit culturel », diverses normes modèlent le vécu sexuel. Ce chapitre présente deux systèmes de valeurs dominants qui structurent le vécu actuel des adolescent-e-s.

- **CONSOMMATION SEXUELLE**

Inspiré par la pornographie, l'acte sexuel est mécanique et stéréotypé. La femme s'habille et se comporte dans le but de séduire l'homme et/ou inversement. L'acte se vit sans se connaître. Après quelques minutes, l'homme éjacule sans souci du plaisir de sa partenaire (Marzano & Rozier, 2005).

Cette vision technique de la sexualité la résume à un acte qui n'impacte pas la vie intérieure des personnes impliquées. « *Plan cul* », « *sex friends* » sont des réalités vécues par les adolescent-e-s. Le sexe est vécu comme un sport qui apporte plaisir et détente. Les personnes deviennent mutuellement des objets de plaisir. Son sens est centré sur la jouissance, en général celle de l'homme. Le sexe peut être pratiqué sans engagement durable et sans sentiments amoureux. Pourtant, il n'est jamais exempt d'émotions et donc d'une empreinte qui marque l'intériorité : émotions, pensées, souvenirs. (Hargot, 2016) Elle correspond selon Beaulieu à la majorité des premières fois vécues par les adolescent-e-s. (Beaulieu, 2014)

L'augmentation des unions libres, l'accès facilité aux méthodes contraceptives ainsi que la démocratisation des nouveaux médias et leur consommation facilitée explique l'ampleur prise par cette vision de la sexualité. Ces changements peuvent laisser croire à une liberté plus grande des individus. Pourtant, l'idée de libération sexuelle est remise en question par certain-e-s auteur-e-s. Thérèse Hargot, psychologue et sexologue, écrit dans son dernier livre que la pilule soumet les femmes au rythme masculin et ne respecte pas son rythme cyclique. Elle la rend disponible en tout temps au désir masculin. Par ailleurs, la norme de jouissance cause selon ses observations de nombreux cas de frigidité et d'impuissance sexuelle. Être attirant-e et performant-e sont devenus des idéaux à incarner. Ces exigences sont sources de pressions importantes (Hargot, 2016). Isabelle Yhuel, journaliste, a écrit un livre : « *La liberté sexuelle jusqu'où ?* » détaillant cette nouvelle ère sexuelle. Elle écrit qu'après ces recherches, elle ne parlerait plus de liberté sexuelle. Au contraire, elle renommerait son livre : « *la consommation sexuelle sauvage, jusqu'où ?* ». (Ollivier, Vallet, & Yhuel, 2005) La libération sexuelle est un piège et un leurre. Elle entraîne une pression à la jouissance et tend à réduire l'autre à un objet. (Hargot, 2016)

À la suite de ses observations professionnelles, Thérèse Hargot estime que les enfants sont confrontés dès l'âge de 11 ans à des fenêtres apparaissant involontairement sur leurs écrans et leur proposant ce contenu (Hargot, 2016). L'accès au contenu pornographique est gratuit et disponible en quelques clics (Ollivier, Vallet, & Yhuel, 2005). L'importance du consentement mutuel n'est pas explicite (Hargot, 2016).

Un autre effet de ces modèles pornographiques est la représentation de relations de domination et de soumission entre les hommes et les femmes. Michela Marzano, chercheuse, philosophe et journaliste, ainsi que Claude Rozier, médecin et sexologue, ont mené une étude sur l'impact de la pornographie sur les pratiques sexuelles d'adolescent-e-s. Elle rapporte que 58 % des garçons et 42 % des filles jugent que la pornographie a influencé leur vie sexuelle. 59% disent qu'elle inspire leurs désirs et leurs fantasmes. Les personnes qui en ont consommé avant 14 ans se disent davantage influencées par la pornographie que celles qui en ont consommé après cet âge-là (Marzano & Rozier, 2005). L'enquête de Marzano et Rozier a permis d'établir que la consommation de pornographie par les filles entame l'estime d'elles-mêmes. Elles se dévalorisent en comparant leurs corps à celles des actrices. (Marzano & Rozier, 2005) D'autre part, elles et ils découvrent les corps, les techniques et les positions, dans une vision grandement focalisée sur le plaisir masculin. Ainsi, Marzano et Rozier ont mis en évidence que le plaisir des femmes est secondaire dans les scènes pornographiques. Le cunnilingus est rarement pratiqué, contrairement à la fellation qui est presque universelle. (Marzano & Rozier, 2005; Hargot, 2016)

Les mineur-e-s sont des consommateurs ciblés par les grandes entreprises. Derrière le masque aguicheur d'une ère de liberté sexuelle, la pornographie, la prostitution, la presse spécialisée, les sexshops, les entreprises de services comme les bars, les saunas entraînent une consommation impressionnante qui rapporte de l'argent. (Ollivier, Vallet, & Yhuel, 2005)

- **PARTAGE D'INTIMITÉ**

Le partage d'intimité est un autre modèle influant dans les pratiques sexuelles des adolescent-e-s. Les deux amant-e-s sont honnêtes et ouvert-e-s l'un envers l'autre. La découverte est progressive. Elles et ils sentent sans pression que le moment est venu d'aller plus loin ensemble. Ce modèle laisse un réel souvenir de tendresse, de bien-être, de passion et de chaleur. Il respecte le temps de chacun-e pour ressentir un véritable plaisir, être confortable et s'émerveiller de la beauté et de la complicité partagées. (Beaulieu, 2014; Hargot, 2016)

Plusieurs croyances abordent l'énergie échangée lors de l'union de deux personnes qui peut créer une connexion profonde entre elles. Par exemple, la religion chrétienne parle de la sexualité comme un don total de soi et une alliance entre deux êtres qui ne font qu'une seule chair et deviennent ainsi image de l'amour de Dieu pour l'humain. Les croyances bouddhistes voient dans le vécu sexuel la possibilité d'éveil à ses énergies vitales et à ses possibilités de création avec l'Univers. (Beaulieu, 2014; Hargot, 2016)

5.4 RAPPORT AU CORPS À L'ADOLESCENCE

« *La puberté rend le corps apte à réaliser les fantasmes. La relation à autrui se sexualise, l'adolescent est alors obligé d'acquérir une identité sexuée.* » (Balegamire Bazilashe & Marc, 2000, p. 67)

Avec la puberté, le corps change, s'arrondit, s'allonge, se fortifie. Il devient capable de donner la vie. Les pulsions sexuelles se réveillent après la période de latence de l'enfance. Le corps se sexualise. Ces transformations opèrent avant que la sexualité ne se vive par des actes sexuels. Ces changements affectent la totalité de la personne, ses organes intimes, sa voix, ses mains, sa stature, son visage, le ton de sa voix. (Huerre & Lauru, 2001)

Ce corps qui évolue est une réalité subie et non choisie par les adolescent-e-s. Elles et ils sont contraint-e-s à la passivité et ne choisissent pas ce corps qu'elles et ils ne reconnaissent plus. Les adolescent-e-s observent leur nouvelle enveloppe corporelle qu'elles et ils vont porter toute leur vie. La comparaison des expériences, de leurs corps et de leur vécu permet d'évaluer leur normalité ou non. (Huerre & Lauru, 2001)

De nombreuses attentes se vivent lors des premières expériences amoureuses : l'envie d'aimer et d'être aimé-e, de plaire, d'être apprécié-e, d'avoir du plaisir, de vivre un bonheur, d'affirmer ses désirs etc. Elles et ils oscillent entre l'envie de vivre ses expériences et la peur des premières fois. (Lamy & Marcelli, 2013)

Les filles et les garçons vivent différemment la transformation de leurs corps étant donné leurs différences physiques et les représentations sociales reposant sur leur genre respectif. Les garçons cherchent à réaffirmer leur virilité en adoptant des attitudes stéréotypées. Ils connaissent, de façon générale, bien leur sexe, ils ont appris à le manipuler dès l'enfance. Ils ressentent que « *la première fois* » prouvera à eux même et aux autres qu'ils sont devenus des hommes. C'est pourquoi, la performance sexuelle devient une préoccupation majeure, une assurance de leur statut et de leur légitimité sexuelle. Entre eux, la tendresse et l'amour sont peu discutés. La majorité des filles ne connaissent pas leurs organes génitaux comme ils sont internes et souvent considérés comme sales ou honteux. Les filles sont davantage désireuses de chercher à séduire qu'à passer à l'acte. Leur érotisme n'a pas comme finalité l'acte sexuel mais une recherche de tendresse. Elles ont besoin de se sentir attirantes, « *comme si leur féminité dépendait du désir des hommes* » (Marzano & Rozier, 2005, p. 20). Leur principal souci est de plaire et de rencontrer un garçon qui leur témoignera de l'amour. Elles rêvent de vivre la première fois « *avec un homme qu'elles auront choisi pour être le bon* » (Marzano & Rozier, 2005, p. 20).

Le corps est le véhicule de l'affirmation de soi et donc de l'identité. Il marque l'individualité et l'unicité de chacun-e. Dans notre société consummatrice, les adolescent-e-s disposent d'une multitude de moyens pour en prendre soin : fitness, maquillage, massages, sports... et d'en ressentir du bien-être (Lamy & Marcelli, 2013).

Dès lors, le défi que les adolescent-e-s doivent dépasser est leur besoin narcissique de se connaître. Elles et ils sont en quête de reconnaissance. Elles et ils cherchent à se conformer pour être reconnu-e-s comme digne d'être aimé-e-s, ou capables de vivre une relation avec le sexe qui les attire. Hargot écrit qu'une fille de 12 ans qui accepte une fellation ne réalise pas un rêve. Elle n'écoute pas ses désirs profonds. Elle cherche à se conformer pour se voir digne d'être aimée. Un garçon qui demande une fellation à 15 ans est conditionné par l'imaginaire pornographique qui montre ce geste comme un préliminaire nécessaire à l'intimité à venir. Il veut vérifier sa capacité à être viril et donc à soumettre une fille, selon les idéaux pornographiques. (Hargot, 2016)

Le consentement éclairé n'est possible qu'en étant détaché de cette quête de plaire et d'être reconnu-e. (Hargot 2016) « *L'équilibre entre l'amour apporté au partenaire et l'amour de soi-même met du temps à s'établir : on ne peut reconnaître l'autre que si l'on possède une identité bien établie.* » (Balegamire Bazilashe & Marc, 2000, pp 70-71) L'enjeu de ces changements physiques est de parvenir à les apprivoiser et à bâtir une image de soi positive. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000)

5.5 DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

Ce chapitre développe les conditions permettant à un adolescent-e-s de poser un choix autonome. Ces approfondissements ont pour but de comprendre ces besoins afin qu'elle puisse être prêt-e à consentir ayant atteint-e l'âge adulte.

• DÉFINITION DE L'AUTONOMIE

L'autonomie, du grec ancien, *autonomia*, signifie indépendance. L'étymologie de ce mot signifie le droit de se gouverner par ses propres lois. (Zielinski, 2009). Elle est possible à la suite d'un processus de maturation qui se situe entre la détermination et la toute-puissance. L'enfant apprend des règles, il obéit. L'adolescent-e appréhende le monde des possibles, questionne le cadre familial et social et y cherche un sens. Dans l'idéal, elle et il devient capable de choisir quelles règles rejoignent ses aspirations. L'individu devient actif et responsable. De ce fait, l'autonomie demande une résistance aux demandes d'autrui et une unification de la personne pour se réaliser (Beaulieu, 2014; Erikson, 1968). Elle jaillit de l'intérieur et s'exprime à l'extérieur. Elle demande la création de deux espaces : un moi/autre et un moi/je (Ricoeur, 2009).

Kant voit l'autonomie comme la capacité d'agir raisonnablement. L'individu autonome obéit à ses propres lois mais ses actions profitent à tous et à toutes. Ainsi, l'autonomie est liée à la dignité de la personne. « *J'ai le droit d'agir car je suis quelqu'un, je respecte l'autre car je suis conscient-e qu'il est quelqu'un* ». L'autonomie est un but important dans l'éducation. Elle est un stade de conscience qui accepte la réalité de l'existence de soi et des autres. Elle reconnaît l'humanité partagée. La norme du consentement mutuel en est une expression car elle rend visible la prise de conscience de la dignité de soi et de l'autre. (Guenancia, 2013; Zielinski, 2009)

- **IMPORTANCE DES FIGURES D'ATTACHEMENT**

En début d'adolescence, les transformations physiques, cognitives et affectives provoquent un changement des relations avec les figures d'attachement primaires (Gudeny, Guedeny, Jeammet, & Daniel, 2006). L'acquisition de l'autonomie est encouragée par la confiance donnée par ces figures d'attachement. Quand un enfant vit des relations avec ses parents, ES, personnes proches qui sont bienveillantes et prévisibles, il développe un attachement sécurisé. Il fait confiance à ces personnes qui accordent du prix à son vécu. Cette base de sécurité permet un aller-retour entre base de sécurité et exploration (Gudeny, Guedeny, Jeammet, & Daniel, 2006). La dépendance à sa famille s'atténue. L'adolescent-e vit pour la première fois depuis l'enfance, de nouveaux liens d'attachement. Elle ou il découvre un nouveau type de lien : les relations amoureuses. La composante sexuelle offre un intérêt supplémentaire à la relation par son intensité, son intimité et ses expériences à partager (Gudeny, Guedeny, Jeammet, & Daniel, 2006). Autrement dit, un attachement sécurisé permet de mieux se détacher de ses figures d'attachement à l'adolescence et donc de devenir plus autonome.

- **DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE**

L'autonomie étant un processus, elle s'acquiert graduellement. Danielle Beaulieu, psychologue, a résumé en trois stades son développement ; le stade passif, réactif et proactif.

Le stade **passif** est un mode d'interaction qui laisse les autres et le temps agir pour soi. La personne dépend des circonstances et elle ne pense pas avoir un pouvoir d'action.

Le stade **réactif** correspond à une façon d'interagir avec le monde selon les demandes extérieures. La personne ne s'écoute pas et ne croit pas en son pouvoir d'action. Elle a comme principal moteur le choix de la facilité qui procure du plaisir immédiat et le moins d'efforts. Elle cherche à plaire aux autres.

Le stade **proactif** demande un effort de volonté. En acceptant sa solitude face à la vie, la personne comprend qu'elle est unique et décide de se faire confiance. Ses motivations concernent l'être et non l'avoir. Elle cherche à mieux se connaître et à utiliser ses potentiels. Elle assume la responsabilité de répondre à ses besoins et d'atteindre ses buts. Cette pleine autonomie est d'abord partielle. Elle se travaille dans divers aspects de la vie. Elle libère du conformisme et permet de s'appuyer sur ses forces, ainsi que sur ses habilités personnelles et sociales. (Beaulieu, 2014)

6. SYNTHÈSE

Pour la première fois de leur existence, les adolescent-e-s prennent conscience que leur identité est rattachée à une culture. Elles et ils deviennent capables de raisonner de façon complexe. Elles et ils tissent des relations hors de leur famille et sont confrontés à des modèles de valeurs inédits. Les adolescent-e-s apprennent à vivre ses changements dans une société donnée qui influence leur développement. Elles et ils sont particulièrement vulnérables aux normes en raison des changements identitaires vécus. Leurs corps se modifient eux aussi et peuvent donner la vie (Bazilashvili Balemire & Marc, 2000). La découverte de la sexualité comporte des enjeux importants pour les adolescent-e-s : découvrir leurs corps, se protéger de blessures physiques et psychologiques, se respecter, choisir sans pression et être apprécié-e. Ces premières expériences sont décisives et resteront marquées dans leur histoire de vie. Elles et ils apprennent à rester soi avec les autres à mesure que leur autonomie s'affirme. Face à ces constats, la capacité à consentir en étant fidèle à ses propres lois est mise en péril. C'est pourquoi, la capacité à consentir fait l'objet d'une éducation. (Hargot, 2016) Les pistes éducatives soutenant ce processus seront développées après la partie pratique de ce travail.

III. MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, ma question de recherche est : « **quelles normes déterminent la représentation de la sexualité des adolescent-e-s ?** ». Ainsi, l'intérêt de ce Travail de Bachelor est de prendre connaissance des propos des adolescent-e-s sur ce sujet. Cette partie expose la méthodologie choisie afin d'apporter des réponses pratiques à cette question. Cette conscience des pressions, questionnements et réflexions des usagers et usagères donne une connaissance de leurs besoins. Ainsi, les actions éducatives auront une visée précise et consciente : celle de préparer les adolescent-e-s à poser des choix réfléchis et définis par leurs valeurs et libérés des pressions externes. Ce terrain d'enquête a donc des enjeux importants pour ma recherche.

7. MÉTHODE

J'ai choisi d'utiliser l'entretien semi directif comme méthode de récolte de données. Je voulais connaître comment les adolescent-e-s s'expriment, développent leurs pensées, traduisent des normes agissantes dans un discours. J'ai préparé des questions ouvertes afin de leur laisser un espace qu'elles et ils pouvaient habiter selon leurs envies. J'ai créé une histoire (présente en annexe) comme support d'entretien pour deux raisons. D'une part, je voulais mettre en évidence les normes intégrées par les adolescent-e-s. J'ai cherché à favoriser l'émergence d'un discours qui discutent de ces normes. D'autre part, la sexualité est un sujet sensible, difficile et compliqué. J'ai pensé à décentrer l'entretien de leur propre sexualité pour faciliter l'échange et l'implication personnelle progressive. J'ai repris des constatations découvertes durant ma recherche conceptuelle pour créer une histoire plausible. J'ai choisi l'âge, l'évolution de la relation et les raisons de se mettre en couple en fonctions de ces critères. J'ai cherché à rendre l'histoire réaliste afin que les adolescent-e-s s'y identifient. Les deux personnages principaux s'appellent Adam et Léa et ont l'âge des personnes interviewées.

8. TERRAIN, POPULATION, ÉCHANTILLON

Mon travail concerne deux populations ; les adolescent-e-s qui entrent dans la sexualité et les TS qui les accompagnent plus ou moins directement. J'ai décidé de m'intéresser aux adolescent-e-s dans ma partie pratique afin de connaître leurs réalités : les forces qu'elles et ils possèdent ainsi que les difficultés vécues. Les adolescent-e-s vivent cet éveil à la sexualité. Elles et ils sont confronté-e-s à des normes qui influent et donnent sens à cette sexualisation du corps et des liens sociaux. Or, ces interviews me permettent d'avoir un retour direct des principaux acteurs et actrices concerné-e-s par ces changements que des TS pourrait utiliser dans leur pratique professionnelle.

Cette recherche a été menée auprès d'adolescent-e-s de 15 à 19 ans. Mon seul critère pour participer à ma recherche était donc l'âge. Elles et ils devaient être âgé-e-s de 15 à

19 ans. J'ai choisi d'interviewer des personnes dans cette tranche d'âge car elles et ils sont en pleine construction identitaire et sont sensibles aux influences des normes qui les entourent. Elles et ils sont confronté-e-s aux premières relations amoureuses et sexuelles. Leur capacité à consentir est mise en action dans ces situations. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000)

J'ai rencontré cinq personnes : trois femmes et deux hommes au cours du mois de mars et d'avril 2018. J'ai renommé le nom des adolescent-e-s, les lieux et les personnes citées afin de préserver leur anonymat. J'ai choisi de rencontrer les adolescent-e-s dans des lieux publics qu'elles et ils connaissaient. J'ai veillé à choisir des heures où la fréquentation de ces lieux étaient basse afin de favoriser un discours sans peur d'être entendu-e. J'ai choisi un lieu que nous connaissions afin d'installer du confort et un sentiment de sécurité. Les trois adolescentes interrogées ont 15, 16 et 18 ans et les deux adolescents sont âgés de 18 et 19 ans. Elles sont au collège, un autre participant en apprentissage et le dernier interviewé prépare une maturité professionnelle. Trois interviewé-e-s sont célibataires et deux sont en couple.

9. DÉMARCHE

9.1 PRISE DE CONTACT

Afin de contacter la première personne interviewée, j'ai écrit plusieurs messages à des connaissances qui habitent d'autres régions que la mienne. Une personne a accepté de participer à l'enquête. Je lui ai expliqué le cadre de ma recherche de Bachelor en lui précisant :

- Le cadre (temps, questions, but de la recherche, enregistrement audio)
- L'éthique de la recherche (confidentialité, droit de s'abstenir de répondre, d'arrêter l'interview, anonymat, non jugement)

J'ai ensuite utilisé la technique de « la boule de neige ». Je lui ai demandé de proposer à des ami-e-s de participer à ma recherche. Si elles et ils étaient intéressé-e-s, elles et ils me donnaient leurs contacts pour que je puisse organiser un entretien. J'ai ainsi rencontré cinq adolescent-e-s.

Cette technique a permis de préserver leur intimité et un discours libre et sans pressions.

9.2 DÉROULEMENT

Après avoir présenté le but de l'interview, je leur expliquais le déroulement en disant : *« je vais te donner à lire une histoire courte inspirée de faits réels et je te poserai des questions par rapport à cette histoire. »*

Je leur expliquais mon intérêt à ce qu'elles et ils partagent avec moi leurs idées et ressentis sans avoir peur du juste ou faux. Si je voyais que la personne interviewée semblait stressée et s'en voulait de ne pas répondre d'une meilleure façon selon ses critères je lui disais : *« cet entretien ressemble plus à une discussion où tu m'en dis un peu plus sur ce que tu penses de plusieurs thèmes en rapport avec l'histoire. Je veux connaître ton avis à propos de plusieurs thèmes en lien avec une histoire entre deux jeunes. Ce n'est pas un test, c'est un partage sur ce que tu vois et penses de cette situation »*.

Je leur ai dit ma préférence pour la récolte des données par enregistrement audio plutôt que par prise de notes. J'ai utilisé cette technique pour être plus attentive à leurs propos et pour être davantage fidèle aux discours des interviewé-e-s. Un contrat oral a été conclu assurant l'anonymat et la destruction des enregistrements vocaux à la fin de mon travail de Bachelor. J'ai précisé aux personnes rencontrées leur droit de ne pas répondre à des questions ou d'arrêter l'entretien. J'ai veillé à l'aspect éthique du travail en cherchant à avoir une attitude bienveillante et en assurant la confidentialité des propos échangés.

Finalement, je leur demandais si elles-ils avaient des questions et une heure à laquelle elles-ils devaient partir.

Je leur donnais alors une grille à remplir avec différentes informations personnelles. Elles et ils lisaient l'histoire et l'interview commençait.

Mes questions étaient organisées en deux parties qui demandaient un degré d'implication progressif de la part des participant-e-s. La grille d'entretien est en annexe de cette recherche. Ainsi, la première partie était une série de questions qui portaient sur l'explicitation de scénarios fictifs suite à des variations apportées dans l'histoire. Par exemple, je demandais comment la relation de Léa et Adam évoluerait si une-e des deux consommaient de la pornographie. Dans un deuxième temps, les interviewé-e-s imaginaient quels conseils elles et ils donneraient à Adam et Léa si cette dernière ou ce dernier venaient leur en demander. Ces questions étaient davantage personnelles et centrées sur les valeurs des interviewé-e-s.

Je concluais l'interview en leur disant : *« est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur un des sujets que nous avons échangés ? »* Cette question a ouvert des discussions intéressantes et m'a permis d'avoir un feedback sur mon interview.

Je les remerciais de m'avoir accordé du temps et de m'avoir fait confiance. L'entretien s'achevait ainsi.

Après ces rencontres, je prenais un temps pour noter mes impressions générales de l'entretien, ainsi que le contenu global des échanges informels qui avaient lieu après l'interview formel. J'ai demandé l'autorisation aux personnes interviewées d'utiliser ces propos. J'ai conservé leurs données en veillant à leur sécurité et je me suis engagée à leur suppression une fois ma recherche terminée.

J'ai retranscrit l'intégralité des interviews afin de les analyser de façon globale et spécifique. Cette retranscription m'a aidé à prendre conscience des améliorations à apporter à mes entretiens pour m'améliorer d'une fois à l'autre. Par exemple, j'ai remarqué que je posais plusieurs questions en même temps ou un grand nombre de questions fermées. En prenant conscience de ces attitudes durant la retranscription, j'ai corrigé ces façons de faire. En lisant les entretiens, j'ai utilisé des codes couleurs pour lier les propos des adolescent-e-s par thèmes. Après cette étape, j'ai regroupé les différentes réponses des interviewé-e-s par question afin de comparer leurs réponses et d'en tirer des conclusions.

9.3 BILAN DES ENTRETIENS

Le degré d'implication des interviewé-e-s dans les réponses données a augmenté dans le temps. Les questions ont aidé cette évolution. Au fur et à mesure de l'entretien, les adolescent-e-s se sont de plus en plus impliqué-e-s, référé-e-s à des exemples qu'elles et ils connaissaient.

Après avoir éteint le micro et conclu l'interview, quatre adolescent-e-s interrogé-e-s m'ont partagé des expériences personnelles. Une interviewée a été mise sous pression pour avoir des rapports sexuels avec un garçon, une autre adolescente a raconté le contrôle « *abusif* » selon ses mots de sa mère sur ses relations et son emploi du temps, un autre garçon rencontré m'a confié la difficulté à vivre une vie de couple qui répond à ses attentes, une autre interviewée se faisait du souci pour une amie qui s'était rapprochée d'un garçon qu'elle trouvait superficiel. J'ai remarqué leur besoin d'être écouté-e-s, guidé-e-s, valorisé-e-s et entendu-e-s. Trois d'entre eux m'ont demandé conseil pour se positionner dans des situations vécues ou leur consentement était mis en action. J'ai répondu à cette demande de conseil par une série de questions pour qu'ils et elles connaissent plus profondément leurs désirs. J'ai également redit l'importance et le droit de choisir des actions fidèles à leurs envies peu importe les pressions vécues.

C'est pourquoi, je pense que l'entretien, par sa forme, a permis d'exercer leur pouvoir d'agir. Ce temps d'échange sur l'histoire de Léa et Adam et les différents scénarios possibles a axé leurs pensées sur leur propre liberté de résister aux pressions et de choisir. Cette visée éducative était une des raisons du choix de l'entretien semi directif. Mon intention professionnelle était de leur permettre de prendre conscience des normes qui modèlent leurs schémas de pensées et de s'entraîner à exprimer leur avis. Je l'ai pensé comme un entraînement au consentement.

IV. ANALYSE DES RÉSULTATS

Les trois parties de l'analyse correspondent à différents niveaux d'influence ; en premier lieu des normes intégrées par l'individu, par la suite des normes défendues par les pairs et finalement des normes jugées comme socialement idéales.

10. NORMES INTÉGRÉES

La première partie de mon analyse étudie les représentations que les adolescent-e-s ont de la suite de l'histoire. En effet, à plusieurs reprises, j'en ai modifié des variables. Les adolescent-e-s exprimaient ainsi le degré d'influence de certaines normes sur les comportements. Cette stratégie m'a permise de préciser les normes agissantes dans les représentations des interviewé-e-s.

10.1 ATTENDRE, FORCER OU PARTIR

La majorité des adolescent-e-s interviewé-e-s imaginent la suite de l'histoire en trois scénarios : Adam attend que Léa soit prête, la force ou la quitte. L'utilisation de la force est décrite sous deux aspects : la manipulation psychologique ou la force physique. La manipulation psychologique s'exprime par un discours qui banalise l'acte et les ressentis de Léa : « *ouai mais bon t'inquiètes, tout le monde, il se sent pas prêt, c'est juste qu'il faut passer le pas.* ».

L'interprétation des raisons d'Adam d'attendre varient selon les interviewé-e-s. Tim attribue ce choix à la capacité d'Adam d'être « *compréhensif* », Aïcha au respect qu'il a envers Léa, Lena à ses attentes vis-à-vis de la relation. Les personnes interviewées jugent de façon négative Adam s'il quitte Léa. Elles ont utilisé des mots comme « *connard de service* », ou « *con* ». Au contraire, Patrick qualifie Adam qui attend de « *gars bien* ». Ainsi, les interviewé-e-s valorisent les relations de couple qui ne sont pas exclusivement fondées par l'envie de vivre des relations sexuelles.

10.2 INVERSION DES RÔLES

Si Léa était à la place d'Adam, les personnes questionnées, sans exception, imaginent une version différente de l'histoire que celle qu'elles ont lue en premier lieu. Selon elles, Adam se laisserait faire et voudrait se rapprocher physiquement de Léa.

Elles et ils disent que la situation où la fille n'est pas prête est plus commune qu'une situation où le garçon n'est pas prêt. Un des interviewé pense qu'un garçon ne dira pas : « *je ne suis pas prêt* ». Une personne me glisse quand je lui pose la question qu'elle n'a jamais entendu un garçon refuser des avances.

Un interviewé dit : « *parce que si le mec il l'a déjà fait il aura plus tendance à vouloir le refaire directement, un peu plus rapidement, Si un mec il le fait avec une fille et qu'il casse et qu'il se met avec une autre il va vouloir retrouver la même chose et il va vouloir le faire rapidement et arriver à ce stade rapidement alors que si la fille, elle l'a pas fait elle va vouloir attendre plus longtemps pour être sûre que ce soit le bon gaillard.* »

Ces discours montrent que la pensée des adolescent-e-s interviewé-e-s est imprégnée d'une vision genrée des comportements. Le stéréotype de l'homme performant et toujours prêt à « *faire l'amour* » ressort dans ces réponses. Je pense que cette attente sociale peut avoir une influence sur un adolescent qui se construit et cherche à être validé dans son identité. Il se sentira poussé à vivre des relations sexuelles pour correspondre à cet idéal de virilité. (Beaulieu, 2014)

10.3 SE SENTIR PRÊT-E

- **LA PREMIÈRE FOIS**

À la suite de cette question sur l'inversion des rôles, quatre adolescent-e-s ont expliqué le refus de Léa aux avances d'Adam par sa supposée virginité.

Les participant-e-s à l'enquête disent que si Léa vit sa première fois, elle y accordera de l'importance. Emilie pense que la première fois : « *Ça te transforme.* » Le partenaire et la relation qu'elle vit avec ce dernier sont des critères pour vivre sa première fois alors que les garçons y attachent moins de sérieux. En effet, les deux hommes que j'ai interviewés me disent que leurs première fois les a marqués tout en reconnaissant que cette étape est moins importante pour eux que pour les filles. « *On s'en fout un peu* » me confie un des hommes interviewés. L'un d'eux a attendu une personne de confiance et l'autre regrette d'avoir franchi le pas à 11 ans sans connaître réellement les enjeux d'une relation sexuelle.

Selon les interviewé-e-s, les conséquences physiques et sociales des relations sexuelles marquent la différence de vécu entre les hommes et les femmes. Les hommes n'expérimentent pas de douleurs pour leurs premières fois et ne vivent pas le même jugement social que j'analyserai dans le prochain chapitre.

Suite à la question : « *quelles sont les besoins de Léa pour se sentir prête à vivre des relations sexuelles avec Adam ?* », les interviewé-e-s ont relevés l'importance de la confiance : confiance en elle, en son amoureux et en la relation. Les personnes rencontrées pensent que Léa a besoin de bien connaître Adam pour vivre cette étape avec lui. La confiance est aussi déterminée par son aptitude à se sentir confortable en étant dénudée, à « *se sentir belle* ». Elles et ils relèvent l'importance de se sentir libre de dire ces ressentis, sans honte ou peur que l'autre réagisse mal ou ne comprenne mal. Le fait d'avoir confiance en l'autre et en soi est le signe d'une relation saine. Si les personnes ressentent de la honte ou de la pression, c'est qu'elles ne sont pas en relation avec la bonne personne.

Les interviewé-e-s nuancent cette interprétation du refus de Léa par sa virginité en exprimant que se sentir prêt-e est l'objet d'un processus qui a lieu dans toutes les relations. Une histoire qui commence demande un temps pour se connaître.

• JUGEMENTS DES PAIRS SUR SA VIE SEXUELLE

Selon l'avis de trois interviewé-e-s, une fille qui « *se respecte* » ne veut pas avoir de relations sexuelles le premier soir. Tim dit que Léa refuse peut-être les avances d'Adam car elle ne veut pas être jugée comme une « *fille facile* » car la société la jugera négativement. Ainsi, il n'est pas question du respect que la fille porte à elle-même mais du respect social qui lui est porté ou non. D'ailleurs, il pense que cette idée a été lancée par certains hommes. Quand je parle d'un concept de « *mec facile* » pour confronter leurs discours sur les femmes, les interviewé-e-s me disent que ce concept n'existe pas. Tim me lance : « *Un gars qui va baiser de droite à gauche, on dira que c'est un gars qui a de la chance et une fille qui va baiser de droite à gauche, on dira que c'est une pute.* » Aïcha a expérimenté que le fait d'être vierge est positif pour une fille et a peu d'importance pour un garçon. Le nombre de partenaires définit la valeur de la personne aux yeux des autres adolescent-e-s. Elle et il est jugé-e différemment selon le sexe ; un garçon qui a un grand nombre de partenaires est valorisé. En revanche, une fille qui a de nombreux partenaires est dévalorisée.

J'ai retrouvé dans ces discours stéréotypés un regard différent porté sur les comportements des femmes et des hommes et un souci du regard d'autrui qui détermine des comportements. (Hargot, 2016)

Néanmoins, Lena remarque que les comportements de sa génération évoluent vers une banalisation générale des pratiques sexuelles autant pour les hommes que pour les femmes. Elle trouve que « *les filles ne se respectent plus et vont trop vite* ». Elle explique ces changements par la place que prennent les échanges virtuels dans la communication. Les personnes parlent plus fréquemment et davantage. Elles s'attachent sans se connaître vraiment.

« *Euuuh je dirais déjà que rien qu'à mon âge on a une pression par rapport aux garçons. Là genre j'ai une pote euh elle fréquente un gars. Et pis il a un ou deux ans de plus qu'elle. Et déjà avant qu'ils sortent ensemble il lui met une pression pour ça. Je trouve que ça arrive tôt. Elle a 16 elle va avoir 17. Déjà assez tôt, ils mettent une pression et pis qu'est-ce que je voulais dire ? Et bien c'est pas une bonne relation d'être sous pression tout le temps.* »

Cette interviewée et trois autres interviewé-e-s mettent en évidence la pression qu'elles et ils ont observé-e et vécu-e pour vivre ou ne pas vivre des relations sexuelles. C'est pourquoi, elles et ils pensent que Léa peut ressentir de la pression si Adam a déjà de l'expérience ou s'il insiste. Elle a peut-être peur de ne pas « *être à la hauteur* » ou encore elle peine à dire non car elle a peur de perdre Adam. En effet, Emilie raconte qu'une

amie « *est hyper attachée à lui [son copain] et c'est difficile parce que quand tu aimes une personne c'est dur de lui dire non.* ».

Cette recherche de performance dans la relation sexuelle me fait penser aux modèles pornographiques qui illustrent l'acte sexuel comme un spectacle dont la scène finale est la jouissance, en général masculine. Les femmes interrogées remarquent que les hommes de leur entourage subissent eux aussi une pression à avoir des relations sexuelles. Le fait d'avoir des rapports augmente l'estime qui leur est portée (Beaulieu, 2014). Patrick et Tim confirment ce sentiment.

En étant conscient-e-s des pressions externes que Léa et Adam vivent, les adolescent-e-s interrogés disent l'importance de suivre ses propres désirs. Personnellement, Lena veut attendre une personne qu'elle « *aime vraiment* ». Les interviewé-e-s relèvent également la difficulté de dire non à l'autre. Dépasser les différentes peurs qu'un « non » provoque ainsi que résister aux pressions n'est pas une aptitude innée et demande du temps. Selon Lena, Léa a osé dire non car : « *pour elle c'était plus important qu'elle le voulait quand elle se sentait prête que de le faire pour lui faire plaisir.* » Emilie fait un lien intéressant entre liberté et confiance en soi. Elle dit que Léa n'a pas peur de dire ce qu'elle veut car elle sait sa valeur. Elle sait son but. Ainsi, Emilie imagine que Léa s'est sentie fière et en paix avec elle-même d'avoir écouté ses émotions et d'avoir dit ses limites. Elle est peut-être aussi légèrement inquiète de lui avoir fait de la peine. Tim remarque que Léa a la confiance d'indiquer ce qu'elle veut. Elle pose ses « *contreparties* » en disant qu'elle n'est pas prête. Ainsi, selon les interviews que j'ai menés, la confiance permet d'accepter ou de refuser ce que l'autre propose. Le lien entre confiance en soi et aptitude à consentir est ainsi mis en évidence.

10.4 CONSENTIR, UN APPRENTISSAGE

Les interviewé-e-s m'ont raconté la suite de l'histoire en imaginant que Léa ait 19 ans et Adam 16 ans, à l'inverse de l'histoire originale.

Certain-e-s interviewé-e-s pensent que le temps permet de faire ses expériences, d'entendre des témoignages et de mieux connaître la réalité. Ces connaissances permettent d'être plus précis dans ses désirs et « *d'être plus décisif au bout d'un moment* ». Une interviewée dit qu'Adam sera plus « *soumis* » aux désirs de Léa et aura peur de dire ce qu'il veut. Elles et ils font un lien de causalité entre le temps qui passe (l'âge) et l'aptitude à résister aux influences. Par ailleurs, les interviewé-e-s disent que les filles se montrent plus matures que les garçons dans leurs raisonnements ce qui accentue l'écart. Deux filles racontent qu'au collège les couples ont en général deux ans d'écart et le garçon est le plus âgé : « *Les troisièmes sortent avec les premières.* ». Au collège, Lena n'a jamais vu un garçon plus jeune sortir avec une fille plus âgée. Patrick a remarqué que les femmes dans ses groupes d'ami-e-s le rappellent à la raison. Il juge ainsi les femmes plus matures que les hommes. Après avoir organisé une fête où il avait invité des mineur-e-s sans vérifier leurs âges, les parents d'une mineure présente ont

posé une plainte contre lui en l'accusant de ne pas avoir été garant de sa santé. Depuis, il se rend compte de la responsabilité du majeur sur les mineurs et il a gagné en prudence. Il pense que l'âge a surtout des conséquences juridiques. Il dit que les lois mettent « *des barrières* ». Le contenu de ces interviews laisse à penser que la capacité à consentir n'est donc pas innée. Elle fait l'objet d'un apprentissage.

Deux interviewé-e-s pensent que l'âge n'a pas eu d'impact sur le comportement d'Adam et Léa dans cette situation. La différence d'attitude entre Adam et Léa est expliquée par le genre : « *Le garçon il sera plus vite à l'aise. C'est connu, les garçons ils le font toujours avant les filles.* ». Les mots « *c'est connu* » utilisés par l'adolescente marquent le caractère normé de cette affirmation. Les personnes rencontrées remarquent que l'aptitude à consentir évolue avec l'âge selon leur éducation, leur expérience « *ce que tu as vu autour de toi* » et les témoignages qu'elles ont reçus.

Aucun des adolescent-e-s rencontré-e-s n'a de souvenir exact concernant le lieu et la personne qui leur a transmis l'importance du consentement. C'est un « *principe* » qu'elles et ils ont intégré sans s'en rendre compte. Elles et ils remarquent que l'étendue des droits a évolué dans le temps. « *Ben je pense qu'avant c'était plus normal d'avoir des enfants et les femmes elles étaient aussi moins importante. Elles avaient pas leur mot à dire tandis que là elles ont pris plus d'importances, elles ont plus leur mot à dire et ben elles s'affirment quand elles sont d'accord. Et elles en assument les conséquences. Enfin lui aussi.* » La parole des femmes a pris une place plus importante ; elle a le droit de choisir. D'autre part, une interviewée dit qu'à la préhistoire, elles et ils n'avaient pas, par exemple, de prévention pour expliquer l'importance du consentement.

10.5 PROPOSER SANS IMPOSER

J'ai demandé aux interview-é-s ce que signifiait le consentement mutuel pour elles et eux. Tous les individus rencontrés ont défini le consentement comme un accord. Une personne n'a pas su expliquer le mot consentement, elle m'a dit dans la première partie de l'interview l'importance d'écouter l'autre et de prendre en compte ses désirs afin de garantir que la relation sexuelle soit « *bonne* » et non pas « *un viol* ». Ainsi, elle en a saisi le sens.

● COMMENT CONSENTIR ?

La majorité des interviewé-e-s disent que le consentement est essentiellement exprimé par un dialogue sur les désirs de chacun-e et se lit dans le langage non verbal. Il demande une attention portée aux mots utilisés et à la façon dont ils sont dits. Elles et ils sont d'avis que les personnes doivent parler de leurs envies pour consentir au moment où l'acte peut devenir réel. Les interviewé-e-s pensent que Léa a été claire sur ce qu'elle voulait. La parole est essentielle pour les adolescent-e-s car le langage non verbal est davantage sujet d'interprétation. Par exemple, Emilie pense que le fait que Léa aille chez

Adam « *donne une marge* » d'interprétation à Adam. Il a peut-être eu l'impression qu'elle voulait vivre un rapprochement physique en le voyant seul dans un lieu privé. Patrick me raconte qu'un jour une fille était d'accord d'avoir une relation intime avec lui mais qu'il a senti dans son langage non verbal que « *quelque chose n'allait pas* ». Il a préféré arrêter de se rapprocher d'elle physiquement car il se sentait mal à l'aise dans cette situation. Il appuie sur le fait que le consentement n'est pas présent dans la manière de s'habiller d'une personne ou de se tenir ; le consentement doit être dit. « *Il n'y a pas de : ah t'as porté une minijupe du coup t'es consentante, Hein, vraiment c'est... il faut que ce soit ... clair de A à Z.* »

• SENS DU CONSENTEMENT

Tous les interviewé-e-s pensent qu'une sexualité vécue sans respect ou sans consentement peut détruire le psychisme d'une personne.

« *Les filles sont très perturbées. Vraiment, ça [le viol] bouleverse leur vie comme on peut pas imaginer. Du coup, déjà ça. Donc la stabilité psychologique. Ensuite, euh physiquement et puis le truc de tomber enceinte. Mais surtout psychologique que ça peut faire mal à quelqu'un.* »

La sexualité est un don de soi qui marque la personne : « *tu te livres entièrement à l'autre, tu le laisses prendre possession de toi.* ». Ce qui n'est pas banal dans la sexualité, c'est que l'acte provoque des répercussions pour deux personnes. Tim pense que la norme du consentement permet de protéger du viol, de respecter les personnes et surtout les femmes qui deviendraient réduites pour certains à « *un trou, ce serait facile de te vider de droite à gauche* ». Selon les personnes interviewées, un garçon vivrait les mêmes conséquences psychologiques s'il était forcé. Les conséquences sont pourtant plus importantes pour la femme car elle peut tomber enceinte. Tous les interviewé-e-s voient cette norme comme fondamentale car elle protège des relations non voulues. Cette norme protège quelque chose d'intime et de privé.

« *C'est un truc que j'en parle pas trop. C'est-à-dire que quand j'ai eu 11 ans, j'ai eu ma première relation sexuelle quand j'étais dans un foyer. Avec une élève qui actuellement est à peu près une amie. Enfin on a réussi à peu près à renouer des liens. Mais à l'époque j'aimais bien cette fille donc je me suis dit je vais faire ce qu'elle me dit. Donc j'ai fait ce qu'elle m'a dit. Et j'en ai souffert par après. Forcément complexe quand t'as 11 ans. Physiquement c'est pas.... Enfin t'as 11 ans.* »

Patrick relate dans cette expérience qu'il s'est senti humilié de ne pas être plus performant et « *viril* ». Il n'a pas pu consentir pleinement car il ne connaissait pas les conséquences de cet acte par exemple son impact sur sa confiance en soi. Il s'est senti humilié d'être traité de « *mauvais coup* » par cette fille de 14 ans qui avaient eu plusieurs relations avec des garçons.

L'histoire d'Adam et Léa est « *très délicate, ça peut partir sur du viol, des choses absolument affreuses* ». Patrick a connu une histoire similaire. Une de ses amies a porté

plainte et a témoigné au tribunal. Elle en souffre encore aujourd'hui. L'impact de ces situations dont il a été témoin a engendré une méfiance vis-à-vis des hommes qu'il pense exagérée. « *J'ai tendance à dramatiser.* » Patrick a tiré des leçons de ces expériences. Il a réalisé l'importance du consentement et le sens qu'il veut donner à la sexualité. Pour lui, la sexualité n'est pas liée au couple mais elle est basée sur le respect, qu'il définit comme le consentement.

10.6 IMPACT DE LA PORNOGRAPHIE

J'ai inventé une introduction pour aborder le sujet de la pornographie car elle n'a pas de lien direct avec l'histoire. Au début, je l'introduisais en disant que mes recherches m'avaient conduites à conclure que la pornographie influence le comportement des adolescent-e-s qui en consomment. Je leur demandai ensuite leur avis quant à l'impact d'une consommation de pornographie sur la suite de l'histoire. Cette introduction suggérait la réponse. Je l'ai changée après deux interviews. J'ai dit que mes recherches portaient également sur le lien entre la consommation de pornographie et sa manière de vivre la sexualité. Je leur demandais leur avis sur ce lien.

Selon les réponses des interviewé-e-s, une majorité de femmes et d'hommes regardent du contenu pornographique. La majorité des adolescents partagent l'avis que la suite de l'histoire changera si Adam ou Léa regarde de la pornographie. Si elle et il regardent de la pornographie c'est qu'elle et il ont envie de rapports sexuels selon quatre interviewé-e-s. Elle donne des idées et attise la curiosité de sentir, de savoir ce qu'est une relation sexuelle. Certain-e-s interviewé-e-s pensent que Adam ou Léa peuvent regarder de la pornographie par mimétisme, « *pour faire comme les autres* ». Léa se sentirait « *faussement* » prête si elle regarde souvent de la pornographie car dans les films le passage à l'acte semble banal et sans conséquences. Au contraire, deux personnes interrogées pensent que si Léa ne se sent pas prête, son sentiment prime sur l'influence des images pornographiques. Elle suivra ce qu'elle ressent. Tim voit la pornographie comme une activité qui n'est ni inutile (elle augmente la libido et offre un plaisir « *comme si je vais acheter une glace* »), ni banale car elle peut entraîner une perte de confiance en soi. En effet, il raconte que certains hommes ne se sentent pas assez virils en voyant la taille des sexes des acteurs. Ils peuvent devenir complexés et avoir une appréhension à « *se montrer* ». Il y a aussi le risque de comparer le corps des actrices à celui de sa copine et d'en être déçu car ils le trouvent « *moins excitant* ». Ainsi, la pornographie peut jouer un rôle de modèle pour certain-e-s adolescent-e-s qui comparent ainsi leurs physiques et expériences à ce qu'ils et elles voient. Tim trouve cependant que la pornographie est irréaliste. Pour cette raison, il pense qu'elle n'a pas d'impact sur l'histoire d'Adam et Léa si elle et il sont conscient-e-s de son irréalisme. Si Adam consomme de la pornographie il aura plus de peine à comprendre le refus de Léa. « *On a l'impression que dans la pornographie ils sont consentants et que c'est naturel.* » Emilie cite d'elle-même à ce moment-là le consentement mutuel. La pornographie donne un modèle d'action aux personnes qui en regardent souvent. Si Adam ou Léa en

consomme régulièrement, elle et il vont s'habituer à cette réalité et leurs actions seront influencées par ce qu'elle et il ont vu. Tous les participant-e-s partagent l'avis que la pornographie influencera négativement Adam. Il perdra en empathie et en prise de recul. Cette consommation amoindrirait le respect qu'Adam porte à Léa, il serait plus tenté de ne pas écouter les envies de Léa et cherchera à vivre une relation sexuelle car il est influencé par les images pornographiques qui modèlent son imaginaire. Donc, la pornographie a une influence plus importante sur les garçons que les filles. En résumé, les individus interrogés ne voient pas la pornographie comme une aide à appréhender le sens du consentement et son importance dans les rapports sexuels. Au contraire, elle banalise l'acte.

10.7 INFLUENCE DES ÉTUDES

La majorité des interviewé-e-s jugent que la distance physique entre les personnes impacte la relation davantage que le choix des études. Adam et Léa se connaissent plus rapidement si elle et il suivent la même formation. La rupture peut être plus difficile si elle et il ne se quittent pas en bons termes ou ne peuvent « *couper les ponts* » un certain temps pour retrouver un équilibre.

Deux interviewé-e-s pensent que le choix des études impacte directement la relation. Pour Patrick, la majorité des collégien-ne-s sont immatures car ils et elles ne savent pas quel métier elles et ils veulent exercer. De plus, il estime que le travail physique et les diverses responsabilités propres à l'apprentissage permettent une maturité plus rapide que les études. Aïcha dit que les jeunes qui font un apprentissage vont plus vite construire une relation de couple en comparaison aux collégien-ne-s : « *Parce que les gens qui font des études ils attendent [pour se mettre en couple]. Ils se disent peut-être dans 10 après l'uni ou comme ça. Parce que ceux qui sont en apprentissage ils fondent plus vite une famille je crois.* ». Pour elle, le couple se forme en visant un engagement qui dure.

Pour conclure, la majorité des personnes rencontrées ne voient pas de corrélation entre le choix de formation et le type de relation qu'Adam et Léa ont construit.

11. APPARTENANCE AU GROUPE DE PAIRS

Cette deuxième partie de l'analyse reprend les discours et comportements que les groupes de pairs ont sur une pratique individuelle ; la sexualité.

11.1 PARTAGER SON VÉCU

Tous les interviewé-e-s avancent que Léa parlera de l'histoire qu'elle a vécue à une personne de confiance si Adam ne l'a pas forcée à la fin de l'histoire. Quatre interviewé-e-s disent que Léa se confiera à ses amies proches. Une personne dit qu'elle se confiera en premier à ses parents si le dialogue est possible. En revanche, elles et ils relèvent la difficulté pour Léa d'en parler si elle a été forcée. Elle se sentira honteuse, apeurée, pleine d'incompréhensions et ne saura comment aborder le sujet.

Adam en parlera plus facilement avec son groupe d'amis si Léa a cédé. Les hommes que j'ai interviewés pensent qu'Adam se sentira valorisé d'avoir eu un rapport sexuel avec elle. « *Ben lui s'il arrive à la pécho, ah il pourrait être suffisamment stupide pour être fier.* » Les interviewés jugent cette attitude négativement car ils trouvent malsain que Léa soit vue comme « *un trophée* ». Si Adam a de la maturité en raison de ses 19 ans et qu'il vit une relation sérieuse, il n'en parlera pas à tous ses amis. « *(...) Après ça dépend. Tout dépend la psychologie. Certaines personnes vont garder ça pour eux car il l'aime vraiment. Mais s'il l'aimait vraiment il l'aurait pas forcée.* » Ces propos dénotent qu'une vie sexuelle active serait pour lui une occasion de correspondre à un idéal recherché par le groupe de pairs. Les adolescent-e-s participant aux entretiens pensent que les amis d'Adam vont lui demander s'il a eu des relations sexuelles avec Léa. Si Adam n'a pas compris le refus de Léa il se sentira vexé, déçu et honteux. Il n'aura pas envie d'en parler car sa fierté en aura pris un coup. Une interviewée observe que les adolescents de son âge (15 ans) sont poussés à vivre des relations sexuelles par leurs ami-e-s. Elle explique cette tendance par la manière dont ils ont été éduqués. Le fait que Léa accepte prouve « *qu'il peut dominer tout le monde* ». Ce propos rejoint le fait que franchir le pas est dans les groupes de pairs masculins une manière d'être validé et vu comme « *viril* ». (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000)

11.2 JUGEMENT DE LA SITUATION PAR LES PAIRS

Deux interviewé-e-s sont d'avis que les amis d'Adam trouvent que « *c'est bien* » d'avoir essayé de déboutonner le pull de Léa. Si Adam est un « *connard* » selon les mots de Tim, c'est-à-dire qu'il ne prend pas en considération Léa, ses amis le pousseront à « *se casser* » car Léa résiste à ses envies. Ainsi, les interviewé-e-s imaginent qu'Adam s'est entouré d'amis qui ont les mêmes valeurs que lui et vont valider ses actes sans les remettre en perspective.

Les ami-e-s de Léa la féliciteront d'avoir dit qu'elle ne se sentait pas prête. Elles condamneront l'attitude d'Adam. Elles jugeraient qu'il a mal agi de ne pas lui en parler avant. Elles lui conseilleraient peut-être de le quitter selon trois interviewé-e-s. Si les ami-e-s de Léa apprennent qu'Adam continue à vouloir des relations sexuelles avec Léa sans chercher le dialogue, elles lui diraient de le quitter parce qu'il ne tient pas à elle et cherche uniquement à « *le faire* ». Tim dit que si Adam aimait « *vraiment* » Léa et cherchait à la connaître, il serait patient et discuterait avec elle avant un rapprochement physique. Ainsi, les discours des ami-e-s de Léa à l'égard d'Adam expriment une méfiance vis-à-vis de ses intentions dans la relation. Son empressement à se rapprocher physiquement de Léa est interprété par les interviewé-e-s comme un signe qu'il ne tient pas à elle. Les points de vue exposés durant les entretiens étaient similaires entre les garçons et les filles interviewé-e-s.

Afin que les personnes que j'ai rencontrées me dévoilent les normes qu'elles et ils ont intégrées, je leur ai demandé en fin d'interview de me dire les conseils qu'elles et ils donneraient à Adam et Léa si elle et il se confiaient à eux. Cette question les place dans une position d'expert-e et de gardien-ne de normes.

La suite de l'histoire dévoile les intentions d'Adam et la qualité de leur relation. Les interviewé-e-s disent à Léa que la pression qu'elle ressent vis-à-vis d'Adam est une indication qu'il est plus intéressé par l'aspect physique de la relation que par elle. Cette pression indique que : « *c'est un mec pas bien* ». S'il continue à déboutonner ses boutons ou ne demande pas son consentement quand la prochaine occasion se présentera, il sera jugé comme un « *connard* » car il n'a pas le même but que Léa et n'accepte pas qu'elle ait des envies différentes que lui. Des amies d'un interviewé lui ont à plusieurs reprises confié avoir été forcées par un homme. Dans ces cas-là, il cherche à ce qu'une procédure juridique soit lancée. En général, elles lui demandent par peur des conséquences, que les parents ne soient pas mis au courant. Il n'hésite pas à user de « *chantage* » selon ses mots pour que l'histoire soit connue et les faits punis. « *Tu choisis entre moi, ton pote ou ton copain.* » Ce chantage lui permet dans des situations graves de mettre un terme à des relations malsaines et d'avertir les institutions judiciaires et sociales afin que l'acte soit sanctionné. Cette expérience met en lumière le tabou qui entoure le viol et la difficulté d'en parler à ses proches. Elle montre aussi que la dénonciation du viol est causée par les pressions de l'ami et donc par un rapport de pouvoir.

Trois interviewé-e-s ont choisi ce moment de l'interview pour partager avec moi des expériences personnelles. « *(...) si tu forces c'est juste que tu veux te vider et c'est pas forcément le bon choix. Je veux dire, si tu veux faire le connard avec une fille t'as qu'à aller aux putes, tu veux te vider les couilles, tu paies. Ou tu trouves quelqu'un qui a le consentement. Pas une fille qui n'a pas envie. Faut avoir les mêmes centres d'intérêt.* » J'ai observé de la colère et de la tristesse de la part de plusieurs interviewé-e-s à ce moment-là de l'échange. Les propos étaient jugeant. Le fait de s'impliquer personnellement dans l'histoire d'Adam et Léa les a confrontés à leurs propres histoires et a fait naître des émotions plus intimes en elles et eux.

• QUE DIRAS-TU À LÉA ?

Plusieurs interviewé-e-s conforteraient Léa dans son choix de dire non par trois actions distinctes :

- ✓ La rassurer
- ✓ L'encourager à suivre ses désirs
- ✓ Lui conseiller de réfléchir si Adam mérite sa confiance

Une interviewée lui dirait que sa réaction est « *incroyable, parce qu'elle a réussi à dire non parce qu'elle se sentait vraiment pas prête* » Elles et ils la rassureraient en lui rappelant le non-sens de se rapprocher physiquement d'Adam si elle ne se sent pas prête. Elles et ils lui diraient également que quels que soient ses choix « *je resterai là pour elle et que je la soutiendrai.* » De plus, elles et ils lui rappelleraient qu'une personne qui tient à elle chercherait à ce qu'elle se sente bien. « *Si lui il l'aime vraiment, il doit le comprendre même si c'est difficile pour lui.* » La sexualité impacte la vie, le fait de prendre son temps est bon. Attendre plusieurs mois permet de vérifier que la relation est sérieuse. « *Presse-toi pas. Tu te poses. (...) Si tu cherches à faire ta première fois ou même à continuer d'avoir des rapports, attends d'être sûre que ce soit sérieux.* » Elles et ils demanderaient des précisions générales sur Adam pour mieux connaître l'opinion de Léa. Le fait qu'il l'écoute, ne lui mette plus de pressions permettrait aux ami-e-s de lui faire confiance.

• QUE DIRAS-TU À ADAM ?

Tous les interviewé-e-s conseilleraient à Adam un changement d'attitude. Elles et ils lui diraient de la respecter, de l'écouter, de la valoriser et de rester avec elle. Ses actes doivent être sincères et ne doivent pas être posés dans le seul but qu'elle accepte des relations sexuelles.

Les interviewé-e-s lui diraient l'importance de prendre conscience de la volonté de chacun-e avant de poser des gestes. Elles et ils conseilleraient à Adam de prendre un temps d'échange avec Léa, de comprendre le pourquoi de son refus. Cet échange permettrait à Adam d'être rassuré et de savoir comment agir à l'avenir.

Si Adam ne raconte pas la suite de l'histoire, elles et ils penseraient qu'il a des actions à cacher. Patrick lui conseillerait d'aller s'excuser s'il a continué à détacher ses boutons. « *(...) Et là s'il me dit je l'ai forcée je lui tire deux claques je lui dis t'es complètement con tu vas t'excuser. Et tu vas pas t'excuser tout de suite, tu prends une soirée, tu réfléchis à la merde que t'as fait et tu vas t'excuser.* »

En résumé, quatre interviewé-e-s valorisent les actions qui confortent Léa dans son choix de dire ses envies ouvertement et confrontent Adam à se remettre en question et à chercher le dialogue avec Léa. Le fait d'écouter l'opinion et les envies de l'autre est la base du respect. La communication a un impact positif sur l'évolution de la relation.

12. CADRE SOCIAL

Cette dernière partie s'intéresse aux normes transmises par le milieu familial ainsi que par la société au sens large.

12.1 RÔLES PARENTAUX

Si les parents de Léa ont confiance en leur fille, ils la laisseront libre de choisir quand elle sera prête. Ils comprendront ce qu'elle a pu ressentir et lui diront « *pense à faire le mieux pour toi.* ». L'inquiétude des parents de Léa varie en intensité selon les adolescent-e-s.

Un interviewé espère que les parents soient avertis car il trouve la situation vécue par Léa stressante. Un discours qui dit que c'est normal de sentir qu'il faut prendre son temps la rassurera. Les parents de Léa devraient discuter avec Adam et le féliciter de ne pas l'avoir forcée. Il trouve important dans l'éducation de féliciter quand un comportement est positif et de ne pas uniquement prendre la parole quand un comportement demande une sanction. Aïcha dit que les parents de Léa seraient en colère et lui conseilleraient de quitter Adam. Deux autres interviewé-e-s imaginent qu'ils se sentiraient légèrement inquiets de la situation mais rassurés qu'elle ait dit ses besoins et qu'il ait accepté qu'elle ne veuille pas aller plus loin. Ils jugeront Adam comme « *un gars bien* » s'il a accepté qu'elle ne soit pas prête.

L'aspect juridique et la limite donnée par la loi est seulement citée par un interviewé qui lie le rôle des parents à celui de garant-e-s de la loi. Il dit que si Léa a été forcée une plainte devrait être déposée par les parents.

Les réactions des parents d'Adam sont imaginées de façons diverses : l'indifférence, la déception qu'il n'applique pas les valeurs familiales, la validation de ses actes par le père, l'inquiétude que Léa soit respectée. Aïcha pense que le père d'Adam validera la façon de faire de son fils, d'essayer par des actes d'aller plus loin. La mère d'Adam lui dira de respecter les envies de Léa. Les parents d'Adam accorderont moins d'importance à la situation que si c'était une fille selon la majorité des participant-e-s à l'enquête. Ils « *s'en foutaient un peu* » lance Lena. À nouveau, des différences entre les attitudes des mères et des pères ont été mises en évidence. Les différents rôles reconnus aux parents dans mes interviews sont ceux de protection juridique, d'encouragement, de soutien moral, de transmission de valeurs et de prise de position éthique.

12.2 SE METTRE EN COUPLE POUR LÉGITIMER UNE RELATION INTIME

Tous les adolescent-e-s avec qui j'ai échangé ont partagé les raisons pour lesquelles elles et ils pensent que les personnes se mettent en couple. Elles et ils observent un grand nombre de couples formés par besoin de reconnaissance sociale. Le fait d'avoir réussi de se mettre avec quelqu'un permet un gain de popularité. Elles et ils pensent que certaines personnes se mettent en couple car elles ont besoin d'affection. Ces constats illustrent les changements dans les attachements vécus à l'adolescence. Les adolescent-e-s explorent de nouveaux liens dont la relation amoureuse. Ces expériences sont valorisées socialement car le fait d'être en couple montre que l'adolescent-e est désiré par un autre. (Hargot, 2016) En conséquence, le couple officialise et légitimise une réalité intime ainsi que valorise l'individu.

13. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

J'ai débuté ce travail par une explication de mes objectifs de recherche. « **Quelles normes déterminent la représentation de la sexualité des adolescent-e-s ?** » a été la question qui a dirigé ma recherche.

Après avoir découvert des réponses à cette question grâce aux concepts mis en lien, je suis partie à la rencontre d'adolescent-e-s que j'ai interviewé-e-s.

Pour donner suite à ces deux parties, les hypothèses seront confirmées ou infirmées l'une après l'autre. Dans cette visée, je vais les lier à mes recherches théoriques ainsi qu'au contenu des entretiens et, ainsi, répondre à la question de recherche.

13.1 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Hypothèse 1 : Le vécu sexuel est une réalité influencée par la culture dans laquelle elle est immergée. Des normes diverses modèlent les représentations individuelles. La norme du consentement mutuel, loi qui détermine le cadre légal en matière de sexualité, est communément admise par le monde adulte mais n'est pas essentielle pour les adolescent-e-s.

(Beaulieu, 2014; C. Fiel & D. Friel, 2001; Hargot, 2016; Lamy & Marcelli, 2013; Schleifer, 2010)

Durant ma recherche, les normes ont été définies comme des modèles de comportements idéaux suivis par les citoyen-ne-s. J'ai axé ma recherche sur la norme du consentement mutuel car cette dernière assure le respect de la personne dans les relations sexuelles. En effet, c'est elle qui permet à chacun-e de suivre ses désirs et d'être vu comme un individu libre de choisir.

Le rapport au corps, la définition de la féminité et de la masculinité, la valeur d'une personne jugée par le nombre de partenaires, le sens du couple, l'influence de la

pornographie sur les comportements, la pression à vivre des relations sexuelles dans un couple ; ces diverses réalités sont traversées par des normes. (Beaulieu, 2014; Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Hargot, 2016; Lamy & Marcelli, 2013) La présence de ces normes a été vérifiée dans mes interviews.

Avant d'entamer mes recherches, j'ai supposé que le consentement mutuel n'était pas important pour les adolescent-e-s en raison de mes expériences d'ES. En réalité, les interviewé-e-s ont conscience que le consentement permet le respect entre les partenaires, il atteste que leur corps leur appartient, il protège du viol, de grossesses non désirées et de conséquences psychologiques graves. Elles et ils étaient tous capables de définir le consentement comme un accord de deux parties. Elles et ils étaient en majorité d'avis que le consentement se manifeste par le dialogue en plus du langage non verbal. En revanche, elles et ils ont partagé les différentes pressions subies pour vivre des relations sexuelles et la difficulté à poser un choix libre. Ainsi, le consentement est une valeur fondamentale pour les adolescent-e-s mais difficile à mettre en œuvre. Les interviews avec cinq adolescent-e-s âgés de 15 à 19 ans m'ont permis de réaliser que **cette hypothèse est partiellement vérifiée.**

Hypothèse 2 : la confusion identitaire que vit l'adolescent-e la ou le rend perméable aux influences externes et entrave sa capacité à consentir librement.

(Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Erikson, 1968; Hargot, 2016; Lamy & Marcelli, 2013)

Cette deuxième hypothèse interroge l'impact des changements identitaires sur la capacité à consentir. Ce consentement est lié au concept d'autonomie car il est l'aptitude à prendre position. C'est pourquoi, cette hypothèse est dirigée vers les diverses pressions que vit l'adolescent-e-s et comment elle et il gagne en autonomie face aux comportements valorisés et attendus.

L'adolescence est une période de transformation identitaire. Les personnes acquièrent une identité sexuée. Les liens avec les figures d'attachement primaires se modifient, les amitiés prennent de l'importance et les premières relations amoureuses et/ou sexuelles sont expérimentées. La maturation du cerveau préfrontal permet à l'adolescent-e d'acquérir graduellement une représentation réaliste du monde. (Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Erikson, 1968)

Durant les interviews, les cinq adolescent-e-s rencontré-e-s ont été sous pression pour avoir des rapports sexuels sans être prêt-e-s. Elles et ils m'ont dit la difficulté à résister à ces pressions par peur de blesser, du rejet, de l'incompréhension. Pourtant, elles et ils sont conscient-e-s de l'importance de s'écouter et de vivre une relation sexuelle avec une personne qu'elles et ils connaissent et à qui elles et ils font confiance. Les adolescent-e-s jugent important de suivre ces principes car la relation sexuelle est « *intime* », « *privée* », « *ça te transforme* ».

De plus, les entretiens ont relevé que la norme de respectabilité différenciée selon le genre est influente dans les représentations des adolescent-e-s. Le nombre de partenaires

définit la respectabilité sociale des personnes. Une adolescente est jugée davantage respectable si elle a peu de relations sexuelles et qu'elle est fidèle à un homme. Au contraire, un adolescent est jugé davantage respectable s'il « réussit » selon le terme des interviewé-e-s à avoir des relations sexuelles avec plusieurs partenaires. Ces représentations sont cause de souffrances car les deux parties se sentent poussées à ne pas écouter leurs désirs afin d'être acceptables et vu-e-s comme aimables par leurs pairs.

Au cours de leur adolescence, ces derniers et dernières passent d'un mode d'action passif à actif puis proactif. Le troisième stade de l'autonomie demande un effort de volonté pour atteindre ses buts et assumer ses responsabilités. Ces différentes étapes de maturité les sortent d'un statut de victime de leurs vies, dépendant-e-s des éléments extérieurs et sans conscience de leurs pouvoirs d'action (Beaulieu, 2014). Dans la partie empirique, les adolescent-e-s attestent que l'expérience permet de connaître la réalité de l'acte sexuel, de prendre confiance et de choisir ce qu'elles et ils veulent sans peur d'être rejeté-e-s. **Cette hypothèse est par conséquent vérifiée.**

14. RÉPONSE À LA QUESTION DE DÉPART

La partie conceptuelle, la recherche de terrain ainsi que la vérification des hypothèses ont apporté les éléments nécessaires pour répondre à cette question :

Quelles normes déterminent la représentation de la sexualité des adolescent-e-s ?

Les normes les plus influentes que ma recherche ont mis en évidence sont les suivantes :

- ✓ **Modèle pornographique.** Le sexe est une performance, le consentement est peu discuté, le physique des acteurs-actrices influence l'estime que les adolescent-e-s ont de leur corps.
- ✓ **Première relation sexuelle.** La première relation sexuelle est encore une étape importante pour les adolescent-e-s. Les attentes varient selon les genres. Les filles cherchent à être aimées et les garçons à prouver leur virilité.
- ✓ **Norme du consentement.** Elle a été définie comme la norme ultime qui assure la prise en compte de l'autre et de ses désirs. Cette norme est présente dans l'esprit des adolescent-e-s. Elle assure que les actes sexuels sont voulus, que les personnes soient prêtes et que le viol soit condamné.
- ✓ **Normes genrées.** Les hommes et les femmes sont jugés respectables selon des critères différents ; un grand nombre de partenaires est positif pour les garçons et négatif pour les filles. Les groupes de pairs jugent la valeur sociale des individus selon leur degré d'écart avec ces comportements idéaux.

La capacité à se gouverner par ses propres lois (autonomie) permet de consentir. Seulement, cette aptitude est un processus qui prend du temps. L'adolescent-e l'apprend avec l'expérience. Elle où il vit une crise de l'identité qui bouleverse son rapport au monde, à son corps, aux autres. Pour ces raisons, les pressions extérieures ou les normes intégrées peuvent pousser l'adolescent-e à vivre des actes à caractères sexuels sans le désirer. Durant cette période, l'ES et/ou les parents ont la responsabilité de protéger l'adolescent-e de rapports non voulus en posant un cadre cohérent. Le prochain chapitre développe ces pistes éducatives qui favorisent ce processus d'autonomie.

V. PISTES ÉDUCATIVES ; TRAVAIL SUR L'AUTONOMIE

*“ Nul ne saurait être libre
sans la maîtrise de soi. ”*

Épictète, cité par Enchiridion,
110 avant Jésus-Christ (Guenancia, 2013)

Ce chapitre concerne les pistes éducatives que les ES peuvent explorer pour soutenir les adolescent-e-s dans leur apprentissage au consentement. Ce travail de Bachelor vise à améliorer la pratique des ES par une connaissance approfondie des besoins des adolescent-e-s. À la suite des résultats de cette recherche, ce chapitre explore quatre pistes éducatives soutenant l'apprentissage au consentement : le développement de l'estime de soi, la communication de ses émotions, le choix d'un cadre éducatif cohérent et l'importance du dialogue. (Beaulieu, 2014; C. Fiel & D. Fiel, 2001; Doherty, 2000; Duclos, Laporte, & Ross, 2001; Guindon, 2001; Hargot, 2016; Marti & Wermuth, 2011).

15. DÉVELOPPER L'ESTIME DE SOI

L'estime de soi est le résultat d'un jugement de sa valeur physique, intellectuelle, sociale et spirituelle. Elle repose sur une image de soi. Sa différence avec l'amour propre est la même distinction qu'entre aimer et estimer. L'estime que nous portons à quelqu'un n'est pas obligatoirement liée au fait de l'aimer. Nous pouvons admirer et respecter les qualités d'un conférencier, d'une sportive, d'une pilote ou d'un guitariste sans les connaître personnellement, sans interagir avec elles ou eux et sans les aimer. En revanche, l'inverse n'est pas vrai. Nous ne pouvons aimer sans estimer les valeurs, attitudes, compétences, qualités de la personne aimée. Ainsi, la personne s'aime en s'estimant, en se donnant une valeur personnelle. (Duclos, Laporte, & Ross, 2001; Guindon, 2001)

« L'adolescence est une période difficile, car chacun y a pour tâche de définir sa propre identité et de l'intérioriser pour la rendre permanente. Le jeune doit d'abord apprendre à se connaître (ses qualités, ses forces, ses difficultés, ses vulnérabilités) avant de se reconnaître (estime de soi), c'est-à-dire de parvenir à bien juger ce qu'il découvre en lui. L'estime de soi s'appuie avant tout sur le sentiment de l'identité personnelle. »
(Duclos, Laporte, & Ross, 2001, p. 11)

L'enjeu est donc identitaire. Si l'estime de soi de l'adolescent-e est bonne, elle et il sera apte à s'affirmer à l'extérieur : se défendre, prendre sa place, argumenter, accepter ou refuser des agressions verbales ou physiques contre elle et lui. Elle et il exprimera ses désirs et ses choix. L'estime de soi est donc ce qui permet au « moi » de s'exprimer. C'est donc cette estime qui permet de poser des choix autonomes. (Duclos, Laporte, & Ross, 2001)

Les axes éducatifs (Duclos, Laporte, & Ross, 2001) qui alimentent l'estime de soi sont les suivants. Ils ont comme projet éducatif commun de permettre au meilleur des adolescent-e-s de voir le jour.

- **Sentiment de confiance.** L'adolescent-e apprend à gérer son stress, à participer à l'élaboration des règles et à prendre soin de la confiance accordée graduellement par les ES.
- **Connaissance de soi.** L'adolescent-e expérimente qu'elle ou il est apprécié-e, écouté-e et compris-e et que les ES ont des attentes réalistes à son égard.
- **Coopération.** L'adolescent-e a une place dans sa famille, dans son milieu éducatif, dans son groupe d'ami-e-s et dans son milieu scolaire.
- **Connaissance de stratégies de succès.** L'adolescent-e peut prendre comme modèles les ES pour se projeter dans l'avenir, elle ou il résout ses problèmes et obtient du succès.

Par ce travail sur ses forces, l'adolescent-e ancre sa vision de soi dans le réel et non dans une impression irrationnelle. En lui permettant d'expérimenter ses forces, les ES lui envoient le message qu'elle ou il est exceptionnel-le, précieuse ou précieux, unique et digne d'être aimé-e. Le sentiment de fierté et l'amour propre de l'adolescent-e grandissent. Cette assurance dans la valeur de son corps et de son esprit est une force pour discerner les personnes et situations qui la-le mettent en danger. Cette confiance donne une conscience des limites à ne pas dépasser. (Guindon, 2001)

16. COMMUNIQUER SES ÉMOTIONS

Les émotions sont des bouleversements psychiques qui comportent une appréciation du réel. Elles permettent de juger de l'importance des circonstances et des personnes et d'agir en fonction de ces constats. (Schleifer M., 2010)

Lamy & Marcelli relèvent que dans la culture de consommation dans laquelle les adolescent-e-s évoluent empêche la construction de l'intériorité. L'échange est essentiellement virtuel et sollicite en continu les sens. Il manque pour les adolescent-e-s des temps pour approfondir leur pensée. (Lamy & Marcelli, 2013)

Quand nous n'avons pas de prise de recul vis-à-vis de nos émotions, nous agissons instinctivement. Par exemple, nous sursautons quand nous entendons un grand bruit. Intégrer ses émotions pour en faire des alliés demande un effort conscient. Sans arrêts et réflexions sur ces émotions, nous agissons sans raison et ne sommes pas maître-sse-s de nous-mêmes. (C. Friel J., D. Friel L., 2001) Des moments de calme, de repos, une nourriture adaptée, de la détente et du sport permettent d'être attentifs et attentives à son corps et capables de réflexions. (Potel, 2015)

Les émotions habitent le corps et naissent dans notre esprit. (C. Fiel & D. Friel, 2001) Dès la naissance, les enfants envoient des signaux pour signifier quels contacts physiques leur plaisent ou déplaisent : détourner la tête, changer d'expressions etc. Les adultes, en respectant ces signaux, montrent à l'enfant que ses limites physiques doivent être écoutées. Cette écoute lui donne confiance en son pouvoir à s'opposer ou à accueillir. Elles confortent également la confiance en son corps et ses émotions qui expriment des signes qui le protègent et le guident. (Marti & Wermuth, 2011)

Le respect de ces signaux par les ES fait grandir en l'adolescent-e la croyance qu'elle et il est digne de respect. Ainsi, les adolescent-e-s prennent graduellement conscience des contacts physiques respectueux ou non ainsi que de leur capacité à montrer de l'affection à leurs proches et à laisser ces derniers leur en donner par des câlins, des baisers, etc. (Schleifer M., 2010) La conscience de ses émotions permet de donner de la valeur aux messages reçus par le corps afin de dire ses limites et ses désirs.

17. POSER UN CADRE COHÉRANT

D'après mes recherches, un choix libre en début d'adolescence est compromis par les changements divers qui déséquilibrent le sentiment d'identité. Sans savoir qui je suis, comment pourrais-je savoir ce que je veux ? En conséquence, une prévention éducative exclusivement basée sur l'importance de dire non n'est pas efficace pour prévenir les abus. Les adolescent-e-s ne se réveillent pas un jour en sachant parfaitement le sens qu'elles et ils veulent donner à sa sexualité. Ces capacités sont assimilées progressivement. Thérèse Hargot affirme que les parents et les ES ont le devoir de protéger les adolescent-e-s de demandes sexuelles qu'elles et ils ne pourraient pas physiquement ou psychologiquement refuser. (Hargot, 2016) De ce fait, les ES ont la mission de protéger les adolescent-e-s de situations concrètes dans lesquelles elles et ils ne pourraient refuser un acte sexuel en réfléchissant et en mettant en place un cadre adapté. (C. Fiel & D. Friel, 2001; Hargot, 2016)

Dans ma partie empirique, les adolescent-e-s relèvent l'importance de vivre une première fois qui laisse un souvenir positif. Danie Beaulieu, psychologue américaine, a rencontré plusieurs adolescent-e-s pour qui la première relation sexuelle est un regret. La raison principale est qu'elles et ils ne se sont pas positionné-e-s clairement contre des demandes insistantes qui ne correspondaient pas à leurs désirs (Beaulieu, 2014). Un des interviewés a témoigné s'être senti humilié dans sa virilité lors de sa première fois car il a joué rapidement et « *n'a pas su être un bon coup* ». Il m'explique avoir fait confiance en sa partenaire, plus âgée, et avoir fait ce qu'elle demandait. Il me dit avoir été inconscient de la portée de la sexualité active sur sa vie.

C'est pourquoi, le but du cadre est de proposer une direction : les adolescent-e-s ont besoin d'un idéal face auquel se positionner. Des limites claires et sensées sur le contenu et les relations acceptables dans les lieux de vie éducatifs sont donc importantes dans le développement de l'autonomie. Le cadre éclaircit la relation entre l'équipe éducative et

les adolescent-e-s rencontré-e-s. Il offre une sécurité, tout en laissant une marge de manœuvre qui évite de réagir dans l'urgence, la dépendance, l'activisme fébrile ou l'apathie paralysante. Le cadre éducatif permet à l'adolescent-e d'explorer tout en ayant la sécurité d'être confronté-e à une limite sensée. (Durand, 2014; Hargot, 2016)

Ces pistes éducatives permettent d'endiguer un phénomène qui influence grandement les représentations des adolescent-e-s : l'omniprésence de contenu pornographique. Les adolescent-e-s y sont souvent exposé-e-s pour la première fois sans avis clair sur leur contenu. Elles et ils manquent d'expériences personnelles et de dialogues avec des adultes qui nuancent ces images par d'autres points de vue. Elles et ils ont donc peu de distance critique pour ne pas intérioriser ces modèles proposés. De plus, dans les médias, le corps des femmes est souvent réduit à un objet de plaisir sexuel et le corps des hommes à un amas de muscles sans émotions. Ces contenus publicitaires renforcent l'aspect normatif de ces visions de la masculinité et de la féminité. (Hargot, 2016)

Face à cette vague pornographique qui donne peu de place à l'écoute de ses désirs dans la relation sexuelle, les TS disposent de moyens concrets pour offrir une autre vision de la sexualité : la protection et le contrôle du contenu internet consommé par les enfants et les adolescent-e-s. L'accès internet devrait être cadré par le personnel éducatif concernant le lieu d'accès, le temps passé devant les écrans et le tri du contenu consommé. (Marti & Wermuth, 2011) Un autre moyen concret est de favoriser le dialogue afin de permettre aux adolescent-e-s de ne pas intégrer les modèles pornographiques. Ce point est développé dans le prochain chapitre.

18. FAVORISER LE DIALOGUE

Durant les entretiens, j'ai remarqué la difficulté de certain-e-s adolescent-e-s à refuser des avances ou à communiquer leurs envies. Les adolescent-e-s ont partagé leurs avis personnels sur l'histoire, elles et ils se sont confronté-e-s à mes questions, elles et ils ont dû réfléchir et organiser leurs pensées et émotions afin de les rendre compréhensibles. À ma surprise, après avoir éteint l'enregistreur, quatre adolescent-e-s m'ont partagé des histoires personnelles qui les habitaient et les confrontaient à leur droit de consentir. Les entretiens ont été un exemple concret des bienfaits du dialogue dans un cadre professionnel sur la capacité à consentir. L'exercice de l'entretien permet d'entraîner son autonomie. Les adolescent-e-s ont profité de l'espace des interviews pour être encouragé-e-s et guidé-e-s. Pour ces raisons, la création d'un espace de dialogue bienveillant et non jugeant, aide les adolescent-e-s à s'affirmer. Il manque un dialogue dans les familles, dans les lieux de vie sur cette sexualité omniprésente. (Yhuel, 2005)

Ce dialogue ouvert permet une sexualité davantage centrée sur l'affection et l'attention. (Yhuel, 2005) Dans une brochure soutenue par Promotion Santé Suisse sur la prévention de violences sexuelles à l'égard de mineur-e-s, les auteur-e-s discutent des facteurs de risques. (Marti & Wermuth, 2011) Les lieux de vie, où la sexualité n'est pas discutée, véhiculent le message qu'il faut garder le silence vis-à-vis de la sexualité. Les garçons

et les filles élevé-e-s ainsi n'apprennent pas à se défendre en connaissant ce qui est acceptable ou non en matière de sexualité. (Marti & Wermuth, 2011)

Concrètement, les ES protègent les adolescent-e-s de relations sexuelles non désirées en leur donnant des outils pour se connaître et s'exprimer. Thérèse Hargot écrit que ce qui donne force à la sexualité et à l'amour est la parole, elle permet l'échange et l'ajustement réciproque. Les TS peuvent organiser des rencontres avec des témoignages de pairs, des échanges sur d'autres modèles que celui des relations sexuelles proposées dans les médias (films, pornographie...) afin de diversifier leurs exemples. Ce dialogue ouvert permet aux adolescent-e-s de se positionner. Des organisations comme le centre de consultation: service, information, prévention, éducation (SIPE) existent en Valais pour répondre à ce besoin d'information et d'espace ouvert de parole. (Hargot, 2016; SIPE, centre de consultation: service, information, prévention, éducation, 2017) Ainsi, les adolescent-e-s comprennent alors la beauté du corps humain, son fonctionnement et découvrent la réalité de l'acte sexuel. (Hargot, 2016; Ollivier, Vallet, & Yhuel, 2005)

VI. CONCLUSION

Au terme de cette recherche, ce chapitre met en lumière les perspectives, limites et bilans de ce travail de Bachelor.

19. LIMITES DE LA RECHERCHE

19.1 GROUPE RESTREINT

Durant ma partie empirique, le nombre limité de personnes rencontrées ne permet pas des conclusions générales sur la représentation des normes des adolescent-e-s et sur leur capacité à consentir. Néanmoins, cette recherche était qualitative et non quantitative. Elle a permis d'ouvrir une fenêtre sur le vécu d'adolescent-e-s et par la même occasion de confronter les concepts abordés en partie théorique à la réalité de certains individus. Malgré le faible échantillon présent, les réponses entre les adolescent-e-s comportaient des similitudes. Cette saturation peut s'expliquer par l'utilisation de la technique de « la boule de neige » pour contacter mes interviewé-e-s. En effet, les interviewé-e-s ont demandé à des ami-e-s proches de participer à ma recherche. Elles et ils partageaient sûrement des valeurs similaires.

19.2 INFLUENCE DE LA RELATION

En choisissant comme méthode de donnée des entretiens semi directifs, l'influence de la relation sur le contenu échangé a été plus conséquent que pour d'autres méthodes. Les questions que j'ai posées influençaient les réponses, elles donnaient une direction dans la perspective à avoir sur la réponse. Par exemple, j'ai demandé à un moment donné « Imagine que dans la même histoire, Léa a 19 ans et Adam en a 16, quelle serait la suite de l'histoire ? Et s'ils avaient le même âge ? Qu'est ce qui se passerait ? » Les interviewé-e-s étaient invités à imaginer l'histoire en considérant que le critère de l'âge avait changé et se sont interrogés s'il avait un impact sur la suite. Cette question dirige la réflexion des adolescent-e-s dans le cas où elles et ils n'avaient pas d'avis préalables et pas de représentations définies sur cet aspect de l'histoire. (Van Campenhoudt & Quivy, 2011)

De plus, le fait que je sois une femme a pu influencer le type de réponses reçues. Par exemple, un des interviewé-e-s m'a posé une question personnelle durant l'entretien en me précisant qu'il était célibataire. J'ai vu à ce moment-là que mon identité de femme influençait la relation et le type de réponse reçu.

20. PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

Ce travail a mis en évidence l'importance d'un suivi éducatif adapté aux besoins des adolescent-e-s afin qu'elles et ils deviennent des êtres responsables.

Ces actions éducatives entraînent la capacité à consentir :

- ✓ La valorisation des forces de l'adolescent-e qui la-lui permet de s'estimer, de se connaître et de se donner du prix.
- ✓ L'apprentissage de l'utilité des émotions qui indiquent nos limites et valeurs et la capacité à les communiquer.
- ✓ Le cadre éducatif qui donne peu à peur des responsabilités à l'adolescent-e, limite l'accès à internet, protège de rapports non voulus et donne un ensemble de règles et de valeurs qui donnent à l'adolescent-e une direction à suivre ou rejeter.
- ✓ Le dialogue sur l'existence de ces normes qui permet une prise de conscience et de recul sur ces dernières. (Hargot, 2016; Bazilashe Balegamire & Marc, 2000; Marti & Wermuth, 2011; Guindon, 2001)

Le dernier point a été vérifié dans la partie pratique de ma recherche. L'espace des entretiens a permis à plusieurs adolescent-e-s de prendre position dans des situations personnelles ou leur consentement étaient en jeu.

Ces pistes éducatives sont réalistes car elles considèrent la fragilité de l'adolescent-e en croissance, sensibles aux influences extérieures et également leurs forces de réflexion et d'échange. Elles leur donnent des pistes pour que son autonomie se développe. (Hargot, 2016) Ainsi, au terme de cet apprentissage, l'adolescent-e accorde de l'importance à ses ressentis et pensées internes et les communique. Son autonomie ne s'apparente pas à une absence de liens ou à un rejet de toutes normes. L'individu connaît son système de valeurs, ses buts ; il a ses repères en lui-même. Il a atteint un stade proactif d'interactions avec son environnement. Elle consiste en une aptitude à choisir raisonnablement des normes qui servent ces buts. Ainsi, ma question de recherche deviendrait à la suite de ce processus vécu par l'adolescent-e : quelles normes est-ce que je veux suivre ? L'adolescent-e-s autonome choisit les limites et comportements qu'elle et il valorise pour atteindre ces objectifs. (Beaulieu, 2014; Duclos, Laporte, & Ross, 2001)

21. BILAN D'APPRENTISSAGES PERSONNELS

Ce travail a valorisé ma fin de formation en développant diverses aptitudes et en me familiarisant à un travail de recherche. Il m'a permis d'entraîner des compétences que j'avais négligées : la rigueur dans le choix d'une question qui structure ma recherche et lui donne un but, la patience pour intégrer petit à petit les nouveaux éléments conceptuels, le souci d'objectiver mes contributions orales lors des entretiens. Ces trois aspects du travail de Bachelor m'ont poussée à me dépasser.

J'ai eu besoin de plusieurs mois pour cibler ma question de recherche et les buts de ce travail. La motivation qui me guidait au départ dans le choix d'un travail sur les normes était ma curiosité. Je voulais aborder un grand nombre de thèmes sans avoir une visée précise. En lisant des témoignages sur les effets horribles du viol et des gestes non consentis sur la vie des personnes victimes, j'ai réalisé que je voulais centrer ma recherche sur le consentement mutuel. J'ai désiré lier les différentes normes qui structurent le vécu sexuel des adolescent-e-s à la capacité de consentir. J'ai compris l'importance de l'éducation pour encourager et guider les adolescent-e-s à vivre des premières expériences positives dans ce domaine.

Ce travail m'a connectée à des valeurs qui sommeillaient en moi et dont je n'avais pas conscience. Il a mis en lumière ma passion pour que les adolescent-e-s soient conscient-e-s de leur valeur et de leur droit de dire pleinement oui ou non. J'ai été inspirée par les interviews ; elles m'ont montré le besoin des adolescent-e-s de dialoguer ouvertement de leurs difficultés et vécus. Je pense que le travail social a comme but d'abolir des barrières sociétales injustes et de promouvoir des liens d'encouragement et d'écoute entre les êtres et je pense que ce travail a servi ces principes.

Par ailleurs, ma propre capacité à consentir s'est développée. Le fait de préciser ma pensée sur ce sujet m'a permise d'être davantage impliquée dans certains échanges et de mieux connaître mes valeurs. Ce travail m'a convaincue que nous ne sommes pas déterminé-e-s par ce que nous vivons. Il y a un espace à investir entre un événement vécu et notre réponse ; c'est là que se joue notre liberté, notre capacité à ne pas être victimes des circonstances.

Une autre source d'apprentissage a été l'exercice nouveau de l'entretien. Durant les deux premiers entretiens, je redoutais les silences car je craignais que la personne se sente mal à l'aise. J'ai réalisé que ces temps de réflexion étaient nécessaires pour que les adolescent-e-s s'approprient la question et construisent leur réflexion. Sans ce temps de pause, la personne ne peut élaborer sa propre pensée, elle en est réduite à ne pas parler ou à suivre ce que je voulais qu'elle dise. J'ai appris à faire confiance aux capacités des adolescent-e-s à réfléchir par elles et eux-mêmes.

Les résultats de ce travail de Bachelor ont mis en lumière le sérieux du consentement qui exprime notre volonté. Henry Cloud, psychologue et expert en leadership, a cherché à comprendre les aptitudes qui permettent aux personnes de rencontrer le succès. Je vais conclure ce travail par une de ces citations. Elle résume l'importance et la beauté de l'autonomie humaine.

*« Les frontières consistent essentiellement à fournir une structure, et la structure est essentielle à la construction de tout ce qui prospère. »
(Cloud, 1992)*

BIBLIOGRAPHIE

- Avenir Social. (2006). *Code de déontologie des professionnel-le-s du travail social*. Berne: Avenir Social.
- Barreyre, J. C. (2014). *Eloge de l'insuffisance: les configurations sociales de la vulnérabilités*. Toulouse: Editions Erès.
- Bazilashe Balegamire, J., & Marc, P. (2000). *Adolescence: des clefs pour comprendre*. Genève: Editions du Tricorne.
- Beaulieu, D. (2014). *Ca roule ! Guide pratique pour que tout se déroule plus facilement à l'adolescence*. Montréal: Editions Québec-Livres.
- Boissieu, E. (2017). *Kant: une philosophie de la liberté*. Paris: Editions La Procure.
- Boudet, A. (2018, mars 05). *L'âge de consentement sexuel sera fixé à 15 ans*. Récupéré sur Huffingtonpost.fr: https://www.huffingtonpost.fr/2018/03/05/lage-de-consentement-sexuel-sera-fixe-a-15-ans_a_23377543/
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, pp. 2-3.
- Brownmillers, S. (1975). *Against Our Will : Men, Women and Rape*. New York: Simon and Schuster.
- C. Fiel, J., & D. Friel, L. (2001). *Les 7 comportements gagnants des ados*. Outremont: Editions du Trécaré.
- Chalresworth, H., & Chinkin, C. (2001, Avril). The boundaries of Intenational Law. A Feminist Analysis. *The American Journal of International Law*, pp. 459-464.
- Chalresworth, H., & Chinkin, C. (s.d.). *The boundaris of Intenation Law. A feminist Analysis*. Manchester: Manchester University Press.
- Clerget, S. (2015). *Comment renforcer ta confiance en toi: pour réussir et être aimé*. Nyon: Editions Limonade.
- Cloud, H. (1992). *Boundaries: When to Say Yes, How to Say No to Take Control of Your Life*. Nashville: Zondervan.
- Code civil suisse*. (2017, septembre 30). Récupéré sur Admin.ch: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html#a16>
- Code Pénal français. (2018, mai 6). *Code Pénal*. Récupéré sur Legifrance.gouv.fr: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=12CEC247E4A0447C85C6B0D8E515CB69.tplgfr27s_3?cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20180603

- Code pénal Suisse du 21 décembre 1937*. (2017, septembre 1). Récupéré sur Admin.ch: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19370083/index.html>
- Cuq, A. S. (2018, janvier 10). *Amour et sexualité en perspective*. Récupéré sur asblcefa.be: <https://www.asblcefa.be/cefa/images/pdf/actescolloque.pdf>
- Decker, J. F., & Baroni, P. G. (2018, janvier 31). "no" stille means "yes": the failure of the "non-consent" reform movement in amarican rape and sexual assault law. Récupéré sur jstor.org: : <http://www.jstor.org/stable/23150015>
- Doherty, W. J. (2000). *Take back your kids: confident parenting in turubulent times*. Sorin Books.
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2001). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal: Editions de l'Hopital Sainte Justine.
- Durand, G. (2014). *L'abécédaire systémique du travailleur social*. Paris: Editions Fabert.
- EASSW. (2017, Avril 10). *Définition internationale du travail social*. Récupéré sur Eassw.org: <https://www.eassw.org/global/definition-internationale-du-travail-social/>
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Editions Flammarion.
- Fédération Valaisanne des centres SIPE. (2015). *Rapport d'activités de la Fédération valaisanne des centres SIPE*. Sion.
- Flowsofly. (2018, mai 3). *Flowsofly*. Récupéré sur Instagram.com: https://www.instagram.com/p/BiU1vZ9Fio_/?taken-by=flowsofly
- Fraisse, G. (2007). *Du consentement*. Paris: Edition du Seuil.
- Gudeney, N., Guedeney, A., Jeammet, P., & Daniel, W. (2006). *L'attachement; concept et applications*. Paris: Masson.
- Guenancia, P. (2013). *Liberté cartésienne et découverte de soi*. Paris: Les Belles Lettres.
- Guindon, J. (2001). *Vers l'autonomie psychique: de la naissance à la mort*. Longueil: Edition Béliveau.
- Hargot, T. (2016). *Une jeunesse sexuellement libérée (ou presque)*. Paris: Albin Michel.
- Holzer, L. (2018, janvier 10). *La maturation cérébrale à l'adolescence*. Récupéré sur em-consulte.com: <http://www.em-consulte.com/en/article/287980>
- Huerre, P., & Lauru, D. (2001). *Les professionnels face à la sexualité des adolescents: les institutions à l'épreuve*. Toulouse: Editons Erès.

- IPPF. (2017, janvier 13). *Delivering sexual and reproductive healthcare services around the world, fighting for sexual rights*. Récupéré sur Ippf.org: <https://www.ippf.org/>
- Lamy, A., & Marcelli, D. (2013). *L'état adolescent : miroir de la société*. Paris: Editions Armand Colin.
- Lossignol, D. A. (2009). *Une réflexion sur l'amour, la médecine et l'euthanasie: je connais ce que j'aime et j'aime ce que je connais, mais est-ce bien vrai ?* Bruxelles: Institut Jules Border.
- Marti, C., & Wermuth, B. (2011). *Education sexuelle durant la petite enfance et prévention des abus sexuels; une brochure destinée aux parents et aux professionnels de l'éducation s'occupant d'enfants de 0 à 6 ans*. Berne: Fondation Suisse pour la Protection de l'Enfant.
- Marzano, M. (2006). *Je consens, donc je suis... Ethique de l'autonomie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marzano, M., & Rozier, C. (2005). *Alice au Pays du Porno*. Paris: Editions Marsay.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Editions Eyrolles.
- Meyer, G. (2016, Novembre). L'enfant et le jugement moral, module d'approfondissement: comprendre l'enfant dans son environnement social. *Non Publié*. Lausanne, Suisse: ESSP.
- Ollivier, C., Vallet, O., & Yhuel, I. (2005). *La liberté sexuelle jusqu'où ?* Paris: Editions de l'Atelier ; Editions ouvrières.
- Pitarelli, E. (2014). Influences culturelles, sociologie, Module A2, Filière travail social. *Non publié*. Sierre: HES SO Valais.
- Potel, C. (2015). *Corps brûlant, corps adolescent: des médiations corporelles pour les adolescents*. Toulouse: Editions Erès.
- Ricoeur, P. (2009). *Philosophie de la volonté; le volontaire et l'involontaire*. Paris: Editions Points.
- Rogers, C. (1979). *Un manifeste personnaliste: fondements d'une politique de la personne*. Paris: Editions Dunod.
- Ronna C. Johnson, R., & M. Grace, N. (2002). *Girls who wore black : women writing the Beat Generation*. Rutgers University Press.
- Rufo, M., Hefey, S., Jeammet, P., Marcelli, D., Valleur, M., & Huerre, P. (2006). *Les nouveaux ados: comment vivre avec ?* Paris: Editions Bayard.
- Santé sexuelle Suisse*. (2017, janvier 13). Récupéré sur [sante-sexuelle.ch](https://www.sante-sexuelle.ch/): <https://www.sante-sexuelle.ch/fr/nos-activites/education-sexuelle/>

- Savater, F. (2005). *Choisir, la liberté*. Paris: Editions Calmann-Lévy.
- Schleifer, M. (2010). *Valeurs et sentiments chez les adolescents : comment avoir un dialogue qui favorise le respect mutuel*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- SIFE, centre de consultation: service, information, prévention, éducation*. (2017, janvier 12). Récupéré sur sipe-vs.ch: <http://www.sipe-vs.ch/fr/>
- Strenger, C. (2013). *La peur de l'insignifiance nous rend fous: une quête de sens et de liberté pour le XXIe siècle*. Paris: Editions l'Esprit d'ouverture.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Vittori, B. (2016). *Au risque de la prévention: enfance, jeunesse, familles et travail social: de la prévention précoce à la participation sociale*. Genève: Editons Iès.
- Zielinski, A. (2009, février 12). Pour une éthique de la relation: La dimension relationnelle de l'autonomie et de la vulnérabilité.

ANNEXES

MATÉRIEL D'ENTRETIEN

L'HISTOIRE

Adam a 19 ans, il finit son année de maturité au collège de la Planta à Sion. Léa en a 17, elle est en deuxième. Ils se rencontrent durant une soirée chez des potes. Adam regarde Léa. Elle lui sourit. Ils discutent et découvrent qu'ils aiment les deux la photographie et veulent poursuivre leurs études dans cette branche. Ils ont un bon feeling.

Léa se rapproche de lui et l'embrasse en fin de soirée. Ils s'écrivent et se revoient plusieurs fois. Ils décident après quelques jours de se mettre ensemble.

Un soir, Adam paie une entrée au cinéma à Léa. Ils rentrent chez Adam. Il commence à détacher les boutons du pull de Léa mais Léa lui dit non et lui explique qu'elle ne se sent pas prête...

INFORMATIONS SUR L'INTERVIEWÉ-E

Nom d'emprunt	
Sexe	
Date de l'entretien	
Ville et lieu de l'entretien	
Diplômes / niveau d'étude –	
Lieu / statut d'habitation (chez tes parents, en coloc, seul, en couple)	
Profession(s) du père / de la mère	
Frère(s) / sœur(s) –	
En couple / célibataire	
Année de naissance	

Merci!

QUESTIONS D'INTERVIEW

QUESTIONS	MATIÈRES ABORDÉES	QUESTIONS POSÉES
Indicateurs déterminants le choix		
D'après toi, quelle va être la suite de l'histoire ? Que va-t-il se passer entre les deux ? Et pourquoi ? Est-ce que tu as vu des films qui ressemblent à cette histoire, des expériences de tes ami-e-s ?		
Genre		
Et si c'était Adam qui était à la place de Léa, qu'est-ce qu'il se passerait ?		
Est-ce que tu penses que les garçons et les filles réagissent différemment dans cette situation ? Comment tu expliques cela ? Peux-tu m'en dire plus quand tu dis... ?		
Situation de formation		
Et si Adam faisait un apprentissage et Léa était au collège, comment ça se passerait ? Et vis versa ?		
Âge		
Imagine que dans la même histoire, Léa a 19 ans et Adam en a 17, quelle serait la suite de l'histoire ? Et s'ils avaient le même âge ? Qu'est ce qui se passerait ?		
Pression du groupe de pairs / influence des figures d'autorité		
Est-ce qu'Adam va en parler à quelqu'un ? A qui ? Est-ce que d'après toi Léa va en parler à quelqu'un ? A qui ? Pourquoi à elle ? A eux ?	identité, influences externes, repères à l'extérieur de soi-même, modèles, pression des pairs, âge	
D'après toi ces personnes comment vont-elles réagir ? Que vont-elles lui dire ?		
Si les ami-e-s d'Adam était au courant de la situation, qu'est-ce que tu penses qu'ils lui diraient ? Et si c'était les ami-e-s de Léa ?		

<p>Si les parents d'Adam était au courant de la situation, qu'est ce que tu penses qu'ils diraient à leur fils ? Et si c'était les parents de Léa ?</p>		
<p>Impact de la pornographie</p>		
<p>Est-ce que tu penses que si un des deux regarde plusieurs fois par semaine de la pornographie, ça changerait la fin de l'histoire ? Comment tu expliques cela ?</p>	<p>relation de domination et de soumission, performance, recherche de plaisir surtout masculin, relations stéréotypées</p>	
<p>Si c'est seulement Adam comment se comporterait il ?</p>		
<p>Et si c'était Léa ?</p>		
<p>Liberté de Choix</p>		
<p>Penses-tu qu'elle / il a vraiment choisi d'agir comme cela ? Est-ce qu'elle / il agit comme ça librement ? fait ce choix librement ? Quelles sont ces émotions et ces pensées d'après toi ?</p>	<p>norme légale ultime, respect de ses désirs et de l'autre, éducation, estime de soi, dire ses émotions et besoins, dialogue ouvert sur sexualité, connaissances sur la sexualité</p>	
<p>Qu'est-ce qui fait qu'elle / il agit comme cela ?</p>		
<p>As-tu déjà entendu parler de la norme du consentement ? Si oui, par qui et ou ?</p>		
<p>Norme du consentement : pourquoi est-ce que tu penses que c'est important ?</p>		
<p>Question conseil : position d'expert qui se fait garant des normes</p>		
<p>Imagine que Léa est ton amie, elle vient te demander ton avis sur la situation et un conseil sur comment réagir. Qu'est-ce que tu lui conseillerais ?</p>		
<p>Si Adam insiste à plusieurs reprises et la menace de la quitter, que lui dirais tu de faire ?</p>		
<p>Imagine qu'Adam est ton ami, il vient te demander ton avis sur la situation et un conseil sur comment réagir. Qu'est-ce que tu lui conseillerais ?</p>		