2025-2026

Master 2 – Etude sur le Genre

LA RECEPTION DES SEANCES D'EDUCATION A LA SEXUALITE PAR LES ELEVES ISSU.ES DES CLASSES POPULAIRES

Etude intersectionnelle aux prismes du sexe et de l'appartenance sociale

Richard Cloé

Sous la direction de
Fontar Barbara

Membres du jury

Fontar Barbara | Maîtresse de conférences, département des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Rennes 2.

Damian-Gaillard Béatrice | Enseignante-chercheuse, professeure des université, département sciences de l'information et de la communication, Université Rennes 1.

Soutenu publiquement le : **07 septembre 2026**

ATTESTATION INTEGRITE ET TRANSPARENCE

Je déclare avoir utilisé l'Intelligence Artificielle générative Claude pour rechercher des sources et pour structurer mon plan. J'ai identifié les limites et les risques liés à l'IAg, j'ai systématiquement vérifié la fiabilité des contenus générés, j'ai recoupé les informations avec d'autres sources. Je certifie avoir relu et vérifié les contenus générés. Cette production m'engage personnellement.

université angers

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) Cloé Richard,

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature : 

Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

Table des matières

INTRODUCTION 1

I. EAS/EVAR-S : définition et évolution d'une acception institutionnelle 1

II. Démarche de recherche 3

III. Etat de l'art 6

II.1. La thèse classique du conservatisme des classes populaires sur les mœurs 6

II.2. Les recherches au sujet du rapport à la sexualité (en général) des français.es (en général) 7

II.3. L'articulation genre/classe dans les études féministes 7

II.4. L'école, les classes populaires et le genre 9

II.5. Les travaux sur l'éducation à la sexualité comme objet de réception différenciée 13

IV. Problématisation 15

V. Cadre d'analyse 17

VI. Méthodologie 25

VI.1. Un questionnaire 26

VI.2. Des entretiens collectifs 31

PARTIE I : Une réception globalement favorable : l'adhésion hégémonique comme position majoritaire 37

Introduction 37

I.1. L'adhésion aux principes d'égalité de genre : un socle partagé 37

I.2. La légitimité scolaire de l'EAS : un consensus transversal 40

I.3. Une adhésion depuis la classe, pas malgré elle 41

PARTIE II : Les positions négociées : adhérer au principe, résister à la pratique 44

II.1. "C'est bien pour les autres" : l'adhésion désengagée 45

II.2. Le genre comme "déjà su" : la résistance par la familiarité 47

II.3 Adhérer à la prévention, résister à la déconstruction du genre 49

PARTIE III : Le genre comme variable de réception : des positions sexuées 53

III.1. Les filles : une réception plus hégémonique, mais traversée de tensions 54

III.1.1. L'adhésion par le vécu de la domination 55

III.1.2. L'adhésion exigeante 55

III.1.3. adhérer au fond mais résister à la forme 56

III.2. Les garçons : trois formes de négociation défensive 57

III.2.1. L'ironie et la désinvolture 57

III.2.2. La résistance frontale sur l'identité de genre 58

III.2.3. La revendication du savoir préalable 59
III.3. La configuration groupale : une variable à instruire 60
CONCLUSION 63
I. Rappel du point de départ et du résultat principal 63
II. Les limites de la recherche 64
III. Ce que la recherche n'a pas pu traiter : les ouvertures 65
IV. Des recommandations pratiques 66
IV.1. Différencier et adapter les contenus selon leur nature 66
IV.2. Repenser la mixité dans le dispositif 66
IV.3. Donner la parole aux élèves dans la conception des séances 67
IV.4. Former les intervenant.es à la dimension intersectionnelle 67
V. Clôture 67
BIBLIOGRAPHIE 69
Annexes ..... Erreur ! Signet non défini.
I. QUESTIONNAIRE ..... **Erreur ! Signet non défini.**
II. GRILLE OBSERVATION FOCUS GROUPS ..... **Erreur ! Signet non défini.**
III. Analyse des questionnaires ..... **Erreur ! Signet non défini.**
IV. Analyse des entretiens collectifs ..... **Erreur ! Signet non défini.**
V. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS COLLECTIFS ..... **Erreur ! Signet non défini.** 10

INTRODUCTION

I. EAS/EVAR-S : définition et évolution d'une acception institutionnelle

L'éducation à la sexualité (EAS) fait l'objet de diverses appellations dans la littérature grise. Selon les époques, les enjeux qu'elle soulève, les institutions et acteur.ices qui s'en emparent, on la nomme « information sexuelle », « éducation sexuelle », « éducation à la sexualité », ou plus récemment « éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité » (EVARS).

Introduite pour la première fois en France en 1973 dans les programmes scolaires, au lendemain des évènements de mai 68 et de la légalisation de la contraception[1], l' « information sexuelle[2] » a d'abord pour objectif de lutter contre les grossesses non-désirées (Giami 2007).

Au milieu des années 1980, dans le contexte d'apparition du SIDA, elle devient « éducation sexuelle » et est dès lors basée sur une approche sanitaire de la sexualité (Poutrain 2014). A la fin des années 1990, l' « éducation sexuelle » est transformée en « éducation à la sexualité[3] », une nouvelle catégorie qui traduit une volonté de responsabiliser l'élève face à ses pratiques (Bégot et Portier 2024). A partir des années 2000, le périmètre de cette « éducation à » englobe la prévention des violences intimes ainsi que les questions d'orientation et d'identité sexuelle (Le Mat 2018). La loi de 2001 relative à l'IVG et à la contraception la rend d'ailleurs obligatoire sous le nom d' « éducation à la sexualité[4] ».

En septembre 2025, l'EAS fait en France l'objet d'un programme spécifique, et devient ainsi l'EVAR-S qui décline une Education à la Vie Affective et Relationnelle pour l'école maternelle et primaire ; et une Education à la vie Affective, Relationnelle et à la Sexualité pour le collège et le lycée[5]. Cette distinction (EVAR pour le cycle primaire et EVARS pour le secondaire) affiche une progressivité dans les contenus des séances et la volonté que les thématiques directement liées aux sexualités ne soient abordées qu'à partir de la 6ème.

[1] Loi Neuwirth de 1967
[2] circulaire n° 73-299 du 23 juillet 1973
[3] Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996, intitulée : *« Prévention du SIDA en milieu scolaire : éducation à la sexualité »*, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°17, 25 avril 1996, pp. 1264-1267.
[4] Loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001, article L. 312-16 du Code de l'éducation, Légifrance.
[5] EVAR - Programme officiel - Rentrée 2025 2026 - Eduscol - Académie de Paris », s. d.

Il est à noter que sur le plan international, on trouve également le terme d' « éducation complète à la sexualité[6] » qui illustre l'idée d'une prise en compte globale des différents enjeux liés à la sexualité.

La dénomination de cette « éducation à » a donc changé au fil du temps et des objectifs visés. Dans un soucis de clarté, j'ai choisi d'utiliser dans ce mémoire le terme générique d' « éducation à la sexualité » (EAS) pour désigner l'ensemble du champ.

Aujourd'hui, en France, la loi en vigueur indique qu'« une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène[7]. Cette loi impose un total de minimum 36 séances par élève dans un cursus complet. Quelques enquêtes quantitatives mettent en avant des difficultés importantes de mise en œuvre de cette éducation à (The Safe Project, IPPF, 2006). En février 2022, le collectif « Nous Toutes » a publié les résultats d'une enquête en ligne sur l'éducation à la sexualité au collège et au lycée (Barre et al. 2022). Les conclusions sont les suivantes : « absence quasi-totale d'application de la loi tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif depuis 20 ans ». Le rapport de « Nous Toutes » pointe également « le décalage entre des objectifs ambitieux en termes de promotion de l'égalité des genres et le constat de terrain [...] à mettre en corrélation avec les résultats concernant la focalisation sur le champ biologique et le faible nombre d'heures dispensées ». L'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP) a pour sa part publié en mars 2023 pour Sidaction un sondage intitulé « Les jeunes, l'information et la prévention du SIDA ». Leur rapport indique que 83% des personnes interrogées ont bénéficié de séances d'EAS. Parmi elles, 68% ont bénéficié de 1 à 5 séances ; 11% de 6 à 10 séances ; 2% de 10 à 15 séances et 2% seulement plus de 15 séances. Dans ces 83% de personnes ayant bénéficié de séances, 10% seulement en ont bénéficié en primaire, contre 90% au collège et 56% au lycée.

L'ouvrage de l'historien Yves Verneuil, *Une question chaude* paru en 2023, retrace l'histoire de l'EAS en France, de la fin du XIXème siècle à nos jours. Il rappelle que c'est d'abord le souci démographique et le souci hygiéniste de combattre les maladies vénériennes qui, au début du 20ème siècle, conduisent les médecins à ouvrir le débat remettant en cause l'idée que la question de l'éducation à la sexualité relève exclusivement des parents et de la sphère privée : apparaît dès lors la nécessité d'éduquer les adolescents pour qu'ils restent sains et donnent à la république une progéniture en bonne santé. Puis, c'est l'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité qui

[6] Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO, 2018; 2019; 2022
[7] LOI n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception

conduit l'Etat à légiférer car les jeunes acquièrent beaucoup de connaissances sur la sexualité à travers les médias et c'est le rôle de l'école de recontextualiser cet apport et de permettre un regard critique sur lui. Ainsi, l'école ne renonce pas à transmettre des valeurs (égalité des sexes, lutte contre les discriminations…) mais « elle se défend de promouvoir des normes sexuelles » (Verneuil 2023, P360).

Le travail de Verneuil éclaire également la progressive institutionnalisation de cette éducation. Pour légitimer l'intrusion à l'école de cette « éducation à » particulière (car semblant relever seulement de l'intime), les pouvoirs publics ne mettent plus aujourd'hui en avant la « protection de la race », comme les médecins hygiénistes du début du XXe siècle, mais la construction du vivre-ensemble. Cela passe par la promotion des valeurs républicaines : liberté (chacun doit savoir éclairer ses choix), égalité (notamment entre filles et garçons) et fraternité (lutte contre les discriminations, notamment celles liées au genre).

Toutefois, les critiques au sujet de l'EAS ont été et restent vives. Certain.es opposant.es (parents d'élèves, politiques, journalistes) estiment que celleux à qui elle est destinée n'ont pas le degré de maturité suffisant, que les enfants et adolescent.es, « innocents » et « vulnérables », pourraient être perverti.es par l'EAS. L'article des *Cahiers pédagogiques* (février 2026) documente précisément cette rhétorique : les mouvements opposés à l'EVARS utilisent systématiquement un vocabulaire émotionnel autour de quelques thèmes récurrents, dont l'accusation centrale de « sexualisation précoce » ou d'« endoctrinement » des enfants[8]. Dans un article du journal Le Monde daté du 06/09/2025 intitulé *Un siècle d'affrontements*, Claire Legros écrit à propos de l'EAS « Elle échauffe les esprits, déchaîne les passions, relance des guerres que l'on croyait soldées. Longtemps jugée sulfureuse, dénoncée comme pornographique ou perverse au début du XXème siècle, l'éducation à la sexualité des enfants et des adolescents n'en finit pas d'agiter les cours de récréation et l'arène politique » (Legros, 2025, P.30).

II. Démarche de recherche

En master 1, j'ai travaillé sur la question des freins historiques à la mise en œuvre des séances d'EAS en France. A travers une analyse comparée des discours et des cadrages médiatiques des journaux télévisés de 1973 (année de l'intégration de l'information sexuelle dans les programmes

[8] Aubergé, C. (2026). « À l'assaut de l'école : stratégies anti éducation sexuelle des mouvements d'extrême droite ». *Les Cahiers pédagogiques*.

scolaires du secondaire) et de 2014 (année de la mise en œuvre du programme des ABCD de l'égalité pour lutter contre les stéréotypes de genre à l'école primaire dont l'expérimentation a été interrompue du fait d'une contestation importante de la part de parents d'élèves), j'ai exploré l'origine et l'évolution des paniques morales[9] (Cohen, 1972) liées à la question socialement vive[10] (Legardez, 2024) que représente l'EAS.

C'est la combinaison de trois de mes résultats de recherche qui m'a amenée à construire mon projet de recherche de Master 2.

1. En rendant obligatoire une « information » sexuelle (loi de 1973) puis une « éducation à » la sexualité (loi de 2001), l'école, en tant que producteur de normes, participe à nommer ce qui est légitime ou non en matière de sexualité. Chez les opposant.es à l'EAS, au-delà des arguments conservateurs (liés à des convictions religieuses et/ou à un attachement à des valeurs familiales traditionnelles), on trouve également l'argument d'une crainte de dépossession par l'Etat du rôle éducatif des familles. Des travaux de recherche ont notamment mis en lumière que l'obligation d'une éducation à la sexualité à l'école suscite chez quelques parents un sentiment d'ingérence de l'Etat, qui a pu être associé dans certains discours à un ressenti de manque de considération, de mépris de classe, voire de racisme institutionnel (Massei, 2017 ; Erbani, 2024).

2. Mon travail de master 1 m'a par ailleurs permis de mettre en lumière que la parole des principaux.ales concerné.es par cette « éducation à », soit les enfants et les adolescent.es, n'est que très peu, voire pas du tout, représentée dans l'espace médiatique.

[9] Une « panique morale » se produit quand « une condition, un événement, une personne ou un groupe de personnes est désigné comme une menace pour les valeurs et les intérêts d'une société ». « De temps en temps, il arrive que les sociétés soient en proie à des épisodes de panique morale. Une condition, un incident, une personne ou un groupe de personnes sont brusquement définis comme une menace pour la société, ses valeurs et ses intérêts ; ils sont décrits de façon stylisée et stéréotypée par les médias ». Stanley Cohen, *Folk Devils and Moral Panics*, 1972.

[10] Notion ou concept pour les uns, formule attrape-tout pour d'autres, l'expression « questions socialement vives » (QSV) est introduite dans le champ des recherches en éducation au début des années 2000 (Alain Legardez, « Questions socialement vives », in *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, l'Harmattan (Paris, 2024), 653-60). Une QSV possède les caractéristiques suivantes (Alain Legardez et Laurence Simonneaux, *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, collection Pédagogies, 2006, 21-22) : « elle est vive dans la société [...] elle est considérée comme un enjeu [...] elle suscite des débats et des polémiques [...] elle est vive dans les savoirs et pratiques de référence : il existe des débats, des controverses entre spécialistes de champs disciplinaires et professionnels ou entre acteurs de pratiques sociales [...] et elle est potentiellement vive dans les savoirs et les pratiques de formation » .

3. Enfin, dans les discours médiatisés des adultes, l'argument de l'innocence des enfants et des adolescent.es conduit à une essentialisation de ces dernier.es considéré.es comme dépolitisé.es et intrinsèquement vulnérables. L'argument de la protection de l'enfance est d'ailleurs utilisé tant par les défenseur.euses que par les opposant.es à l'éducation à la sexualité. Les personnes favorables à une EAS en milieu scolaire y voient un outil de prévention pour lutter contre les violences dont les enfants sont ou pourraient être victimes tandis que les personnes défavorables y voient un possible outil de « perversion ».

C'est forte de ces trois constats que j'ai souhaité enquêter cette année auprès de lycéen.nes. En effet, si des travaux ont mis en lumière que l'obligation scolaire de l'EAS pouvait susciter chez certains parents des classes populaires un sentiment d'ingérence étatique teinté de mépris de classe (Massei, 2017 ; Erbani, 2024), il m'a semblé pertinent d'interroger la manière dont ce rapport à l'institution scolaire se répercute, ou non, sur les élèves issu.es des classes populaires. Par ailleurs, le constat de l'absence quasi-totale de la parole des jeunes dans l'espace médiatique, conjugué à leur essentialisation comme sujets vulnérables et dépolitisés, m'a conduite à vouloir précisément leur donner la parole : non pas pour les protéger d'un débat qui les concerne au premier chef, mais pour les y inclure en tant qu'acteurs et actrices à part entière.

C'est l'articulation de ces trois dimensions – l'appartenance sociale dans la réception de l'EAS, l'invisibilisation de la parole des jeunes, et la construction sociale de leur prétendue vulnérabilité – qui a orienté la formulation de mon hypothèse de départ : les élèves issu·es des classes populaires seraient majoritairement opposé·es aux séances d'éducation à la sexualité, reproduisant ainsi, dans leurs propres discours, les réticences et les résistances documentées chez leurs parents.

Afin de mettre cette hypothèse à l'épreuve du terrain, j'ai choisi d'enquêter auprès de lycéen·nes de Terminale Bac professionnel de mon territoire d'habitation (Lorient et ses environs), en combinant passation de questionnaires et conduite d'entretiens. Ce choix de public n'est pas anodin : les filières professionnelles accueillent une population scolaire majoritairement issue des classes ouvrières, ce qui en fait un terrain particulièrement pertinent pour explorer la question du rapport de classe à l'EAS, tout en offrant la possibilité d'entendre, enfin, des jeunes parler en leur propre nom.

Ces trois constats issus de mon travail de master 1 orientent également la construction de mon état de l'art, qui s'organise autour de cinq axes complémentaires. Le premier est d'ordre

théorique : pour mettre à l'épreuve l'hypothèse d'un conservatisme structurel des classes populaires sur les questions de genre et de sexualité, il convient d'abord de revenir aux travaux fondateurs qui ont formulé et documenté cette thèse. Le deuxième axe porte sur ce que l'on sait, à l'échelle nationale, des représentations et comportements sexuels des Français·es — afin de disposer d'un cadre de référence général avant d'en interroger les limites pour mon public spécifique. Le troisième axe explore l'articulation entre genre et classe dans les études féministes, pour penser l'identité des élèves non comme une somme de caractéristiques séparées mais comme un système de rapports sociaux co-constitutifs. Le quatrième axe resserre la focale sur l'école et les filières professionnelles, afin de situer mon terrain dans le paysage des inégalités scolaires. Enfin, le cinquième axe recense les travaux qui ont directement pris l'EAS pour objet — qu'ils portent sur ses contenus, ses modalités de mise en œuvre ou, plus rarement, sa réception par les élèves et leurs familles. C'est précisément ce dernier volet, le moins développé dans la littérature (Bozon, 2013), que ma recherche entend contribuer à combler.

III. Etat de l'art

II.1. La thèse classique du conservatisme des classes populaires sur les mœurs

Dès la fin des années 1970, la sociologie s'intéresse aux rapports que les classes populaires entretiennent avec l'intimité. Pierre Bourdieu, dans son ouvrage « La distinction » décrit une éthique corporelle et sexuelle différenciée selon les classes. Les classes populaires entretiendraient un rapport plus naturaliste au corps et aux rôles de genre, tandis que les classes supérieures développeraient une réflexivité distanciée sur ces questions (Bourdieu 1979). Cette thèse a longtemps alimenté une représentation des milieux populaires comme structurellement plus conservateurs sur les normes de genre et de sexualité.

Dans le prolongement bourdieusien, d'autres sociologues, tels que Olivier Schwartz, ont montré que dans les milieux ouvriers, la frontière entre le masculin et le féminin est fortement marquée et socialement valorisée, structurant les identités de manière rigide (Schwartz 1990).

Pascale Molinier (chercheuse en psychologie) et Haude Rivoal (sociologue) ont quant à elles apporté des contributions intéressantes sur les corrélations entre travail, genre et société, notamment au sujet des masculinités. « Si les classes populaires souffrent d'un certain nombre de stigmates, leur masculinité en est le premier support » (Rivoal 2021). Les corps masculins des

ouvriers sont en effet souvent décrits comme plus virils car plus musclés que les corps des intellectuels et les corps féminins associés aux professions d'accueil, du care, de l'esthétique et de la coiffure performent également généralement le genre de façon plus visible que dans les professions intermédiaires et intellectuelles.

II.2. Les recherches au sujet du rapport à la sexualité (en général) des français.es (en général)

L'enquête « Contexte de la Sexualité en France[11] » (CSF), menée sous la responsabilité scientifique de Nathalie Bajos et Michel Bozon, constitue la référence nationale en matière de documentation des comportements et représentations sexuels de la population française. Sa première édition date de 2008. Une nouvelle enquête CSF a été conduite en 2023 et ses premiers résultats, publiés en 2024[12], révèlent une population globalement plus tolérante aux différences d'orientation sexuelle et d'identité de genre, tout en soulignant que la transidentité demeure davantage stigmatisée que l'homosexualité. Ces données permettent de poser un cadre général sur les grandes tendances de la sexualité en France, mais elles ne renseignent pas sur les spécificités du public auprès duquel j'ai enquêté — les élèves de terminale bac professionnel —, ni sur la réception par les jeunes des classes populaires des discours institutionnels sur la sexualité.

II.3. L'articulation genre/classe dans les études féministes

Dans la lignée ouverte par Kimberley Crenshaw, juriste féministe américaine, Christine Delphy[13] et Danièle Kergoat[14] ont produit des travaux qui montrent que classe, genre (et race) s'articulent et s'imbriquent dans une logique intersectionnelle. Kergoat développe notamment le concept de consubstantialité, soit l'entrecroisement dynamique complexe de l'ensemble des

[11] Bajos, N. & Bozon, M. (dir.) (2008). *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte, 610 p.
[12] Bajos, N., Moreau, C., Andro, A. & Bohet, A. (2024). *Premiers résultats de l'enquête CSF-2023. Contexte des sexualités en France*. Inserm / ANRS-MIE, 13 novembre 2024. Disponible sur : https://presse.inserm.fr/wp-content/uploads/2024/11/rapp_CSF_web.pdf
[13] Delphy, C. (2013). « L'ennemi principal, économie politique du patriarcat, tome 1 », Editions Syllepse, collection Questions féministes.
[14] Kergoat, D. (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », in Dorlin, E. (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, pp. 111-125

rapports sociaux qui se modulent les uns les autres, se construisent de façon réciproque (Kergoat 2012). En d'autres termes, elle refuse de penser la classe, le genre et la race comme des systèmes séparés que l'on additionnerait. Pour elle, ces rapports sociaux se constituent mutuellement et simultanément : on ne peut pas isoler "d'abord la classe" puis "ensuite le genre".

En apportant une analyse de l'appropriation différenciée des débats sur le genre et la sexualité selon la classe sociale et les positions politiques, les travaux d'Éric Fassin[15] mettent quant à eux en avant le fait que les questions de genre et de sexualité ne sont plus simplement des questions de mœurs privées, elles sont devenues des enjeux politiques centraux des démocraties contemporaines. Fassin montre que la "démocratie sexuelle", soit l'extension des principes d'égalité et de liberté à la sphère des sexualités, est appropriée et mobilisée différemment selon les positions politiques et les contextes nationaux.

Pour sa part, Isabelle Clair[16] livre les résultats d'une enquête ethnographique au long court menée auprès de jeunes âgés de 15 à 20 ans issus de milieux sociaux et de territoires variés. Ses trois terrains d'observation sont « la cité », en banlieue parisienne, « la ruralité populaire », dans des villages de la Sarthe, et « la bourgeoisie des beaux quartiers », dans 3 arrondissements parisiens, le 8e, le 16e et le 17e. Elle s'intéresse à leur apprentissage de la vie amoureuse et à la place de la sexualité dans ces relations (*Les choses sérieuses,* 2023). Elle met en avant le fait que les pratiques de l'amour et de la sexualité participent à la production de frontières symboliques entre les groupes sociaux et positionnent les jeunes dans un espace social structuré simultanément par les rapports de classe, de race et de genre.

Deux de ses résultats sont particulièrement mobilisables pour mon terrain :

1. La différenciation classe/territoire dans les normes de genre et de sexualité : Clair analyse la construction normative du couple à l'adolescence dans trois mondes sociaux distincts : la jeunesse populaire et racisée des cités d'habitat social, la jeunesse populaire blanche du milieu rural, et la bourgeoisie parisienne des beaux quartiers. Ses résultats montrent que les normes de genre ne sont pas uniformes au sein des classes populaires elles-mêmes. Ce constat m'invite à ne pas traiter mes enquêté·es lorientais·es (territoire semi-rural, classes populaires blanches en majorité) comme un groupe monolithique.
2. La persistance de la norme hétérosexuelle conjugale dans les milieux populaires : excepté sur le terrain de la bourgeoisie parisienne, aucune mention de relation homo ou

[15] Fassin, É. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Éditions de l'EHESS

[16] Clair, I. (2023). *Les choses sérieuses. Enquête sur les amours adolescentes*. Paris : Seuil, 400 p.

bisexuelle n'est faite par les jeunes, la norme demeurant celle de la conjugalité hétérosexuelle. Ce résultat entre en résonance avec ce que j'observe dans mon propre corpus, où la résistance à la déconstruction des normes d'identité sexuelle constitue l'une des lignes de fracture les plus saillantes des positions négociées (cette idée sera développée dans la partie cadre d'analyse).

Enfin, dans sa thèse, Sylvie Ayral[17] a quant à elle montré que les normes de masculinité et les mécanismes de reproduction du patriarcat peuvent conduire une part importante de collégiens à des attitudes rebelles, inadaptées et considérées comme déviantes, débouchant sur le conseil de discipline et l'exclusion. Bien que son travail porte principalement sur le collège, et non pas spécifiquement sur les filières professionnelles au lycée, ses conclusions vont dans le sens d'une surreprésentation des normes de masculinité traditionnelles dans les classes populaires (Ayral 2011).

II.4. L'école, les classes populaires et le genre

Différents travaux montrent par ailleurs que l'orientation scolaire est relative à l'appartenance de classe et à l'appartenance de sexe. Ceci-dit, si l'on trouve dans la littérature d'une part des travaux qui mettent en lumière la corrélation sexe-orientation scolaire (Marie Duru-Bellat, 2004 ; P.Kergoat, 2024), et, d'autre part, la corrélation classe-orientation scolaire (Aziz Jellab, 2008 ; Choukri Ben Ayed, 2011 ; Ugo Palheta, 2012), peu (voire pas) d'études ne croise ces deux facteurs (classe et sexe).

Marie Duru-Bellat[18] a spécifiquement travaillé sur les inégalités de genre à l'école. Elle montre que si la durée moyenne de scolarisation des filles a rattrapé et même dépassé celle des garçons, les itinéraires scolaires diffèrent profondément dès qu'on les analyse à l'échelle des filières et des sections (Duru-Bellat, 2004). Loin de distinguer deux phénomènes séparés, Duru-Bellat montre que la ségrégation sexuée par filières et la persistance des représentations différentialistes forment un processus entremêlé et circulaire : ce sont les représentations sur les aptitudes et les rôles « naturels » des filles et des garçons qui orientent les choix d'orientation, et ces choix, en homogénéisant la composition des filières, viennent en retour légitimer et naturaliser la division.

[17] Ayral, S. & Raibaud, Y. (dir.) (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. 1 : À l'école*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
[18] Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan, coll. « Bibliothèque de l'éducation », 276 p.

Les filières professionnelles constituent à cet égard un terrain d'observation privilégié : fortement sexuées dans leur composition, elles sont à la fois le produit et le vecteur de représentations traditionnelles des rôles sociaux de sexe. C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit mon terrain de recherche.

Les travaux de la sociologue Prisca Kergoat (qui a particulièrement travaillé sur les jeunesses populaires, apprenti·e·s et élèves de lycées professionnels) vont également dans ce sens. L'autrice met l'accent sur l'emprise des socialisations genrées lors des choix d'orientation, ainsi que sur deux obstacles rencontrés par les filles, conséquences des processus de ségrégation : celui de la paroi puis celui du plafond de verre[19]. Elle analyse la sous-représentation des filles en apprentissage, leur prédilection pour les formations relevant des domaines des services (« Échanges et gestion », « Communication et information », « Services aux personnes » et « Services à la collectivité »), et leur confinement dans des formations très féminisées. Elle souligne que « Les filles sont prises en étau entre une offre de formation dite masculine, de laquelle elles sont évincées, et une offre de formation dite féminine qui, à l'image du marché du travail, concentre les filles dans une offre de formation très réduite. De ce fait, les filles – et alors même qu'elles ont acquis un meilleur niveau scolaire – font plus souvent face à des orientations contrariées et à des situations de forte concurrence.» (P.Kergoat, 2024, P.155-156).

De son côté, Choukri Ben Ayed[20] a montré que la ségrégation scolaire agit comme un mécanisme de reproduction des inégalités. Il a étudié les trajectoires scolaires des élèves et mis en lumière le fait que le libre choix de l'école (réforme de la carte scolaire) pénalise les élèves des classes populaires en produisant une hiérarchisation des espaces scolaires et un surcroît d'échecs pour les élèves des milieux populaires (Ben Ayed, 2011). Ses travaux permettent de documenter le fait que les élèves de lycées professionnels, très majoritairement issus des classes populaires, sont scolarisés dans des établissements souvent ségrégués et qu'ils entretiennent un rapport à l'institution marqué par l'expérience des inégalités et un sentiment de relégation. Ce constat est partagé par le sociologue Ugo Palheta, auteur de l'ouvrage « la domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et de son public » (2012).

L'enseignement secondaire se compose de trois filières de formation séparées et hiérarchisées : la filière générale qui conduit aux études supérieures longues, la filière

[19] Kergoat, P (2022) « De l'indocilité des filles des classes populaires ». In Benet Rivière & Depoilly (dir.), *Inégalité de genre dans l'enseignement et la formation professionnelle*. Villeneuve d'Ascq : PU Septentrion, pp. 203-222. Et Kergoat, P. (2024). Paroi et plafond de verre. Les apprenties et l'enseignement supérieur. *Travail, genre et sociétés*, 52(2), p. 151-156.

[20] Ben Ayed, C. (2011). « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires ». *Revue française de pédagogie*, n°175, p. 39-57.

technologique qui permet une poursuite dans des études supérieures courtes et enfin, la filière professionnelle qui prépare à la vie active et aux études supérieures courtes. Dans la filière professionnelle, les mêmes inégalités que celles du monde du travail sont présentes : les filières les moins prestigieuses pour les classes défavorisées, une hiérarchie des parcours et une division sexuelle du travail, avec des filières presqu'exclusivement masculines telles que la mécanique, la chaudronnerie ou l'agricole, et des filières presqu'exclusivement féminines telles que l'esthétique, la coiffure ou le service à la personne (Palheta, 2012).

Aziz Jellab[21], sociologue de l'éducation dont les travaux portent sur l'expérience scolaire et le rapport aux savoirs en lycée professionnel, s'appuie sur une sociologie de l'expérience pour analyser le vécu des élèves et des enseignants (Jellab, 2008). Il refuse de ne voir dans les élèves de LP qu'une population scolairement dominée et, s'il reconnaît qu'il s'agit de « vaincus » du système qui vivent souvent avec amertume leur orientation, il montre que ces élèves développent néanmoins des formes actives de mobilisation et d'appropriation des savoirs. Ce faisant, il met en évidence que le rapport aux savoirs — loin d'être une simple résignation — est un rapport complexe, différencié selon les élèves et les disciplines, et conditionné par l'articulation entre les logiques scolaires et les projets d'insertion professionnelle. Cette nuance est précieuse au regard de mon objet de recherche : à l'instar de Jellab, qui refuse une vision simpliste d'élèves de classes populaires purement réfractaires au savoir, j'interroge de mon côté une représentation tout aussi réductrice d'élèves de classes populaires qui seraient purement réfractaires au féminisme.

Si Jellab s'intéresse à la manière dont les élèves se positionnent face au savoir scolaire, les travaux de Simon Massei[22] déplacent le regard vers l'institution elle-même et la façon dont elle se positionne face aux élèves selon leur origine sociale et raciale.

En reconstituant l'histoire de la politique d'éducation à l'égalité entre les sexes, depuis sa production dans le champ administratif jusqu'à sa réception par les élèves et leurs familles, en passant par sa prise en charge par le tissu associatif et local, Massei montre que ces politiques ciblent principalement le public racisé des établissements de banlieues pauvres. Ce phénomène, qu'il nomme « racialisation du sexisme », se manifeste notamment dans la gestion différenciée des comportements sexistes : ceux exercés par des élèves blancs issus de la bourgeoisie sont traités comme des erreurs individuelles, gérées discrètement en interne, tandis que des comportements équivalents exercés par des élèves racisés et/ou issus des classes

[21] Jellab, A. (2008/2009). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 336 p.
[22] Massei, S. (2024). *Discipliner les banlieues ? L'éducation à l'égalité des sexes dévoyée*. Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 219 p. ISBN : 978-2-84303-342-1.

populaires déclenchent bien plus souvent l'intervention d'associations extérieures, faisant du sexisme un problème public à régler collectivement (Massei, 2024). Son ouvrage interroge ainsi le rôle que jouent ces séances dans la reproduction et la recomposition des rapports de classe et de race, à travers les usages socialement différenciés dont elles font l'objet de la part des élèves. C'est l'un des rares travaux qui articule explicitement déploiement institutionnel de l'EAS et appartenance de classe et de race — ce qui en fait un interlocuteur direct de ma propre problématique.

Enfin, l'enquête ethnographique de la chercheuse américaine, Julie Bettie[23], a par ailleurs particulièrement retenu mon attention au regard de mon objet de recherche. Elle mobilise à la fois le concept de distinction de Bourdieu (1979) et le concept de performativité de genre de Judith Butler (*Trouble dans le genre* 2005 ; traduction française de l'ouvrage *Gender Trouble* paru en 1990 aux Etats Unis) pour expliquer comment des jeunes filles issues des classes populaires négocient leur identité (genre, race et classe) à travers la répétition d'actes et de performances sociales.

Concrètement, Bettie montre que les jeunes filles des classes populaires ne perçoivent pas spontanément leur situation comme relevant de la classe sociale, mais la vivent à travers des performances stylistiques et identitaires situées à l'intersection du genre, de la race et de la classe. L'exemple le plus parlant est celui qu'elle tire de son observation dans un lycée de la Central Valley californienne : les identités de classe et de race s'expriment à travers des codes stylistiques distincts — les filles des classes populaires mexicaines-américaines, les « chicas », affichent des cosmétiques plus marqués et des codes vestimentaires contrastant délibérément avec l'apparence plus neutre et « naturelle » des filles de milieux aisés. Or ce qui est frappant dans l'analyse de Bettie, c'est que le personnel scolaire ne lit pas ces performances comme des marqueurs d'appartenance de classe, mais comme des indices de différences sexuelles et raciales — autrement dit, la classe est présente dans chaque geste, mais elle est rendue invisible, absorbée par le genre et la race. Ce résultat est particulièrement éclairant pour ma recherche car il invite d'une part à ne pas présupposer que les élèves de bac pro articulent consciemment leur rapport au genre à leur appartenance de classe, et d'autre part à être attentive à la manière dont ces dimensions s'entrecroisent dans leurs discours sans nécessairement être nommées comme telles.

[23] Bettie, J. (2000) *Women without class : chicas, cholas, trash and the presence / absence of class identity*. Journal of Women in Culture and Society 2000, vol. 26, no. 1 by The University of Chicago

II.5. Les travaux sur l'éducation à la sexualité comme objet de réception différenciée

Dans son article intitulé « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », Michel Bozon identifie trois types de travaux sur l'éducation à la sexualité à l'école : une sociologie des contenus et des programmes, une sociologie des mises en œuvre locales, et une sociologie de la réception par les intéressé.es. Il note que c'est ce troisième volet portant sur la réception par les élèves, précisément celui dans lequel s'inscrit ma recherche, qui est le moins développé (Bozon, 2013).

La même année, dans une enquête ethnographique intitulée *Inégalité sociales : objet invisible pour l'éducation sexuelle ?* Maud Gelly étudie quant à elle l'EAS au collège du point de vue de ses programmes (et non de sa réception par les bénéficiaires). Elle met la focale sur un effacement de la différentiation sociale (Gelly, 2013). Dans un discours universaliste dominé par « la médecine et les sciences du psychisme [, qui] se ressemblent de par leur occultation du social », elle montre que l'EAS peut éluder, voire nier, les inégalités sociales qui marquent les comportements sexuels mais elle montre aussi comment elle peut parfois les figer, les naturaliser ou les creuser. Gelly met en évidence que les séances sont destinées à un groupe construit, peu différencié socialement, aveugle aux effets de la stratification sociale de son objet. Ses concepteurs, pour éluder la question des groupes à risque (dans le but d'éviter de stigmatiser des groupes sociaux tels que les exilés, ou les gays) ont ainsi gagné la possibilité de mettre en adéquation la culture de la santé publique avec l'universalisme dont elle se réclame.

Gabrielle Richard a de son côté mis en évidence la cishétéronormativité des programmes**.** Richard défend la thèse selon laquelle les programmes d'éducation à la sexualité, tels qu'ils sont mis en œuvre en France et au Québec depuis le milieu des années 1970, ne sont pas neutres mais cishétéronormatifs, c'est-à-dire qu'ils privilégient, voire qu'ils visent à produire, un certain type de corps, d'identités et de sexualités considérées comme normales et qu'ils participent de ce fait à la « victimisation » et donc à l'exclusion des élèves qui ne s'identifient pas à ces normes (Richard, 2019).

Aurore Le Mat montre elle aussi dans ses travaux que l'EAS n'est pas neutre, qu'elle est le produit de luttes politiques sur ce qui relève du public et du privé[24]. A l'instar de Gabrielle Richard,

[24] Le Mat, A. (2018). *Parler de sexualité à l'école : Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée*. Thèse de doctorat en science politique, Université Lille 2. Disponible sur : http://www.theses.fr/2018LIL2D009

elle montre que l'éducation sexuelle à l'école accorde des privilèges à l'hétérosexualité dans les contenus enseignés, notamment en biologie, ce qui peut être compris comme un dispositif disciplinaire au sens foucaldien, et elle mobilise la notion de "nationalisme sexuel" pour rendre compte des difficultés à traiter les différences "culturelles" dans les guides de formation du personnel éducatif (Le Mat, 2018).

Simon Massei, dont les travaux ont déjà été évoqués plus haut, propose une histoire de cette politique scolaire, depuis sa production dans le champ administratif jusqu'à sa réception par les élèves et leurs familles (Massei, 2024). Il montre que, loin d'être uniformes, ces séances sont déployées de manière différenciée selon les établissements et concentrées dans les milieux populaires et racisés. C'est l'un des rares travaux portant sur l'EAS qui inclut explicitement la réception par les élèves.

Dans un article antérieur (2022) fondé sur l'observation de 78 séances et des entretiens avec 53 élèves, Massei montre que les élèves de classes populaires tendent à appliquer au discours égalitaire des critères de jugement hétérodoxes (Massei, 2022), c'est à dire extérieurs aux catégories légitimes de l'institution scolaire : des critères techniques (ou pratiques) : « est-ce que ça marche vraiment ? », « à quoi ça sert concrètement ? » et des critères éthiques (ou moraux) : « ce n'est pas à l'école de nous parler de ça », « ça devrait venir de la famille ». Ces élèves ne rejettent pas en bloc l'égalité comme valeur, mais ils évaluent les séances selon des logiques pratiques et morales que l'institution ne reconnaît pas nécessairement comme légitimes. Massei note par ailleurs que les élèves de catégories sociales favorisées se distinguent par une critique plus orthodoxe des stéréotypes de genre, par l'utilisation du registre politique, et par leur plus grande familiarité avec les enjeux de genre et de sexualité. En définitive, les actions d'éducation à l'égalité entre les sexes, tout en bousculant les rapports de genre, contribuent à travers les usages différenciés dont elles font l'objet à la reproduction et à la recomposition des rapports de classe et de race (Massei, 2022).

Il est à préciser que Massei a enquêté auprès d'élèves du primaire et du secondaire scolarisé·e.s dans des établissements de banlieues pauvres. Mes données ont quant à elles été recueillies auprès de lycéen·ne·s de terminale bac pro dans le bassin lorientais.

D'autres auteur.ices ont travaillé sur la réception de l'EAS par les parents d'élèves, notamment suite aux « journées de retrait de l'école » organisées en 2014 en réaction au programme des ABCD de l'égalité proposé par le gouvernement socialiste de l'époque. Les travaux de recherche de Mégane Erbani ont spécifiquement mis en lumière que l'obligation d'une éducation à la sexualité à l'école suscite chez certains parents un sentiment d'ingérence de l'Etat,

qui a pu être associé dans certains discours à un ressenti de manque de considération, de mépris de classe, voire de racisme institutionnel (Erbani, 2024).

Conclusion de l'état de l'art

Plusieurs constats se dégagent de cette revue de littérature. Le lycée professionnel apparaît comme un espace où classe, genre et race s'articulent de manière particulièrement dense — ce qui en fait un observatoire de choix pour analyser la réception d'un discours institutionnel sur l'égalité de genre par des élèves issu·es des classes populaires. Comme le souligne Bozon (2013), c'est précisément ce volet de la réception par les élèves qui reste le moins développé dans la littérature : les travaux existants portent davantage sur l'analyse des contenus et des programmes (Gelly, 2013 ; Richard, 2019 ; Le Mat, 2018) ou sur la réception par les parents (Erbani, 2024 ; Massei, 2024) que sur celle des principaux·ales concerné·es.

Rares sont enfin les recherches qui croisent explicitement réception des séances d'EAS, appartenance de classe et genre. L'article de Simon Massei de 2022 constitue à cet égard la contribution la plus directement en dialogue avec ma problématique : en montrant que les élèves de classes populaires évaluent le discours égalitaire depuis des critères hétérodoxes — pratiques et moraux plutôt que politiques — il documente une tendance à accepter les contenus de prévention tout en résistant aux dimensions les plus déconstructives du dispositif, notamment celles qui touchent aux normes de genre et d'identité sexuelle. Son ouvrage de 2024 prolonge cette analyse en révélant que le présupposé selon lequel les milieux populaires et racisés seraient les sources du sexisme que l'école doit corriger est lui-même une construction politique du dispositif. Ces deux résultats me permettent d'affiner ma question. Je ne cherche pas à savoir si les élèves des milieux populaires sont réfractaires au discours égalitaire, mais comment ils et elles le reçoivent, le négocient ou se l'approprient — et dans quelle mesure cette réception est différenciée selon le genre, la classe et le territoire.

IV. Problématisation

Mon hypothèse de départ s'ancre donc tout d'abord dans une tradition sociologique (Bourdieu, 1979 ; Schwartz, 1990 ; enquêtes CSF, 2008, 2023) qui pose le constat d'une interaction entre origines de classes et rapport à la vie affective, relationnelle et sexuelle et qui

associe les classes populaires à des représentations et des attitudes plus traditionnelles et conservatrices sur le genre.

Cette hypothèse est renforcée dans le contexte spécifique des filières professionnelles (Ayral, 2011 ; Ben Ayed, 2011). Les élèves issu·es des classes populaires scolarisé·es en lycée professionnel seraient majoritairement réfractaires aux séances d'éducation à la sexualité, reproduisant dans leurs propres discours les résistances et les réticences documentées dans leurs milieux d'appartenance.

Cette hypothèse repose toutefois sur un présupposé que la littérature récente invite à questionner : celui d'une homogénéité des réceptions au sein des classes populaires. Or la notion même de réception — entendue au sens de Hall (1980) comme le processus par lequel un message institutionnel est décodé depuis des positions sociales situées, produisant des adhésions, des négociations ou des résistances — implique précisément que les publics ne sont pas des récepteurs passifs et uniformes. Plusieurs travaux ont ainsi mis en évidence la diversité et la complexité des manières dont des individus issu·es des classes populaires reçoivent les discours dominants sur le genre et le féminisme.

Beverly Skeggs répertorie par exemple ces modes de réception du féminisme par des femmes de milieux populaires — et c'est bien au sens de Hall qu'il faut entendre ce terme de réception — en les expliquant par leur manière de négocier les discours dominants depuis leur trajectoire biographique et leur capital culturel.

Si des attitudes oppositionnelles comme le rejet du féminisme — associé dans les médias à l'antithèse du plaisir ou à une marque de lesbianisme — renvoient directement aux représentations véhiculées dans la sphère médiatique et politique, d'autres modes de réception sont plus complexes : certaines enquêtées redéfinissent le féminisme à partir de leur position de classe, notamment en opposition aux femmes des classes supérieures perçues comme ses représentantes légitimes, produisant ainsi des appropriations situées et partielles des idées féministes (Skeggs, 2015 [1997], discuté par Albenga, *Politix*, 2015). Les travaux de Skeggs démontrent ainsi que la thèse du conservatisme populaire sur le genre repose sur des généralisations fragiles : ce qui est lu comme un rejet du féminisme peut être une forme de résistance à la manière dont ce féminisme est socialement incarné et médiatiquement représenté, plutôt qu'un rejet des principes d'égalité eux-mêmes.

En inscrivant ma recherche dans un cadre d’analyse intersectionnelle, je considère que les réceptions des élèves de bac pro face aux séances d’EAS ne peuvent pas être lues uniquement à

travers le prisme de la classe sociale *ou* du genre *ou* de l'origine : ces rapports s'entrecroisent et se coproduisent.

Mon hypothèse de départ postulait que les élèves de terminale bac pro, majoritairement issu·es des classes populaires, seraient réfractaires aux séances d'EAS et aux principes féministes qu'elles portent.

Les travaux de Skeggs m'invitent à déplacer cette hypothèse avant même d'aller sur le terrain. Si ce qui est observable comme rejet du féminisme dans les classes populaires peut être une résistance à la manière dont ce féminisme est socialement incarné — associé aux classes supérieures, aux médias, à une certaine image de femme émancipée — plutôt qu'un rejet des principes d'égalité eux-mêmes, alors la question ne peut pas être : « les élèves de bac pro sont-iels opposé·es au féminisme ? », elle doit devenir : « depuis quelles positions sociales et culturelles reçoivent-iels le discours institutionnel sur l'égalité ? Et que révèle cette réception des rapports de classe, de genre et de génération qui structurent leur rapport à l'institution scolaire ? »

C'est cette question reformulée que mon terrain a mis à l'épreuve. Mes résultats infirment l'hypothèse initiale puisqu'une adhésion majoritaire aux principes d'égalité portés par l'EAS se dégage du corpus. Mais cette adhésion n'est ni uniforme ni sans conditions. Elle coexiste avec des résistances situées, différenciées selon le genre des élèves et selon la nature des contenus abordés — les dimensions préventives étant plus facilement acceptées que les dimensions déconstructives. C'est précisément cet écart entre adhésion de principe et résistances partielles qui constitue l'objet de cette recherche : il révèle la complexité des positions de réception dans un contexte scolaire populaire, et interdit toute lecture homogène du rapport des classes populaires au féminisme institutionnel.

V. Cadre d'analyse

Pour construire mon cadre d'analyse, il m'a semblé pertinent de mobiliser des concepts issus des Cultural Studies. Je m'appuierai spécifiquement sur l'article « Encoding/Decoding » (traduit en français par « Codage/décodage ») de Stuart Hall. Dans ce célèbre article daté de 1973, Hall critique le modèle communicationnel linéaire classique qui supposait que le sens d'un message est contenu dans le message lui-même et transmis de façon transparente au récepteur. Il propose à la place un modèle circulaire et conflictuel.

Sa thèse est la suivante : la communication est un processus en deux temps distincts et relativement autonomes. Il y a d'abord le codage (*encoding*), c'est la phase durant laquelle les producteurs du message encodent un sens dans le discours à partir de leur position sociale, de leurs cadres idéologiques, de leurs intérêts institutionnels. Ce sens n'est jamais neutre : il est structuré par des rapports de pouvoir et tend à naturaliser un certain ordre social, que Hall appelle le sens préférentiel (*preferred meaning*), qui correspond à la lecture dominante souhaitée par les producteurs. Il y a dans un second temps le décodage (*decoding*), phase durant laquelle les récepteurs, qui ne sont pas des éponges passives, décodent le message à partir de leur propre position sociale, de leurs cadres culturels et de leurs expériences vécues. Le sens est donc produit dans la réception, et non simplement transmis.

Cervulle (2022) rappelle que, chez Hall, la notion de code doit être comprise dans un sens idéologique plutôt que comme un simple code technique, linguistique ou cognitif. L'enjeu du modèle codage/décodage n'est donc pas seulement de savoir si le récepteur comprend le message, mais d'analyser depuis quels cadres sociaux, culturels et idéologiques il en construit le sens. Le récepteur n'est pas passif : il peut adopter une lecture dominante, négociée ou oppositionnelle. Mais cette activité interprétative n'est pas entièrement libre — elle s'inscrit dans des rapports sociaux et dans des significations dominantes déjà présentes dans le message.

Sur la base de cette conception de la communication en deux temps (codage et décodage), Hall décrit trois idéaux-types du rapport idéologique qu'entretient la réception (les destinataires du message) avec le message encodé (par les émetteurs du message) :

- La position hégémonique-dominante (*dominant-hegemonic reading*) observée lorsque le code de référence employé est le même qui sert à son décodage : il n'y a pas de résistance visible ; le récepteur décode le message dans le même cadre de référence que les producteurs. Il accepte le sens préférentiel comme allant de soi, comme du « bon sens ». Hall souligne que cette adhésion n'est pas naïve ou naturelle, elle est le produit d'un travail idéologique préalable (au sens de processus d'intériorisation progressive) qui a rendu ce sens légitime.
- Une lecture négociée (*negotiated reading*), caractérisée par une interprétation située du message qui manifeste une contradiction entre l'adhésion aux principes idéologiques généraux du code de référence mais une opposition à l'échelle locale du téléspectateur. Cette position, que l'on pourrait communément appeler celle du "oui mais" est la position la plus répandue selon Hall. Le récepteur accepte les grandes définitions légitimes proposées par le message, mais il les adapte, les nuance ou les conteste partiellement

en fonction de sa situation locale et concrète. Il y a une tension entre légitimation au niveau abstrait et résistance au niveau pratique. L'exemple typique dans le contexte télévisuel étudié par Hall est celui d'un ouvrier qui accepte l'idée qu'il faut limiter les grèves "en général", mais qui juge que *sa* grève à lui est justifiée.

- Une lecture oppositionnelle (*oppositional reading*), observée lorsque le message est lu selon un code radicalement différent de celui mobilisé en production. Les récepteurs expriment un rejet de l'idéologie structurant le message, ils mobilisent d'autres registres de connotation. Ils comprennent parfaitement le sens préférentiel, il n'y a pas de malentendu, mais le décodent dans un cadre de référence alternatif, voire antagoniste. Ils "détotalisent" le message dans le code dominant pour le "re-totaliser" dans un autre code. C'est une lecture politiquement consciente de leur opposition.

A travers des entretiens collectif (*focus groups*) avec des groupes de publics réunis en fonction de caractéristiques sociodémographiques communes (en terme de genre, de catégorie socioprofessionnelle, mais aussi d'expérience du racisme), David Morley (*The Nationwide Audience*) démontre en 1980 le caractère opératoire des idéaux-types de Hall, assurant la renommée et la pérennité du modèle « codage/décodage ».

C'est précisément ce cadre que je mobilise pour analyser la réception des séances d'EAS par les élèves de terminale bac pro. Le dispositif EVAR-S constitue un message codé depuis une position institutionnelle — celle de l'État et de l'école — qui porte un sens préférentiel : l'égalité de genre comme norme légitime. La question que je pose est celle du décodage : depuis quelles positions sociales, culturelles et de genre les élèves construisent-iels le sens de ce message ? Adhèrent-iels à la lecture dominante, la négocient-iels, ou s'y opposent-iels ?

Bien que ce cadre d'analyse ait à l'origine été conçu pour analyser la réception de contenus médiatiques, il m'a paru intéressant de le transposer à ma recherche. Les politiques publiques (telles que les programmes d'EVAR-S) sont en effet « encodées » par l'Etat, lesquelles sont décodées et réencodées par les acteur.ice.s éducatifs qui la traduisent concrètement dans des dispositifs d'EVAR-S locaux et situés[25]. Et ces dispositifs sont eux-mêmes à nouveau « décodés » par les individus que les politiques publiques puis les dispositifs situés prennent pour cible (en l'occurrence, dans le cas qui nous intéresse, les élèves).

[25] la traduction par les acteur.ices qui mettent en œuvre concrètement l'EVARS n'a toutefois pas été traité dans mon travail de recherche.

Anne Revillard[26] s'inspire elle aussi des cultural studies pour étudier les conséquences des politiques publiques sur « les ressortissants » pour reprendre le terme de de Philippe Warin (Warin 1999). Elle note que le champ de la recherche évaluative a longtemps « été dominé par une lecture objectiviste des processus en jeu, résumés aux idées d'« impact » ou d'« effets » quantifiables, principalement étudiés à partir de méthodes quantitatives » (Revillard, 2018, P470).

Pour enquêter sur l'expérience subjective des programmes et politiques publiques par les ressortissant.es, elle écrit préférer le terme de « réception » à celui d' « évaluation ». Ce terme de réception (issu des cultural studies dont Hall est une figure centrale) permet selon elle de rendre compte, à partir d'une perspective compréhensive, des effets à la fois contraignants et habilitants de l'action publique. La réception de l'action publique est définie par cette chercheuse comme « l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et co-construite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur ceux-ci » (Ibid, P478).

Selon Revillard, l'étude de la réception implique : 1. de se placer du point de vue des ressortissant.es individuels ; 2. d'investiguer de façon empirique ; 3. de prendre en compte simultanément les effets et les appropriations de l'action publique ; 4. de tenir compte des dimensions à la fois objectives et subjectives de la réception (soit tout autant des pratiques que des représentations).

Cette approche par la réception (Revillard, 2018) implique un choix épistémologique fort : se placer du point de vue des ressortissant·es individuel.les, c'est-à-dire ici des élèves, plutôt que d'évaluer l'"impact" de l'EAS depuis un point de vue extérieur et surplombant.

M'appuyer sur les concepts de réception tels que théorisés par Anne Revillard et de codage/décodage de Stuart Hall me permet à la fois de sortir de l'idée d'une réception passive des séances d'EAS par les publics concernés, et de dépasser le préjugé selon lequel les classes populaires opposeraient, par inertie culturelle — au sens bourdieusien d'un habitus tendant à reproduire les dispositions incorporées (Bourdieu, 1980) —, une résistance homogène aux discours institutionnels sur l'égalité de genre. Ces cadres analytiques permettent au contraire de traiter la réception comme un processus actif, situé et différencié, sans présupposer ni l'adhésion ni le rejet — et sans postuler, non plus, que le dispositif lui-même serait nécessairement

[26] « Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : la réception de l'action publique ». *Revue française de science politique*, vol. 68, n°3.

émancipateur pour tous·tes ses destinataires. Par ailleurs, ce modèle tient ensemble deux choses déjà identifiées dans l'état de l'art : les déterminants sociaux de la réception (ou la « sur-socialisation » que mobilisent Bourdieu, Kergoat et Jellab) et la capacité des sujets à négocier activement les discours (ou la « sur-agentivité » que démontrent Clair, Richard et Bettie sur les jeunes de classes populaires). Par déterminants sociaux de la réception, on entend les dispositions, les habitus et les appartenances de classe qui orientent la manière dont les individus perçoivent et interprètent un discours institutionnel.

Dans le sillage de Bourdieu (1979), qui montre que les pratiques culturelles — y compris les attitudes sur le genre — sont structurées par les conditions sociales d'existence, Jellab (2001 ; 2008) et Prisca Kergoat (2022) documentent comment les élèves de lycée professionnel entretiennent un rapport à l'institution et aux savoirs légitimes qui porte la marque de leur trajectoire de classe. Ces cadres d'analyse ont cependant été critiqués pour leur tendance à la sur-socialisation — notion forgée par Wrong (1961) qui désigne la tendance de la sociologie à réduire les acteur·ice·s à de purs produits de leurs conditions sociales, sans espace pour la négociation ou la résistance. C'est précisément cette limite que la sociologie de la réception permet de dépasser : en traitant les destinataires d'un message ou d'un dispositif non comme des récepteurs passifs mais comme des acteur·ice·s qui construisent activement le sens depuis leur position sociale, elle ouvre un espace analytique pour penser à la fois la structuration sociale de la réception et les formes de négociation ou de résistance qu'elle rend possibles.

Si le modèle encoding/decoding de Hall fournit la grammaire analytique pour typologiser les positions de réception — dominante, négociée, oppositionnelle —, il ne dit pas grand-chose des contenus idéologiques spécifiques qui structurent le message encodé dans les séances d'EAS.

C'est ici que le cadre de Fassin (2009) devient utile, non pas comme un modèle concurrent mais comme un éclairage complémentaire sur la nature du message lui-même. Le cadre d'analyse de Fassin permet de contextualiser les résistances ou les adhésions que peuvent susciter les séances d'éducation à la sexualité à l'école, selon la manière dont les acteur.ices se positionnent politiquement face à la question du genre. Dans le cadre de ma recherche, ce prisme permet spécifiquement de lire les résistances ou adhésions des élèves non pas comme de simples opinions individuelles, mais comme des positionnements situés à l'intersection d'appartenances de classe, de sexe, et de dispositions politiques héritées — ce que les entretiens collectifs permettent précisément de faire émerger. Autrement dit, le sens préférentiel encodé dans les séances d'EAS n'est pas seulement un message sur l'égalité — c'est un message porteur

d'une certaine conception de la démocratie sexuelle, qui s'adresse à des élèves dont les positions face à ces enjeux sont socialement situées.

Articuler Hall et Fassin permet ainsi de poser une question plus précise que « pourquoi les élèves adhèrent-ils·elles ou non aux séances ? » : « depuis quelles positions face aux enjeux d'égalité de genre — positions elles-mêmes structurées par la classe, le genre et la génération — les élèves construisent-ils·elles leur décodage du dispositif EAS ? »

Il est toutefois à préciser :

1. Que le modèle encoding/decoding a été élaboré par Hall dans le contexte de la réception des médias de masse mais que ses présupposés fondamentaux, l'existence d'un sens préférentiel institutionnellement encodé, la position socialement située du récepteur, et la pluralité des positions de décodage, sont transposables à l'analyse de la réception des séances d'EAS. Cependant, cette transposition implique d'ajuster le modèle à deux spécificités du terrain : d'une part, l'interactivité du dispositif pédagogique, qui fait du décodage une performance collective autant qu'un acte individuel ; d'autre part, la captivité institutionnelle des élèves, qui contraint l'expression publique des positions oppositionnelles et invite à distinguer les lectures affichées des lectures intériorisées.
2. Que les travaux de Fassin ne portent pas directement sur les classes populaires scolarisées, mais que son cadre d'analyse invite toutefois à interroger la manière dont des élèves issu·es de milieux ouvriers se positionnent face à un dispositif institutionnel porteur d'une certaine conception de la démocratie sexuelle. L'hypothèse que l'on peut émettre est que la réception de l'EAS par les élèves enquêté.es sera indissociable de leur rapport plus général à l'institution scolaire et aux normes qu'elle incarne — rapport documenté, pour ce public, par Jellab (2008), Palheta (2012) et Massei (2024).

En effet, les élèves interrogé.es sont encore pris dans l'institution scolaire (ils.elles sont en terminale), tout en étant en position de retour rétrospectif sur leur parcours. Le focus group permet d'observer une réception à la fois différée et située : différée parce que les élèves reviennent sur des séances reçues depuis plusieurs années ; située parce que leurs discours se construit dans l'interaction, sous le regard des pairs, à propos d'un objet fortement normatif et potentiellement embarrassant. Le focus group ne révèle pas des opinions préexistantes, il produit une scène sociale dans laquelle les élèves négocient collectivement ce qui est dicible, ce qui est honteux, ce qui est drôle, ce qui mérite d'être pris au sérieux…

Analyser la manière dont des élèves de terminale professionnelle en situation d'interaction, interprètent, reformulent et reconfigurent les significations associées aux séances d'EAS justifie de mobiliser la sémiotique sociale pour compléter mon cadre d'analyse.

Née dans les années 1970-1980 avec le linguiste britannique Michael Halliday, notamment dans *Language as Social Semiotic* (1978), la sémiotique sociale affirme que le signe n'est pas une unité stable dont le sens serait fixé par un système de différences internes à la langue. Halliday soutient que le lien entre signifiant et signifié est au contraire motivé : il est déterminé par l'intérêt du producteur du signe, c'est-à-dire par la position sociale, culturelle et situationnelle depuis laquelle celui-ci sélectionne, parmi les ressources sémiotiques disponibles, celle qui lui permet de signifier ce qu'il veut signifier dans ce contexte précis. Le signe est donc une ressource produite et mobilisée par des acteurs sociaux dans des contextes d'interaction situés, et non une convention abstraite et figée.

Dans cette perspective de sémiotique sociale, les élèves ne sont ici pas envisagé.es comme de simples récepteurs de messages institutionnels, mais bel et bien comme des acteur.ices engagé.es collectivement dans une activité située de production de sens. Ainsi, lorsqu'un élève dit à propos d'une séance d'EVAR-S « on nous a expliqué des trucs », plutôt que « on a appris » ou « on nous a dit quoi penser », ces formulations ne peuvent pas être considérées comme neutres. Elles peuvent indiquer un rapport spécifique à la séance, à l'institution scolaire, au statut du savoir transmis ou à la place assignée aux élèves dans le dispositif. Il ne s'agit pas d'en déduire mécaniquement une position d'adhésion, de résistance ou d'indifférence, mais d'analyser cette formulation dans la dynamique située de l'échange : ce qui la précède, ce qui la suit, la manière dont elle est reprise, contestée, nuancée ou déplacée par les autres participant·es.

L'apport de la sémiotique sociale est ainsi de permettre une attention fine aux ressources discursives et interactionnelles par lesquelles les élèves produisent du sens : choix lexicaux, modalisations, reformulations, hésitations, silences, rires, chevauchements de parole ou reprises collectives. Lorsque les conditions de recueil le permettent, cette attention peut également s'étendre aux dimensions multimodales de l'interaction, comme les gestes, les regards ou les postures. Ces éléments ne sont alors pas traités comme de simples « bruits » autour du discours, mais comme des indices participant à la construction située des significations sociales.

Cette attention au contexte est d'autant plus importante que les focus groups se déroulent dans un cadre scolaire, sur un objet lui-même pris en charge par l'institution scolaire.

Les échanges ne se produisent donc pas dans un espace neutre. Ils sont recueillis auprès d'élèves par une enquêtrice adulte, identifiée comme femme, blanche, âgée d'environ quarante ans, et susceptible d'être associée, au moins partiellement, à une figure institutionnelle. Ces éléments configurent la situation d'énonciation : ils peuvent rendre certaines prises de parole plus difficiles, favoriser des formulations prudentes, encourager des réponses perçues comme légitimes ou attendues, ou au contraire susciter des formes de mise à distance, d'humour ou de résistance.

La sémiotique sociale permet ainsi de ne pas traiter ces effets de contexte uniquement comme des biais à neutraliser, mais comme des dimensions constitutives de la production de sens. Il s'agit d'analyser ce que les élèves disent de l'EAS, mais aussi les conditions sociales, institutionnelles et interactionnelles dans lesquelles ils et elles peuvent le dire. Le dispositif d'enquête devient alors lui-même un élément de l'analyse : il participe à définir les ressources sémiotiques disponibles, les registres de parole mobilisables et les positions énonciatives que les élèves peuvent occuper face à un objet scolaire, normatif et potentiellement sensible.

Ce cadre d'analyse articule ainsi trois niveaux complémentaires. Au niveau des positions de réception, le modèle encoding/decoding de Hall fournit une topographie des positions de réception — dominante, négociée, oppositionnelle — et permet de penser l'écart entre les significations institutionnellement encodées dans le dispositif EAS (prévention des risques, consentement, égalité, autonomie) et les lectures produites par les élèves. Le cadre de Fassin précise la nature politique du message encodé : ce que l'EAS transmet n'est pas seulement un contenu de prévention, c'est une certaine conception de la démocratie sexuelle, reçue depuis des positions socialement et politiquement situées. Au niveau du rapport à l'action publique, la sociologie de la réception de l'action publique développée par Revillard permet de traiter les élèves non comme des cibles passives d'un dispositif mais comme des ressortissant·es qui s'approprient, négocient ou résistent à une politique publique depuis leur expérience subjective et leur trajectoire sociale. Au niveau de l'interaction située, la sémiotique sociale offre les outils pour analyser comment ces positions de réception se produisent et s'énoncent concrètement dans l'interaction : choix lexicaux, modalisations, silences, rires, reformulations collectives — autant de ressources par lesquelles les élèves construisent, ensemble et en situation, le sens de ce que l'institution leur a dit.

Ce dispositif théorique à trois niveaux permet de poser une question de recherche qui ne présuppose ni l'adhésion ni le rejet : « comment des élèves de terminale bac pro, majoritairement issu·es des classes populaires et exposé·es au cours de leur scolarité aux séances d'EAS,

reçoivent-iels rétrospectivement ce dispositif — et que révèle cette réception de leur rapport aux normes de genre, de sexualité et à l'institution scolaire ? »

VI. Méthodologie

Mon enquête a été réalisée auprès d'élèves de neuf classes de terminale professionnelles de trois lycées du bassin lorientais : le lycée Emile Zola d'Hennebont, le lycée Marie Le Franc de Lorient et le lycée Julien Crozet de Port-Louis. Elle repose sur un questionnaire et sur des focus groups (ou entretiens collectifs).

Les élèves que j'ai rencontré.es relèvent des filières suivantes :

MES : métiers de l'enseigne et de la signalétique

MSPC : maintenance des systèmes de production connectés

CIEL : Cybersécurité, Informatique et réseaux, Electronique

OTM : organisation de transport de marchandises

MELEC : Métiers de l'électricité

TCB : Métiers Constructeur Bois

TMA : Technicien menuisier agenceur

Esthétique : Métiers de la beauté et du bien-être

Coiffure.

Pour pouvoir enquêter auprès de ces élèves, j'ai sollicité en septembre 2025 l'accord du directeur académique. Dans le courrier, co-signé par ma directrice de recherche, nous explicitions la démarche de recherche et demandions à pouvoir faire passer un questionnaire, à mener des entretiens collectifs, mais également des entretiens individuels avec les élèves qui en auraient été d'accord pour pouvoir recueillir des propos individuels, des ressentis, remarques et réflexions plus personnels. Suite à de nombreuses relances, nous avons été mises en copie d'un courrier daté du 27 novembre 2025 adressé aux directeurs d'établissement indiquant « Vous allez être sollicités par Cloé Richard, étudiante en 2ème année de master d'études sur le genre (sociologie) à l'université d'Angers dans le cadre de son mémoire. Les services du rectorat l'autorisent à mener une enquête auprès des lycéens et lycéennes en terminale bac professionnel des lycées professionnels du Morbihan sur les séances d'enseignement de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) sous forme de questionnaires et d'interventions collectives. Je vous remercie de lui réserver le meilleur accueil. »

A travers cette formulation, le recteur indique que s'il accorde l'autorisation de faire passer des questionnaires et de mener des entretiens collectifs, il refuse celle de mener des entretiens individuels.

VI.1. Un questionnaire

J'ai récolté 146 réponses suite à la passation d'un questionnaire[27] que les élèves ont rempli en ligne (via le logiciel LimeSurvey) en ma présence (sauf pour les classes du lycée Marie Le Franc dans lequel les élèves ont rempli le même questionnaire sur un support papier en présence des infirmières scolaires, la direction du lycée ayant refusé ma proposition d'intervenir moi-même et de permettre aux élèves d'utiliser leurs téléphones portables personnels pour remplir le questionnaire).

Parmi les 146 élèves ayant répondu, 59 se définissent comme garçon, 58 comme fille, 1 comme non-binaire, 6 comme en questionnement et 22 n'ont pas répondu à la question « comment vous définiriez-vous ? ».

Filière	Garçon	Fille	Non-binaire	Questionnement	N'a pas répondu	TOTAL
MES	4	5	0	2		11
MSPC	18	0	0	0		18
CIEL	17	0	0	1		18
OTM	3	6	0	1		10
MELEC	5	0	0	1		6
TCB	4	0	0	0		4
TMA	6	1	0	0		7
Esthétique	0	26	0	0		26
Coiffure	2	20	1	1		24
TOTAL	59	58	1	6	22	146

Le premier résultat que nous pouvons mettre en évidence est que la répartition par filière apparaît particulièrement genrée. Les filière électroniques : MSPC (maintenance des systèmes de production connectés) et CIEL (Cybersécurité, Informatique et réseau Electronique) ainsi que les filières bois (TMA : menuisier et TCB : charpente) sont presqu'exclusivement masculines. A l'inverse, les filières Esthétique et Coiffure sont presque exclusivement féminines. Par contre, les

[27] Trame du questionnaire présentée en annexe

filières MES (métiers de la signalétique) et OTM (organisation de transport de marchandise) présentent une relative mixité.

La cohorte d'enquêté.es a un âge moyen de 18 ans au moment de l'enquête. 18 ans est l'âge légal d'entrée dans la vie adulte, autrement dit, c'est un âge « charnière » entre la minorité et la majorité. En France, l'âge médian d'entrée dans la sexualité active est de 17,6 ans pour les garçons et de 17,8 ans pour les filles (enquête CSF 2023 – Contexte des sexualités en France).

La jeunesse constitue une phase de socialisation secondaire intense au cours de laquelle les normes de genre se réactivent et se consolident (Darmon, 2006). Clair (2023) montre précisément que c'est entre 15 et 20 ans que les pratiques amoureuses et sexuelles deviennent un terrain privilégié d'intégration et de performance des normes de genre, et que les assignations de rôles se stabilisent différemment selon la classe et le territoire.

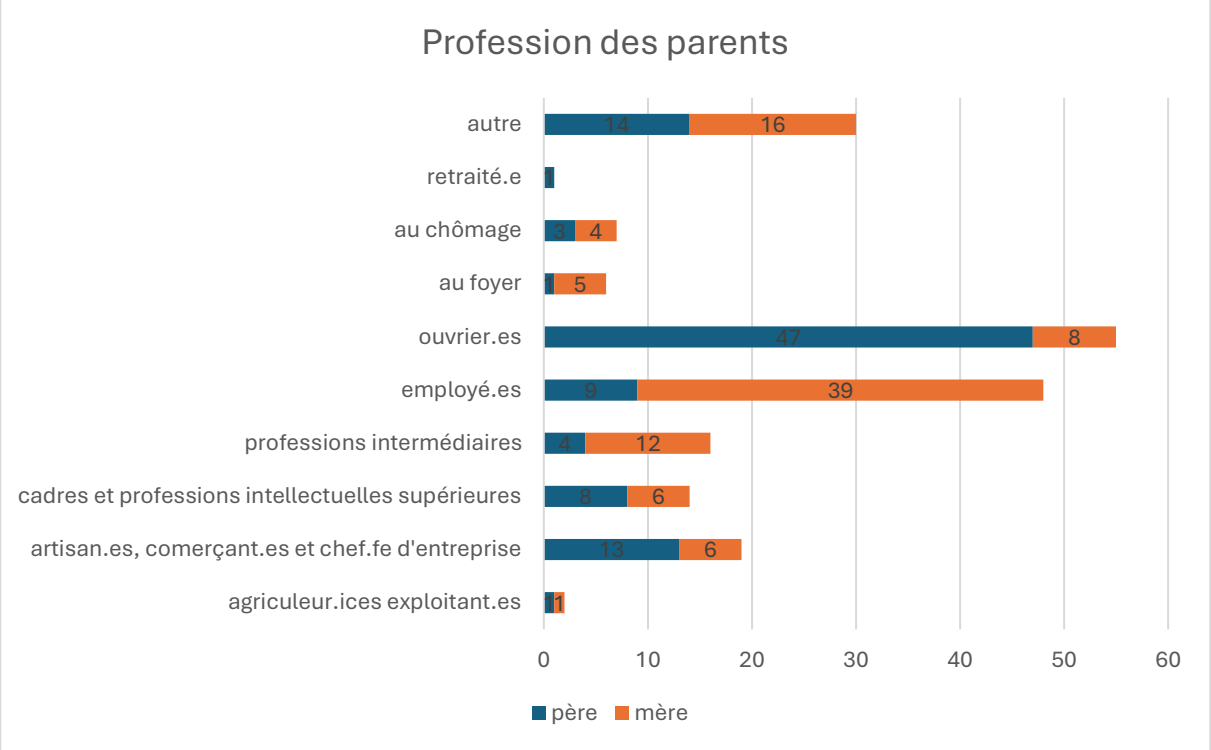
À 18 ans, mes enquêté·es se trouvent donc à un stade de leur trajectoire de vie où l'identité de genre est à la fois en cours de cristallisation et particulièrement exposée aux injonctions normatives — qu'elles viennent des pairs, de la famille ou des institutions. En ce sens, interroger leur réception des séances d'EAS à ce moment précis n'est pas anodin : ces séances s'inscrivent dans une période biographique où les représentations du genre sont encore relativement plastiques, mais où les assignations de rôles commencent à se stabiliser, notamment sous l'effet de l'entrée imminente dans la vie professionnelle et affective (Galland, 2022). L'âge n'est donc pas à considérer comme une variable démographique neutre : c'est une variable sociologique à part entière, qui interagit avec le genre et la classe.

Pour appréhender la classe sociale d'appartenance des enquêté.es, je me suis appuyée sur la nomenclature PCS 2020 (Professions et Catégories Socioprofessionnelles) pour répertorier les réponses obtenues à la question « Quelle est la situation professionnelle de vos parents si vous en avez (quelle profession, en emploi, au chômage, étudiant.e...) ? » :

CSP	père	mère	TOTAL
agriculeur.ices exploitant.es	1	1	2
artisan.es, comerçant.es et chef.fe d'entreprise	13	6	19
cadres et professions intellectuelles supérieures	8	6	14
professions intermédiaires	4	12	16
employé.es	9	39	48
ouvrier.es	47	8	55
au foyer	1	5	6
au chômage	3	4	7

retraité.e	1		1
autre	14	16	30
TOTAL	101	97	198

Dans la catégorie « autres », j'ai répertorié les réponses telles que « pas de situation parentale » ; « Papa na et maman, elle est partie » ; « En concubinage » (qui ne me donnait aucune information) ; les réponses telles que « Mon père est acteur de films X et ma mère est vendeuse dans un sex-shop » (qui m'apparaissaient peu crédibles) ; les réponses telles que « les deux travaillent » ; « en CDI » ; « travaille en entreprise » (qui ne m'apportaient pas d'informations suffisantes pour pouvoir les répertorier dans une catégorie socio-professionnelle établie), ou bien encore les réponses telles que « Mère handicapé ne peut pas travailler ».



Ce graphique permet de repérer que la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée chez les pères est « ouvrier » (47 occurrences), suivie des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (13), de la catégorie « autre » (14) et des cadres et professions intellectuelles supérieures (8). Chez les mères, c'est la catégorie « employée » qui domine largement (39 occurrences), devant la catégorie « autre » (16), les professions intermédiaires (12) et les ouvrières (8). On note également que 5 mères se déclarent au foyer et 4 au chômage, contre aucun père au foyer et 3 pères au chômage.

De ces données, on peut tirer deux conclusions :

Premièrement, les élèves enquêté·es sont majoritairement issu·es des classes populaires. Si l'on additionne les catégories ouvrières, employées et « au chômage » chez les pères, on obtient plus de 58 occurrences sur 146 — auxquelles s'ajoutent les artisans et commerçants, catégorie hétérogène mais souvent proche des classes populaires en termes de capital culturel. Ce résultat corrobore la thèse selon laquelle la voie professionnelle accueille structurellement une population scolaire issue des groupes sociaux les moins dotés en capital scolaire et économique de l'espace social, ce que les travaux de Jellab (2008) et Palheta (2012) ont largement documenté. Il convient néanmoins de souligner la présence, minoritaire mais non négligeable, de parents cadres ou exerçant des professions intellectuelles supérieures (8 pères, 6 mères), ainsi que de professions intermédiaires (4 pères, 12 mères) : le public enquêté n'est donc pas socialement homogène, même si les classes populaires y sont structurellement surreprésentées.

Deuxièmement, les catégories socioprofessionnelles des parents sont elles-mêmes fortement genrées. La forte présence des pères dans la catégorie « ouvrier » et des mères dans la catégorie « employée » reproduit une division sexuelle du travail bien documentée par la sociologie. Kergoat a montré que cette division obéit à deux principes concomitants : un principe de séparation (il existe des travaux d'hommes et des travaux de femmes) et un principe hiérarchique (le travail masculin vaut plus que le travail féminin). Le fait que 5 mères soient désignées comme étant « au foyer » — contre aucun père — et que les mères soient surreprésentées dans les professions intermédiaires et les emplois de service en constitue une illustration empirique directe. Cette configuration familiale n'est pas anodine pour notre propos : les élèves grandissent dans des foyers où la division sexuelle du travail est vécue comme une évidence pratique, ce qui constitue un horizon de socialisation primaire avec lequel les séances d'EAS entrent potentiellement en tension — ou, au contraire, trouvent un écho inattendu.

Les questions posées aux élèves dans ce questionnaire sont les suivantes :

1_ Avez-vous déjà participé à des séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité au cours de votre scolarité? *« oui j'en suis sûr.e » / « oui je crois » / « non, ça ne me dit rien » / « non, jamais ».*

1bis_ Si oui, est-ce que c'était (vous pouvez cocher plusieurs cases) : *« en primaire », « au collège », « au lycée »*

1 ter_ Si oui, entre le CP et la terminale, vous pensez avoir participé à : *« entre 1 et 5 séances »*, *« entre 6 et 10 séances »*, *« entre 11 et 15 séances »*, *« plus que 15 séances »*, ou *« je ne sais pas »*

Les questions de ce que nous nommerons ici « le bloc 1 » font appel à la mémoire des séances. Elles visent à mesurer l'exposition réelle des élèves à l'EAS, et à distinguer le souvenir certain du souvenir flou. Travaillant sur la *réception*, il me semblait en effet important de commencer par établir s'il y a eu *exposition*. La modalité « oui je crois » capte une mémoire incertaine qui est elle-même une donnée sociologique sur la faible saillance de ces séances dans les trajectoires scolaires.

2_ Quelles thématiques ont été abordées lors de ces séances ? (vous pouvez cocher plusieurs cases et apporter des précisions en commentaire si vous le souhaitez. Par exemple, vous pouvez préciser le support avec lequel ce thème a été abordé : avec une vidéo, des jeux

de rôles, etc...) *« connaissance de l'anatomie humaine (les différentes parties du corps, fonctionnement de l'appareil génital) » / « processus de reproduction humaine (fécondation, grossesse, accouchement) » / « IST (infections sexuellement transmissibles) » / « contraception » / « IVG (Interruption Volontaire de Grossesse) » / « premières fois (relations amoureuses et sexuelles) » / « séparations amoureuses » / « consentement » / « plaisir » / « violences entre partenaires intimes » / « pornographie » / « identités de genre (se sentir fille, garçon, non-binaire) » / « orientations sexuelles (hétéro ou homosexualité) » / « stéréotypes et discriminations de genre (moqueries liées au genre, ou ne pas pouvoir faire telle ou telle activité, éprouver tel ou tel sentiment parce-qu'on est fille ou garçon par exemple) »*

2 bis_ Parmi ces thématiques, quelles sont celles qui vous préoccupent le plus ?

2 ter_ Quelles sont les thématiques qui, au contraire, vous paraissent moins importantes ?

Les questions du « bloc 2 » cartographient les contenus, ce qui a été reçu et ce qui fait sens pour les élèves. La distinction entre *thématiques abordées* et *thématiques qui préoccupent / semblent moins importantes* est directement inspirée du cadre de Hall : elle permet déjà de repérer les écarts entre le message encodé par l'institution et le message décodé par les élèves.

3_ Que pensez-vous de la mise en place de séances obligatoires d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité ? *« je suis POUR car » / « je suis CONTRE car » / « je n'ai pas d'avis car »*

Cette question 3 interroge la légitimité des séances. Elle teste directement l'adhésion ou le rejet de l'EAS. La formulation ouverte (« car ») est volontaire, elle permet de recueillir une justification, pas seulement une position, ce qui est plus riche analytiquement et permet de distinguer des types d'adhésion (adhésion par conviction féministe, adhésion conformiste, etc.) ainsi que les types d'opposition (opposition par rejet de l'idéologie féministe, par gêne, etc.).

4_ Qu'est-ce qui vous a plu dans ces séances ?

4bis_ Qu'est-ce qui vous a déplu dans ces séances ?

4ter_ Auriez-vous des propositions pour améliorer ces séances (propositions de thèmes à aborder, manières de faire ou méthodes ?)

Ce « bloc 4 » porte sur l'évaluation des séances. Ces questions permettent d'accéder à la réception sur le plan pédagogique, en complément de la réception sur le plan idéologique. Elles ouvrent aussi la possibilité d'analyser les attentes des élèves. Cela est utile pour articuler mon analyse avec le travail de Revillard sur la réception des politiques publiques en considérant les ressortissants comme des acteurs qui évaluent et reformulent les politiques publiques.

5_ Quand vous avez personnellement des questions autour de ces sujets, vers qui vous tournez-vous en priorité ? (sélectionnez 6 interlocuteurs prioritaires et classez-les de 1 à 6 par ordre d'importance : le 1 est la personne vers laquelle vous vous tournez en 1er, le 6 est la personne vers laquelle vous vous tournez en dernier). Merci de n'indiquer que des nombres (sauf si vous choisissez la case « autre » : vous pouvez alors préciser vers qui vous vous tournez) *« mon père » / « ma mère » / « mon frère » / « ma sœur » / « un ami » / « une amie » / « l'infirmière du lycée » / « le planning familial » / « mon éducateur » / « mon éducatrice » / « mon médecin traitant » / « un.e professeur.e » / « je fais une recherche Google » / « Je demande à l'Intelligence Artificielle » / « je cherche du contenu sur youtube » / « je cherche sur les réseaux sociaux » / « je n'en parle à personne » / « autre (précisez) »*

Cette question 5, qui porte sur les interlocuteurs, permet de situer l'EAS dans l'écosystème informationnel des élèves — autrement dit, de comprendre quelle place l'école occupe (ou n'occupe pas) parmi les sources de socialisation sexuelle. Les sources telles que l'IA et les réseaux sociaux numériques concurrencent structurellement le discours institutionnel. La pornographie en ligne est également un vecteur parmi d'autres de socialisation sexuelle informelle, et sa place dans les usages juvéniles est documentée (l'enquête de Amsellem-Mainguy et Vuattoux de 2018[28] montre notamment que l'entrée dans la sexualité cristallise des usages intimes d'Internet renvoyant à l'exploration de sa sexualité et à un apprentissage de techniques sexuelles, notamment à travers des contenus pornographiques qui apportent des réponses aux questions que se posent les jeunes là où les réponses institutionnelles ou familiales sont insuffisantes). Cette question 5 me permettra de croiser les résultats par genre — les filles et les garçons ne se tournent pas vers les mêmes interlocuteurs, ce qui est lui-même un résultat sur la division genrée de la parole intime.

VI.2. Des entretiens collectifs

[28] Amsellem-Mainguy, Y. et Vuattoux, A. (2018). *Construire, explorer et partager sa sexualité en ligne. Usages d'Internet dans la socialisation à la sexualité à l'adolescence*. Paris : INJEP, Rapports d'étude.

Onze entretiens collectifs ont été menés auprès d'élèves ayant préalablement répondu au questionnaire. Au total, 94 élèves ont participé à ces entretiens — 67 garçons et 27 filles. Cette répartition déséquilibrée mérite une explication : pour des raisons organisationnelles imposées par l'un des lycées enquêtés — le lycée Marie Le Franc (qui propose les filières Esthétique et Coiffure, majoritairement féminines) —, il n'a pas été possible de rencontrer l'ensemble des groupes-classes ayant répondu au questionnaire dans cet établissement. La proportion de garçons dans l'échantillon final des entretiens est donc nettement plus importante que celle observée dans le questionnaire, où l'équilibre entre les sexes était proche. Ce biais de sélection est à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

Parmi les onze groupes constitués, six étaient exclusivement masculins, deux exclusivement féminins, et trois mixtes. Ce choix de varier la composition des groupes est délibéré, il s'agissait d'observer si la dynamique de groupe et les prises de position des élèves variaient selon la présence ou l'absence de l'autre sexe — hypothèse que les travaux sur la socialisation de genre et les interactions entre pairs invitent à formuler.

Les travaux de Barbara Fontar et Mickaël Le Mentec (2020) au sujet des pratiques vidéoludiques des adolescent.es de 13 à 15 ans montrent par exemple que la composition du groupe (mixte ou non mixte) modifie structurellement ce qui peut être dit. Dans les focus groups mixtes, les filles se taisent, minimisent ou dissimulent leurs pratiques sous la pression des garçons qui monopolisent la parole alors que dans les focus groups non mixtes féminins, elles parlent librement. Cette dynamique est d’autant plus marquée dans les milieux populaires et ruraux que dans les milieux favorisés urbains. L'article démontre ainsi empiriquement ce que Goffman avait théorisé : la présence ou l'absence de l'autre sexe modifie structurellement ce qui peut être dit et montré dans une interaction (Goffman, 2002).

Ces travaux sur les pratiques vidéoludiques genrées (Fontar, Le Mentec, 2020) m’invitent à formuler une hypothèse complémentaire. Si les jeux vidéo constituent un territoire historiquement masculin dans lequel les filles doivent négocier leur présence en invisibilisant ou en dévalorisant leurs pratiques, les séances d'EAS pourraient constituer un territoire dont le registre de légitimité — égalité, attention aux émotions, déconstruction des normes de genre — est symboliquement associé au féminin et au féminisme. Dans ce cas, ce seraient les garçons qui se trouveraient en position d'inconfort et de résistance, contraints de protéger un capital symbolique viril potentiellement fragilisé par le dispositif. Cette hypothèse inviterait dès lors à lire les résistances masculines non pas comme un conservatisme de classe, mais peut-être aussi comme une stratégie de préservation d'un territoire identitaire sexué menacé.

VI.2.1. Le dispositif : le débat mouvant

Le dispositif retenu pour ces entretiens collectifs est celui du « débat mouvant », également appelé « jeu de la ligne ». Ce dispositif consiste à soumettre au groupe une affirmation, et à demander aux participant.e.s de se positionner physiquement dans l'espace — d'un côté celleux qui sont d'accord, de l'autre celleux qui ne le sont pas, au milieu celleux qui hésitent — avec la possibilité de se déplacer en fonction des arguments avancés par les autres. Quinze affirmations ont été soumises à chaque groupe :

« En France, les hommes et les femmes sont égaux » / « Selon que l'on est fille ou garçon, on ne peut pas faire les mêmes métiers » / « Les personnes qui pratiquent une religion sont plus sexistes que les autres » / « Les hommes ouvriers sont plus virils que les hommes qui exercent des professions intellectuelles » / « Une femme noire hétérosexuelle est moins discriminée qu'un homme noir homosexuel » / « Le féminisme est plus présent dans les classes sociales dominantes que dans les classes populaires » / « L'éducation à la sexualité pervertit les enfants et les adolescents » / « L'EAS stigmatise les élèves homosexuel·les » / « Les séances d'éducation à la sexualité permettent de protéger les enfants » / « L'EAS permet de lutter contre les discriminations » / « Expliquer le concept d'identité de genre à des élèves de primaire, c'est dangereux » / « Les enfants ne sont pas assez matures pour savoir ce qui est bon pour eux : c'est normal que des adultes prennent des décisions à leur place » / « La pornographie influence la vie affective et sexuelle » / « L'EAS ne sert à rien » / « En matière de sexualité, ce qui est important, c'est avant tout de passer de bons moments avec son·sa partenaire ».

Ce dispositif de débat mouvent présente plusieurs avantages au regard de mon objet. Il génère une prise de position publique et incarnée — les élèves ne cochent pas une case anonymement, iels se déplacent devant leurs pairs —, ce qui rend visible la dimension sociale et interactionnelle de la formation des opinions. Il favorise également l'argumentation spontanée : pour justifier sa position ou convaincre un.e camarade de changer de place, les élèves mobilisent leurs représentations, leurs expériences, leurs références culturelles. C'est précisément ce matériau que l'analyse cherche à saisir.

Il convient de préciser que les chiffres enregistrés dans les graphiques (en annexe) — indiquant le nombre d'élèves « d'accord », « pas d'accord » ou « au milieu » pour chaque affirmation — correspondent aux positions relevées *à la fin de l'échange*, avant de passer à

l'affirmation suivante. Ils ne rendent donc pas compte des déplacements intervenus au cours du débat, mais de l'état des positions après délibération collective.

VI.2.2. La construction de la grille d'affirmations

La formulation volontairement clivante de certaines affirmations est inhérente au dispositif du débat mouvant : pour générer une prise de position et une argumentation spontanées, les énoncés devaient être suffisamment tranchés pour provoquer une réaction. Ce choix méthodologique implique une précaution analytique : les positions enregistrées ne sont pas équivalentes à des opinions individuelles stables. Ce sont des prises de position publiques, produites dans une interaction de groupe, et doivent être interprétées comme telles.

De plus, les quinze affirmations soumises aux groupes ont été construites de manière inductive, à partir d'un repérage de ce que l'on peut appeler des *questions socialement vives*, c'est-à-dire des énoncés sur lesquels il existe un débat social réel, voire des formes de panique morale, et qui sont susceptibles de générer des prises de position contrastées au sein d'un groupe de pairs. En effet, l'objectif n'était pas uniquement de mesurer la réception des séances d'EAS au sens strict, mais de saisir plus largement les représentations des élèves sur un ensemble de questions relatives au genre, à la sexualité et aux rapports sociaux — représentations dans lesquelles la réception de l'EAS prend sens.

On peut regrouper ces affirmations en plusieurs blocs thématiques qui révèlent la logique sous-jacente à leur construction.

Un premier bloc porte sur **l'égalité et les discriminations** : *« En France, les hommes et les femmes sont égaux »*, *« Selon que l'on est fille ou garçon, on ne peut pas faire les mêmes métiers »*, *« Une femme noire hétérosexuelle est moins discriminée qu'un homme noir homosexuel »*. Ces affirmations visent à capter le niveau de conscience des élèves vis-à-vis de l'ordre social genré et de ses articulations avec d'autres rapports de domination — race, sexualité — dans une perspective intersectionnelle.

Un deuxième bloc interroge **les rapports entre genre, classe et religion** : *« Les personnes qui pratiquent une religion sont plus sexistes que les autres »*, *« Les hommes ouvriers sont plus virils que les hommes qui exercent des professions intellectuelles »*, *« Le féminisme est plus présent dans les classes sociales dominantes que dans les classes populaires »*. Ces trois affirmations sont particulièrement centrales au regard de mon objet : elles testent des

représentations stéréotypées qui associent sexisme, virilisme et appartenance de classe ou religieuse. La dernière est directement articulée à l'hypothèse initiale de ce mémoire — selon laquelle les classes populaires seraient plus réfractaires à la déconstruction du genre — et c'est précisément sur ce point que l'écart entre les résultats attendus et les résultats effectivement recueillis s'est révélé le plus significatif, constituant ainsi la matière la plus féconde pour l'analyse.

Un troisième bloc porte sur **la légitimité des séances d'EAS** : *« L'éducation à la sexualité pervertit les enfants et les adolescents »*, *« L'EAS stigmatise les élèves homosexuel·les »*, *« Les séances d'éducation à la sexualité permettent de protéger les enfants »*, *« L'EAS permet de lutter contre les discriminations »*, *« L'EAS ne sert à rien »*. Ces affirmations constituent le cœur du dispositif au regard de mon objet : elles permettent de faire apparaître les différentes positions de réception au sens de Hall — position hégémonique-dominante, négociée ou oppositionnelle — vis-à-vis du discours institutionnel porté par l'EAS.

Un quatrième bloc interroge **le rapport à l'enfance et à l'autorité adulte** : *« Expliquer le concept d'identité de genre à des élèves de primaire, c'est dangereux »*, *« Les enfants ne sont pas assez matures pour savoir ce qui est bon pour eux : c'est normal que des adultes prennent des décisions à leur place »*. Ces affirmations s'inscrivent dans une réflexion sur la domination adulte, notamment théorisée par Tal Piterbraut-Merx[29], c'est-à-dire sur la construction sociale de la catégorie de mineur·e comme être vulnérable, influençable et à protéger. Interroger les élèves sur la légitimité de cette construction, c'est aussi les inviter à réfléchir à leur propre position dans les rapports de pouvoir générationnels, et à la manière dont cette position informe leur réception de l'EAS comme dispositif institutionnel adressé *à* eux par des adultes.

Enfin, un cinquième bloc porte sur **la sexualité et ses représentations** : *« La pornographie influence la vie affective et sexuelle »*, *« En matière de sexualité, ce qui est important, c'est avant tout de passer de bons moments avec son·sa partenaire »*. Ces affirmations permettent de saisir les représentations de la sexualité que les élèves mobilisent spontanément, et de les mettre en regard avec les contenus proposés par les séances d'EAS.

[29] dont les travaux de thèse travaux ont été revus, adaptés et enrichis suite à son suicide par Anaïs Bonanno, Élise de la Gorce, Selma (Sam) Ducourant, Félicien Faury, Léo Manac'h, Margaux Nève, Pierre Niedergang, Marion Pollaert, Audrey Smadja Iritz et Léa Védie-Bretêcher, sous le titre *La domination oubliée, Politiser les rapports adulte-enfant* paru en 2024 aux éditions Blast.

VI.2.3. Le traitement des données

Les onze entretiens ont été intégralement enregistrés en audio, puis retranscrits à l'aide du logiciel Whisper sur la plateforme Huma-Num, avant d'être relus et corrigés sur la base des pistes audio originales. Pour chacune des quinze affirmations, j'ai constitué un document de travail présenté en annexe rassemblant : un graphique général représentant l'opinion de l'ensemble des participant.e.s, un graphique propre aux groupes masculins, un aux groupes féminins et un aux groupes mixtes ; ainsi qu'une compilation de mes observations analytiques et d'une sélection de verbatims illustratifs. Cette phase de travail a consisté à dégager des tendances générales tout en restant attentive aux écarts, aux cas limites et aux contradictions internes à certains groupes.

VI.2.4. Une précaution analytique : l'influence du groupe

L'analyse de ces entretiens devra intégrer une réflexion sur les effets de groupe, que la sémiotique sociale invite à prendre au sérieux. Dans certains groupes non mixtes masculins, les élèves se trouvent fréquemment d'accord d'emblée, sans que le débat ne s'engage véritablement. Deux hypothèses, non exclusives l'une de l'autre, peuvent être formulées : d'une part, une forme de coût social à s'opposer à la position majoritaire : s'y soustraire exposant à devoir argumenter, effort peu valorisé dans la culture du groupe ; d'autre part, des rapports de domination internes au groupe-classe, qui rendent difficile la prise de position contraire à celle du ou des leaders. Ces dynamiques seront à analyser avec attention car elles constituent en elles-mêmes des données sur la manière dont les normes de genre se reproduisent dans les interactions entre pairs.

De même, dans les groupes mixtes, la répartition de la parole mérite une observation fine. Dans le groupe 2 par exemple — composé de quatre filles et cinq garçons —, une élève, Lola, occupe une position remarquable : elle maîtrise les définitions et les concepts, reprend ses camarades sur l'usage des termes (*« on parle d'identité de genre, pas d'orientation sexuelle »*), et structure en partie la dynamique du débat. Ce type de profil — élève dotée d'un capital culturel spécifique sur les questions de genre — constitue un cas analytiquement intéressant pour penser les conditions de réception différenciée au sein d'un même groupe.

PARTIE I : Une réception globalement favorable : l'adhésion hégémonique comme position majoritaire

Introduction

L'hypothèse initiale sur laquelle se base cette recherche est que les élèves de terminale bac professionnel, majoritairement issu·es des classes populaires, seraient réfractaires aux séances d'éducation à la sexualité — reproduisant dans leurs propres discours les résistances et les réticences documentées dans leurs milieux d'appartenance. Le premier résultat majeur de l'enquête infirme cette hypothèse.

Qu'il s'agisse des données issues du questionnaire ou des prises de position recueillies lors des entretiens collectifs, une adhésion majoritaire aux principes portés par l'EAS se dégage du corpus. C'est la position hégémonique-dominante (au sens de Hall,1973-1980), qui constitue la position la plus fréquente : les élèves décodent le message institutionnel dans les termes mêmes où il a été encodé, reconnaissent la légitimité des séances, et s'approprient les valeurs d'égalité de genre qu'elles véhiculent.

Ce premier résultat ne permet pas seulement de montrer que ces élèves « ne sont pas opposés » à l'EAS, cette formulation en creux reconduirait malgré elle le présupposé d'un conservatisme populaire. Ce qui se dégage du corpus est plus fort et plus positif, c'est une adhésion active, motivée et socialement située, qui articule les valeurs portées par le dispositif à une conscience de classe plutôt qu'elle ne s'en affranchit. C'est parce que les élèves se situent comme appartenant aux classes populaires qu'ils et elles adhèrent aux valeurs véhiculées par l'EAS.

Les trois sous-parties qui suivent développent successivement les trois dimensions de cette adhésion : son ancrage dans des principes d'égalité largement partagés (I.1), la reconnaissance transversale de la légitimité scolaire du dispositif (I.2), et — c'est le résultat le plus contre-intuitif au regard de l'hypothèse initiale — le fait que cette adhésion s'énonce depuis la position de classe des élèves, et non pas en dépit d'elle (I.3).

I.1. L'adhésion aux principes d'égalité de genre : un socle partagé

Le premier indicateur de cette adhésion est quantitatif : 56,85 % des élèves interrogé·es se déclarent favorables à une EAS obligatoire à l'école. Même si cela représente une petite majorité, ce chiffre contredit d'emblée le présupposé d'un rejet structurel.

Plus significatif encore, l'écart entre filles et garçons y est faible — 63,8 % (des filles) contre 66,1 % (des garçons) — ce qui signifie que non seulement, les garçons ne sont pas en retrait sur cette question, mais ils sont même plus nombreux que les filles à se positionner comme étant favorables à une EAS obligatoire à l'école. Or l'hypothèse initiale, ancrée dans une tradition sociologique associant les classes populaires à des représentations plus traditionnelles des rôles de genre (Bourdieu, 1979 ; Schwartz, 1990 ; Ayral, 2011), aurait également pu conduire à anticiper une résistance masculine plus marquée : si les normes de masculinité sont particulièrement saillantes dans les milieux ouvriers, et si l'EAS porte un discours de déconstruction de ces normes, on aurait pu s'attendre à ce que les élèves garçons de bac pro y soient plus réfractaires que les filles. Les données du questionnaire ne confirment pas cette attente — les garçons se montrent au moins aussi favorables, voire plus, au dispositif que leurs camarades féminines, ce qui constitue en soi un premier résultat notable.

Un autre chiffre permet de montrer que les garçons se sentent concernés par des thématiques qu'ils auraient pu rejeter plus massivement : les violences entre partenaires intimes préoccupent 28,7% des élèves, davantage les filles (34,5%) que les garçons (25,4%), mais les garçons sont toutefois loin d'être totalement déconnectés de cette préoccupation.

Sur le fond, c'est la thématique du consentement qui cristallise le mieux ce socle partagé : 53,4 % des élèves la placent parmi celles qui les préoccupent le plus, et elle est la seule pour laquelle aucune fille ne la positionne comme « moins importante ». Cette donnée signale que le principe du consentement — comme norme structurant les relations affectives et sexuelles porté par le dispositif EAS — est non seulement reçu, mais intériorisé comme une priorité par l'ensemble du groupe enquêté, indépendamment du genre. On peut toutefois dores et déjà souligner ici une possible nuance entre la notion de consentement et celle d'égalité. Le consentement peut être l'élément acceptable pour une société libérale mais pas nécessairement égalitaire .

Les entretiens collectifs (dont la retranscription complète est consignée dans le document en annexe intitulé « retranscription des entretiens collectifs » — la pagination des verbatims utilisés ci-dessous renvoie à ce document —) nous permettent d'affirmer qu'une très large majorité d'élèves perçoit l'inégalité réelle entre hommes et femmes, au-delà de l'égalité formelle inscrite dans la loi. Face à l'affirmation « En France, les hommes et les femmes sont

égaux », 78 élèves sur 92 se positionnent comme étant « pas d'accord ». Les arguments mobilisés par les élèves sont ancrés de façon très concrète dans une réalité vécue et socialement située. L'inégalité salariale est systématiquement citée en premier (Ousmane P57 : « sur les statistiques, elles sont moins payées les femmes, c'est pas 7% ou 20% de moins payées que les hommes ? en tous cas, c'est énorme »), suivie des discriminations à l'embauche, de la division genrée des tâches domestiques (Tom P46 : « dans la vie de tous les jours, il y a des hommes qui se sentent supérieurs, qui pensent que la femme, elle doit faire le ménage »), des attentes différenciées selon le sexe dans le rôle parental (Yana P35 : « on n'attend pas la même chose d'une femme que d'un homme dans plein de situations. Genre, en tant que parent par exemple, on ne va pas attendre la même chose d'une mère que d'un père »). L'argument de la sécurité dans l'espace public est également mobilisé (Matéis P82 : « imaginons, une femme qui rentre chez elle le soir, c'est plus dangereux pour elle que pour un homme ») ainsi que celui de la parole des femmes qui serait moins prise en compte (Zoé, P90 : « Il y a aussi que on va plus prendre l'avis des hommes dans un groupe. Si il y a un grand groupe et qu'il y a, par exemple, 10 hommes et 3 femmes, on va plus aller de l'avis des hommes que de l'avis des femmes. Même s'il y a 10 femmes et 3 hommes d'ailleurs. Enfin, en général, pas tout le temps, mais... La parole des hommes est plus prise en compte que la parole des femmes. Elle compte plus »).

Ces formulations ne relèvent pas d'une adhésion abstraite à un principe d'égalité : elles disent une perception vécue ou observée des inégalités, nourrie d'expériences directes et de références culturelles situées. Au sens de Hall, les élèves décodent ici le message de l'EAS depuis un cadre de référence qui leur est propre — ce qu'ils et elles « voient bien » dans leur quotidien, ce que « les statistiques » confirment, ce qui se passe « dans la vie de tous les jours » — et ce cadre constitue précisément la ressource culturelle depuis laquelle s'opère la lecture hégémonique-dominante. C'est une lecture hégémonique-dominante ancrée dans le vécu de classe et de genre plutôt que dans une adhésion idéologique formelle.

La sémiotique sociale permet d'affiner ce constat : le recours aux données chiffrées, aux exemples concrets tirés de la vie familiale ou professionnelle, aux marqueurs d'évidence (« c'est énorme », « c'est normal que ») ne sont pas de simples illustrations — ils signalent la position énonciative depuis laquelle ces élèves construisent et légitiment leur adhésion.

Enfin, c'est l'affirmation « L'EAS ne sert à rien » qui fournit l'indicateur synthétique le plus net de cette adhésion : 77 élèves sur 79 ne sont pas d'accord avec cette affirmation. C'est le résultat le plus massif de l'ensemble du dispositif d'entretien. Cette quasi-unanimité, dans des groupes — par ailleurs traversés de désaccords sur de nombreuses autres questions — dit

quelque chose d'important : quelle que soit la nature des résistances partielles que les parties suivantes s'attacheront à documenter, elles ne remettent pas en cause le fond et la reconnaissance par les élèves que ces séances ont une utilité, une place, une légitimité.

I.2. La légitimité scolaire de l'EAS : un consensus transversal

Au-delà de l'adhésion aux principes d'égalité de genre, les élèves reconnaissent à ces séances une place légitime au sein de l'institution scolaire. Ce résultat n'a rien d'évident pour un public scolairement dominé, dont le rapport à l'école est documenté comme ambivalent — marqué à la fois par un sentiment de relégation et par une quête de reconnaissance (Jellab, 2008 ; Palheta, 2012). Or ce que le corpus donne à voir, c'est que la légitimité scolaire de l'EAS ne fait pas débat : les élèves ne contestent pas que l'école soit le bon lieu pour aborder ces questions, et les rares oppositions enregistrées (8,22%) portent sur les modalités du dispositif — son caractère obligatoire, l'âge auquel il est introduit, la fréquence des séances, non pas sur son principe même.

Dans les commentaires ouverts du questionnaire, deux registres de justification dominent, aussi bien chez les filles que chez les garçons. Le premier est celui de l'information : les séances permettent « d'apprendre des choses qu'on ne savait pas », « d'être informé sur des sujets importants », de « ne pas aller dans l'inconnu ». Le second est celui de la suppléance familiale : l'école est perçue comme un espace de parole possible sur ce que la famille ne dit pas, ne peut pas dire, ou ne sait pas dire. « Certains parents ne sont pas à l'aise pour parler de ça avec leurs enfants », « certaines personnes sont trop timides pour poser des questions et s'informer toutes seules » — ces formulations reviennent de façon récurrente, et elles disent quelque chose de socialement situé : dans les milieux populaires, la sexualité reste souvent un sujet peu verbalisé dans la sphère familiale, ce que Clair documente dès sa thèse de doctorat, intitulée significativement *Amours sous silence, : la socialisation amoureuse des jeunes de milieux populaires* (2005). En validant simultanément le contenu des séances et leur lieu, ces élèves font de l'école l'espace légitime d'une parole qui n'a pas d'autre espace institué.

Les entretiens collectifs confirment ce résultat. L'argument de la suppléance familiale y est particulièrement chargé socialement : Vadim P33 souligne qu' « il y a certaines familles où on ne parle pas du tout de ces sujets-là, donc c'est vrai que d'en parler à l'école, ça permet que tous les enfants aient une information à peu près égale » ; Yana P41 évoque « des parents plus fermés d'esprit » qui « ont honte » de parler de sexualité ; Esteban P71 note que « nos parents parlaient

pas de ça quand ils étaient jeunes ». Ces verbatims ne disent pas seulement que l'école compense un manque familial — ils disent aussi que les élèves ont conscience de ce manque, qu'ils l'identifient comme une inégalité, et qu'ils attendent de l'institution qu'elle y réponde. C'est Titouan P81 qui formule peut-être le plus clairement le fait que la légitimité de ces séances dans le cadre scolaire est une évidence : « ce que je ne comprends pas, c'est pourquoi ce serait mauvais d'en parler, parce-que c'est toujours des conseils et des informations à prendre ». La formulation est analytiquement intéressante : en disant « je ne comprends pas pourquoi ce serait mauvais », Titouan n'argumente pas en faveur de l'EAS : il signale que la légitimité de ces séances n'a pas à être justifiée, ce que la sémiotique sociale invite à lire comme l'intériorisation d'une norme plutôt que comme l'expression d'une conviction construite.

On peut lire ce résultat à la lumière de ce que Jellab (2008) appelle les savoirs expérientiels — ces savoirs perçus par les élèves de lycée professionnel comme directement utiles, mobilisables dans leur vie quotidienne et leur trajectoire biographique, par opposition aux savoirs disciplinaires abstraits que la forme scolaire ordinaire leur propose. Jellab montre en effet que les élèves de bac pro évaluent les contenus scolaires à l'aune d'un critère pratique : ce savoir me sert-il, maintenant, dans ma vie ? Ce critère d'évaluation, que Massei (2022) retrouve également dans la réception des séances d'EAS sous la forme de jugements techniques (« est-ce que ça marche vraiment ? », « à quoi ça sert concrètement ? »), n'est pas un rejet du savoir — c'est une autre manière de le légitimer. Or l'EAS propose précisément des contenus qui satisfont ce critère : parler de consentement, de contraception, de violences entre partenaires intimes ou de premières fois, c'est parler de situations que les élèves vivent ou anticipent de vivre dans un avenir proche. À 18 ans, à l'âge médian d'entrée dans la sexualité active, ces savoirs ne sont pas abstraits — ils sont immédiatement mobilisables. C'est peut-être ce qui explique que la légitimité accordée aux séances d'EAS par ces élèves soit si peu contestée : l'EAS leur propose des savoirs dont ils et elles perçoivent directement l'utilité. En ce sens, la reconnaissance de la légitimité scolaire de l'EAS par ces élèves n'est pas à interpréter comme une adhésion à l'institution scolaire dans sa globalité — c'est peut-être d'abord une adhésion à des contenus qui leur parlent très concrètement.

I.3. Une adhésion depuis la classe, pas malgré elle

Nous avons vu dans I.1 que l'adhésion des élèves à l'EAS est motivée par une perception concrète des inégalités présentes dans la société, nourrie d'expériences directement vécues ou

observées. Puis nous avons vu dans I.2 qu'ils et elles légitiment l'institution scolaire pour éduquer à la sexualité et pour transmettre des savoirs qu'iels perçoivent comme directement utiles et mobilisables dans leurs vies. Nous allons analyser dans ce I.3 le résultat le plus contre-intuitif au regard de l'hypothèse initiale, c'est à dire non pas tant que les élèves de bac pro adhèrent aux principes portés par l'EAS, ni qu'iels légitiment l'école pour véhiculer ces principes, mais bien la manière dont ils et elles le font.

Les résultats de mon enquête m'amènent en effet à constater que la position d'adhésion des élèves ne se fait pas malgré leur appartenance de classe — comme si les séances avaient réussi à « élever » ces élèves au-dessus de leurs dispositions populaires, selon une lecture implicitement déficitaire de leur socialisation. Elle s'énonce depuis leur position de classe, de façon cohérente avec elle, en articulant les valeurs d'égalité portées par le dispositif à une culture de la lutte sociale que ces élèves perçoivent comme leur appartenant en propre.

C'est l'affirmation « Le féminisme est plus présent dans les classes sociales dominantes que dans les classes populaires » qui révèle le mieux cette dynamique. Sur 93 élèves, 69 ne sont pas d'accord — soit une majorité très nette. Ce résultat est d'autant plus frappant qu'il contredit directement l'hypothèse classique d'un conservatisme populaire sur les questions de genre : non seulement ces élèves ne se perçoivent pas comme moins féministes que les classes dominantes, mais ils et elles se perçoivent souvent comme plus légitimement féministes qu'elles. Les verbatims recueillis lors des entretiens éclairent les ressorts de ce retournement.

Avant d'analyser ces verbatims, il convient tout d'abord de noter que les élèves s'identifient explicitement aux classes populaires : quand iels disent « nous », c'est à elles qu'ils se réfèrent ; et quand ils disent « eux », iels désignent les classes aisées. Cette identification n'est pas abstraite — elle structure la manière dont iels raisonnent. Arsène P22 le formule sans détour : « c'est pas comme si on traînait avec eux ». Depuis cette position, le féminisme n'est pas perçu comme un apanage des classes dominantes mais comme une conséquence logique du cumul des difficultés : Nino P22 explique qu' « il y a plus d'inégalités dans les classes plus basses, donc il y a p'têtre plus de raisons de se battre » ; Oscar et Erwann P5 partagent cette idée que l'expérience directe de la domination produit une meilleure légitimité à revendiquer : « une femme populaire sera plus féministe par rapport à ce qu'elle a vécu qu'une femme riche parce qu'elle est plus exposée [au sexisme], il faut plus qu'elle se batte, elle doit gravir encore plus d'échelons ».

Les classes dominantes, à l'inverse, sont perçues comme indifférentes aux questions de justice sociale : Kilian P50 note que « sur les classes plus aisées, des fois, il y a du laisser aller »,

Wendy P39 que « comme ils sont riches, ils ont sûrement plus de choses, ils s'en foutent un peu », Pauline P93 que « les femmes qui ont de l'argent, elles se rendent pas compte ».

Certains élèves appuient ce raisonnement sur des expériences propres ou sur des observations médiatiques. Esteban P66 ancre sa position dans son histoire familiale : « j'ai grandi avec ma mère et elle était féministe et toutes ses amies pareil. Du coup, elle et toutes ses amies, elles n'étaient pas riches ni aisées ». Mathéo P66 mobilise quant à lui les images télévisées des manifestations : « à la télé par exemple, dans les manifestations tout ça, c'est plutôt des femmes populaires qu'on voit ». Ces références — la mère, les amies, les images des cortèges — ne sont pas des arguments théoriques : ce sont des ressources sémiotiques situées, ancrées dans le vécu et dans la culture visuelle de ces élèves, depuis lesquelles ils construisent leur lecture du féminisme comme pratique populaire.

Deux verbatims viennent nuancer ce tableau sans pour autant l'invalider. Elouan P31 pense comme ses camarades que la majorité des personnes qui se rendent à des manifestations féministes viennent plutôt de milieux pauvres « mais il y a aussi une minorité dans les milieux aisés. Par exemple, Simone Veil, je pense qu'elle était assez aisée ». Et puis, et surtout, il y a l'analyse de Yana P39 qui se positionne au milieu car elle pense que les classes populaires ont moins le temps et moins les moyens de se politiser : « les gens que je connais, ils ont pas le temps en fait de se politiser, parce qu'ils ont plein de trucs à faire et tout. Du coup, les gens que je connais, ils se sont jamais vraiment posé la question sur les droits des femmes ». Cette nuance dit quelque chose de réel sur les conditions matérielles de la politisation et sur les inégalités d'accès à la réflexivité politique. Mais elle ne valide pas pour autant la thèse du conservatisme populaire : ce que Yana décrit, c'est moins un rejet des principes d'égalité qu'une contrainte temporelle et cognitive qui limite les possibilités de les articuler en discours politique explicite.

Ce résultat invite à relire, dans les termes de Skeggs (1997), ce que la littérature a parfois lu comme un rejet populaire du féminisme. Ce que ces élèves donnent à voir, ce ne sont pas des appropriations déficitaires ou incomplètes des idées féministes — ce sont des appropriations situées et partielles, relocalisées depuis leur position de classe, méfiantes à l'égard d'un féminisme perçu comme bourgeois, mais pleinement cohérentes avec une culture de la solidarité et de la lutte sociale. Au sens de Fassin (2009), la « démocratie sexuelle » portée par l'EAS n'est pas reçue comme un message venu d'en haut, adressé à des classes populaires qu'il faudrait éduquer : elle est appropriée depuis une position qui se perçoit elle-même comme plus directement concernée par les inégalités, et donc plus légitimement engagée dans leur dénonciation.

Cette adhésion majoritaire (position hégémonique-dominante au sens de Hall) constitue le premier résultat structurant de l'enquête. Il était important de l'établir solidement avant d'en examiner les limites. Nous allons voir dans la partie 2 que les mêmes élèves peuvent adopter une position hégémonique dominante sur certains objets et adopter une position négociée sur d'autres. Les données montrent par exemple que 78 élèves sur 92 perçoivent les inégalités réelles entre hommes et femmes en France — position hégémonique forte — mais que 54 élèves sur 80 estiment qu'expliquer le concept d'identité de genre à des élèves de primaire, c'est dangereux — résistance marquée à la dimension déconstructive du dispositif. Les données recueillies dans les entretiens collectifs montrent que ce sont, en grande partie, les mêmes élèves qui se positionnent comme étant favorables au dispositif de façon générale et qui adoptent des positions plus nuancées sur certains aspects spécifiques de ce dispositif.

Ce constat invite à déplacer et à affiner la question. Il ne s'agit plus de savoir si les élèves de bac pro adhèrent ou non au message de l'EAS — ils et elles y adhèrent massivement sur les principes généraux, nous l'avons démontré dans cette première partie. Il s'agit désormais de comprendre sur quels objets, depuis quelles positions et au moyen de quelles ressources rhétoriques cette adhésion se fissure, se nuance ou se négocie. C'est précisément ce que Hall nomme la position négociée : une position qui accepte les grandes définitions légitimes proposées par le message institutionnel, mais les adapte, les conteste partiellement ou les met à distance en fonction de la situation locale et concrète des récepteurs. Cette position, que Hall décrit comme la plus répandue, est aussi la plus riche — car c'est dans ces interstices que se lisent le mieux les rapports sociaux qui structurent la réception.

PARTIE II : Les positions négociées : adhérer au principe, résister à la pratique

Si l'adhésion majoritaire est réelle, elle ne dit pas tout. Qui plus est, comme nous venons de le préciser, il serait inexact de distinguer deux sous-groupes d'élèves : celleux qui adhèrent d'un côté et celleux qui négocient de l'autre — comme si ces positions relevaient d'individus différents. Les données montrent au contraire que ce sont souvent les mêmes élèves qui adoptent une position hégémonique-dominante sur certaines affirmations — notamment celles relatives à l'égalité salariale, à la légitimité de l'EAS ou à la présence du féminisme dans les

classes populaires — et une position négociée sur d'autres, notamment dès lors que les contenus touchent à la déconstruction des normes de genre et d'identité sexuelle.

Tom dit par exemple (P46-P47-P48-P51-P53-P54-P55) « dans la vie de tous les jours, il y a des hommes qui se sentent supérieurs » : il affirme ainsi une position hégémonique. Puis, il cite la profession de sage-femme comme métier genré : il est donc lucide sur le poids des normes. Mais sur l'affirmation 11 — « Expliquer le concept d'identité de genre à des élèves de primaires, c'est dangereux » — il dit « tout ce qui est changement de sexe, non, c'est trop jeune » et sur l'affirmation 12 — « Les enfants ne sont pas assez matures pour savoir ce qui est bon pour eux, c'est normal que les adultes prennent des décisions à leur place » — il dit qu'en dessous de 15 ans « on n'est pas vraiment consentant » [...] « je pense que sur certains trucs... par exemple l'orientation au collège, tu peux déjà prendre des décisions toi-même. Mais pour les autres trucs [tout ce qui tourne autour de la sexualité], je pense que c'est plutôt les adultes qui prennent les décisions ». Tom est donc clairement un élève qui adhère sur l'égalité de genre au sens large mais qui adopte une position négociée sur la nature des contenus et qui résiste particulièrement sur la déconstruction de l'identité de genre, ainsi que sur l'idée que les enfants puissent prendre des décisions pour elleux-mêmes.

La position négociée (correspondant aux points de friction entre le message institutionnel et les dispositions sociales des élèves) n'est pas une caractéristique de certains élèves : c'est une posture que la quasi-totalité des enquêté·es adopte sur des objets spécifiques.

Trois formes de négociation que les sous-parties suivantes s'attachent à décrire successivement se dégagent du corpus. La première procède par distance sociale : les élèves valident le message en le projetant sur autrui, maintenant entre elleux-mêmes et le dispositif une distance qui leur permet d'adhérer sans se sentir personnellement visé.es (II.1). La seconde procède par revendication d'une connaissance préalable : certain.es élèves relativisent l'apport des séances au motif qu'iels « savent déjà », résistant ainsi moins au contenu qu'au statut d'apprenant que l'institution leur assigne (II.2). Enfin, la troisième porte sur la nature même des contenus, et dessine une ligne de fracture entre les dimensions préventives de l'EAS — largement acceptées — et ses dimensions déconstructives, notamment celles qui touchent aux normes d'identité de genre et de sexualité (II.3). Ces trois formes de négociation ne sont pas mutuellement exclusives : elles peuvent se combiner chez un même élève, et c'est souvent leur articulation qui rend compte de la complexité des positions individuelles.

II.1. "C'est bien pour les autres" : l'adhésion désengagée

La première forme de négociation qui se dégage du corpus ne se signale pas par un désaccord explicite, elle se glisse dans les formulations, dans le choix des pronoms, dans la manière dont les élèves construisent énonciativement leur rapport au dispositif. Ce que l'on observe, c'est un déplacement du sujet : l'utilité des séances est validée, mais elle est toujours attribuée à un tiers indéfini — « certaines personnes », « ceux qui en ont besoin », « les familles où on ne parle pas de ça ». L'élève adhère au message, mais depuis une position de surplomb discret : il ou elle n'est pas celui ou celle à qui ces séances s'adressent.

Cette structure énonciative apparaît de façon très régulière dans les commentaires ouverts du questionnaire. Parmi les élèves favorables à l'EAS obligatoire, les justifications mobilisent presque systématiquement un sujet tiers : « cela peut aider des personnes à mieux comprendre certaines choses », « pour ceux qui n'osent pas poser des questions », « certains parents ne sont pas à l'aise pour parler de ça avec leurs enfants ».

La même logique structure les commentaires de celles et ceux qui déclarent ne pas avoir d'avis : « cela peut être bien pour ceux qui en ont besoin mais pas forcément pour tous », « chacun s'informe comme il le souhaite ». Dans ce second cas, la distanciation est plus explicite — elle dit ouvertement « ce n'est pas pour moi » — mais elle partage avec la première la même structure de base : l'utilité est reconnue mais elle est assignée à autrui.

Les entretiens collectifs confirment et précisent ce mode de positionnement. Face à l'affirmation 9 — « Les séances d'éducation à la sexualité permettent de protéger les enfants » — , Vadim formule l'utilité du dispositif en ces termes : « il y a certaines familles où on ne parle pas du tout de ces sujets-là, donc c'est vrai que d'en parler à l'école, ça permet que tous les enfants aient une information à peu près égale ». La formulation est significative : l'égalité d'information est défendue pour « certaines familles » — pas pour la sienne. De la même façon, face à l'affirmation 14 — « L'EAS ne sert à rien » —, Kilian valide l'utilité des séances en disant qu' « il y en a, c'est tabou dans leur famille, ils n'en parlent pas trop, du coup, grâce à ça, ils peuvent apprendre des choses » — le bénéficiaire est ici un « ils » indéterminé : « il y en a qui ». Tom, face à l'affirmation 10 — « L'EAS permet de lutter contre les discriminations » —, concède que « sur des gens ça peut marcher mais sur d'autres gens, ils vont rester fixés sur leurs idées » — sans jamais se positionner lui-même dans l'un ou l'autre de ces groupes.

Ce déplacement énonciatif n'est pas un détail stylistique. Au sens de la sémiotique sociale, le passage systématique du « je » au « certains », du « nous » au « eux », constitue une ressource rhétorique qui permet de mettre en circulation une position favorable sans s'y exposer personnellement. Dans un contexte scolaire où parler de sexualité implique une forme de mise

en visibilité de soi — de ses ignorances, de ses pratiques, de ses questionnements —, cette posture permet de préserver simultanément deux choses : la conformité scolaire, en ne rejetant pas les séances, et la distance personnelle, en n'étant pas « celui qui en a besoin ». C'est une position de confort qui révèle le coût social de l'adhésion pleine et entière dans un espace de pair.e.s.

Cette forme de distanciation est particulièrement marquée chez les garçons. Les données du questionnaire indiquent que 20,3 % des garçons déclarent ne parler à personne lorsqu'ils ont des questions relatives à la sexualité, contre seulement 5,2 % des filles. Ce chiffre dit quelque chose d'important sur le rapport masculin à la vulnérabilité informationnelle dans ce domaine : admettre qu'on a des questions, c'est admettre qu'on ne sait pas, ce qui entre en tension avec les normes de masculinité qui valorisent la maîtrise et la compétence. L'adhésion désengagée — « c'est bien pour les autres » — est une façon de résoudre cette tension : on valide le dispositif sans avoir à s'y reconnaître comme destinataire.

On peut lire cette dynamique en dialogue avec les travaux de Fontar et Le Mentec (2020) sur les pratiques vidéoludiques des adolescent·es. Ces auteur.ice.s montrent que dans les focus groups mixtes sur les jeux vidéo — un terrain historiquement et symboliquement plutôt masculin —, les filles minimisent ou dissimulent leurs pratiques sous la pression des garçons qui monopolisent la parole (Fontar et Le Mentec précisent que cette dynamique est d'autant plus marquée dans les milieux populaires). Par symétrie, il me semble intéressant de faire l'hypothèse que les garçons se trouvent ici dans une position analogue, mais inversée : l'EAS est un dispositif dont le registre de légitimité — égalité, attention aux émotions, déconstruction des normes — est symboliquement associé au féminin. Dans ce contexte, l'adhésion désengagée fonctionnerait comme une stratégie de préservation du capital symbolique viril : on ne rejette pas le dispositif, mais on s'en distancie suffisamment pour signifier qu'on n'en a pas besoin.

II.2. Le genre comme "déjà su" : la résistance par la familiarité

Certains élèves relativisent l'apport des séances au motif qu'ils « savent déjà tout ça ».

Dans les questionnaires, on trouve par exemple dans les commentaires des filles qui n’ont "pas d'avis" sur l’EAS obligatoire à l’école des formulations telles que : "je suis bien informée", "je connais déjà tout", "pour moi chacun peut s'informer mais moi-même je n'ai pas ce besoin". Dans les commentaires des garçons sur ce qui "a déplu" dans les séances, certains écrivent : "pas grand chose, je connaissais déjà beaucoup", "au début c'était intéressant mais c'est vite vu et

revu". Un commentaire d'un garçon qui n'a "pas d'avis" sur l'EAS obligatoire à l'école illustre aussi bien cette résistance douce "On nous fait trop d'interventions sur ça, on sait se débrouiller".

Plusieurs garçons mobilisent cette posture tout en étant précisément ceux qui résistent le plus sur les questions d'identité de genre. Ce constat invite à affiner l'analyse car il ne s'agit pas ici seulement de familiarité revendiquée : il s'agit parfois d'une remise en question de la validité du savoir institutionnel lui-même. Dire « on savait déjà » peut à la fois signifier « ce n'est pas nouveau pour moi » et « ce qu'on nous dit n'est pas forcément juste ». Ces deux postures coexistent dans le corpus sans toujours être distinguées par les élèves eux-mêmes. Par exemple quand Youen P85 dit « quand c'est trop jeune, si ça se trouve, ils vont devenir homosexuels », il ne dit pas qu'il sait déjà que l'identité de genre et l'orientation sexuelle sont construites, il dit qu'il sait *mieux* que l'institution ce qu'il en est. C'est une résistance au contenu autant qu'au statut d'apprenant.

Cette forme de négociation trouve un ancrage dans ce que Jellab (2008) documente au sujet du rapport au savoir des élèves de lycée professionnel. Ces élèves entretiennent un rapport distancié aux savoirs légitimes dispensés par l'institution — non par incapacité, mais parce que ces savoirs leur semblent souvent déconnectés de leur expérience pratique. Or les données permettent ici de montrer ce lien plutôt que de le supposer : la posture du « déjà su » n'apparaît pas de façon homogène dans le corpus. Elle est absente ou marginale sur les contenus perçus comme abstraits ou académiques, et elle se concentre précisément sur les contenus qui touchent à la vie affective et sexuelle — un domaine où les élèves disposent effectivement de circuits d'information parallèles et antérieurs à l'institution : les amis (premier interlocuteur déclaré chez les garçons à 22%), internet et les réseaux sociaux, voire la pornographie. Ce n'est donc pas l'EAS en général que les élèves disent « déjà savoir » — c'est l'EAS comme discours sur un objet qu'ils vivent comme relevant de leur expérience propre, et non de la compétence institutionnelle.

La posture du « déjà su » fonctionne ainsi comme une double résistance : résistance au statut d'apprenant que l'institution assigne — « je ne suis pas celui qui ignore » — et résistance à la légitimité de l'institution à dire la vérité sur un objet vécu comme personnel et pratique. Ce n'est pas un rejet — la valeur des séances pour d'autres est généralement reconnue — mais une mise à distance de soi comme destinataire du message. Elle coexiste d'ailleurs avec une adhésion aux principes : on peut dire « je savais déjà » et « c'est important quand même pour ceux qui en ont besoin ».

Dans les entretiens, la réponse de Yanis P34 à l'affirmation 14 — « l'EAS ne sert à rien » — "ça sert à rater les cours" suivie de rires est également à analyser finement. Le rire collectif qui suit n'est pas seulement de la désinvolture : c'est une performance de détachement qui dit "nous sommes au-dessus de ça", "on n'a pas besoin qu'on nous apprenne ça". Le rire est ici une ressource sémiotique de mise à distance. Le « déjà su » dit : *je suis au-dessus du contenu*. Le « ça sert à rater les cours » dit : *je suis au-dessus du dispositif lui-même »*.

Cette réponse de Yanis P34 opère donc un déplacement par rapport à la posture du « déjà su » : au-delà d'un positionnement par rapport au contenu des séances — ce qui supposerait de le prendre au sérieux —, Yanis ne retient du dispositif que sa fonction de rupture du temps scolaire : l'EAS n'est ni vraie ni fausse, ni utile ni inutile : elle est réduite à un prétexte. Et le rire collectif qui suit est une posture de groupe signifiant « nous sommes collectivement au-dessus de ça ». Ces deux postures — le « déjà su » et le « ça sert à rater les cours » qui suscite par le rie l'approbation des pairs — semblent partager la même fonction sociale : préserver une image de soi qui n'a pas besoin de l'institution pour savoir, ni besoin du dispositif pour grandir. Elles sont deux variantes d'une même résistance identitaire au statut d'apprenant assigné par l'EAS — et elles apparaissent toutes deux quasi exclusivement dans les groupes masculins, ce qui n'est pas anodin.

Cette résistance du « déjà su » peut malgré tout co-exister avec une adhésion aux principes généraux véhiculés par l'EAS : on peut tout à fait dire "je savais déjà" et "c'est important quand même d'en parler". Ainsi, la négociation ne porte pas sur la valeur du message mais peut-être d'avantage sur la légitimité de l'institution à l'enseigner.

II.3 Adhérer à la prévention, résister à la déconstruction du genre

La troisième forme de négociation ne porte pas sur la manière dont les élèves se positionnent par rapport au dispositif — à distance ou en revendiquant un savoir préalable — mais sur les contenus eux-mêmes. Ce que le corpus révèle, c'est une asymétrie nette entre deux registres de l'EAS : les contenus de prévention d'un côté, les contenus de déconstruction des normes de genre et d'identité sexuelle de l'autre. Alors que les premiers font largement consensus, les seconds concentrent les résistances les plus marquées. La ligne de fracture ne passe donc pas entre « sexualité » et « genre » comme deux blocs homogènes, mais entre ce qui relève de la protection individuelle face à des risques perçus comme extérieurs — IST, grossesses non désirées, violences, défaut de consentement — et ce qui relève de la remise en question d'un ordre identitaire vécu comme naturel.

Les données du questionnaire dessinent nettement cette fracture. Parmi les thématiques que les élèves identifient comme les plus préoccupantes, le consentement arrive en tête (53,4%), suivi des IST (47,2%), des premières fois (41%) et de la contraception (37,7%) — autant de contenus relevant du registre préventif. À l'inverse, les thématiques identifiées comme les moins importantes sont, dans l'ordre, les identités de genre (43,8%) et les orientations sexuelles (34,2%). L'écart est particulièrement saisissant chez les garçons : 66,1% d'entre eux placent l'identité de genre parmi les thématiques qui les préoccupent le moins, contre 34,5% des filles. Cette fracture existe donc chez les filles comme chez les garçons, mais avec une intensité très différente — ce que les entretiens permettent de préciser.

De plus, les données de cette recherche ne se limitent pas à des positions d'indifférence. Certains verbatims recueillis dans les questionnaires signalent une résistance active, qui va au-delà du simple désintérêt : à la question des thématiques les moins importantes, un élève écrit « Extrémisme » à côté de l'identité de genre, un autre « Je ne suis pas pour car pour moi si la personne est dans quelque chose d'autre c'est qu'elle a eu un bourrage de crâne ». Ces formulations ne disent pas « ce sujet ne me concerne pas » — elles disent « ce sujet est faux » ou « ce sujet est dangereux ». Elles introduisent une contestation de la légitimité même du contenu, qui tranche avec l'adhésion observée sur les autres thématiques.

Les entretiens collectifs confirment et approfondissent ce résultat. L'affirmation 11 — « Expliquer le concept d'identité de genre à des élèves de primaire, c'est dangereux » — est celle qui suscite les prises de position les plus clivantes de l'ensemble du dispositif : 54 élèves sur 80 se déclarent d'accord, et cette majorité est quasi exclusivement masculine — 37 garçons sur 43 dans les groupes non mixtes se positionnent du côté « je suis d'accord ».

Plusieurs types d'arguments se superposent dans les discours. Le premier est l'argument de l'âge et de la maturité : les enfants de primaire sont « trop jeunes », « ça ne les concerne pas », « ils ont d'autres choses à gérer ». Cet argument n'est pas propre à cette affirmation — il apparaît aussi, plus modérément, sur d'autres contenus de l'EAS — mais il est ici mobilisé avec une intensité particulière. Le deuxième argument est celui de l'influence et du « bourrage de crâne ». Youen P85 formule explicitement que « quand c'est trop jeune, il y a des gens qui peuvent être hétéros, mais vu qu'on leur pose la question, ben si ça se trouve, ils vont devenir homosexuels ». Le troisième argument, plus rare mais analytiquement significatif, est celui de la dérive : Théo P55 évoque les « furies » — des personnes qui se sentiraient animales —, Ousmane P63 ironise sur le fait « qu'il y a plus de 70 genres maintenant », établissant un parallèle implicite entre transidentité et dérive incontrôlable qui fonctionnerait comme un argument de la pente savonneuse.

Il convient toutefois de souligner que cette résistance n'est pas monolithique. Des voix nuancent le tableau depuis l'intérieur même des groupes masculins : Esteban P70 juge que le mot « dangereux » est « trop fort » et que parler d'identité de genre « c'est juste expliquer ce que c'est » ; Océane P79 estime qu'« en parler en soi, c'est pas dangereux, par contre peut-être qu'il faut un cadre » ; Zoé P98 avance que l'aborder dès le plus jeune âge « peut éviter des moqueries envers les personnes concernées ». Ces positions minoritaires rappellent que la résistance à la déconstruction ne définit pas uniformément l'ensemble du corpus — elle en constitue la tendance dominante sur cet objet précis, pas la totalité.

Un résultat complémentaire permet par ailleurs de nuancer la ligne de fracture dans une direction inattendue. Face à l'affirmation « L'EAS stigmatise les élèves homosexuels », ce sont davantage les filles qui se déclarent d'accord — non pour dire que les séances sont homophobes, mais pour dénoncer leur silence sur les sexualités non-hétérosexuelles. Yana P43 formule ce grief avec précision : « on apprend pas aux personnes homosexuelles comment se protéger [...] elles ne sont pas prises en compte ». Ce résultat introduit une asymétrie de genre importante : là où les garçons résistent à la déconstruction du genre en la jugeant excessive ou dangereuse, les filles résistent au dispositif en le jugeant insuffisant. Les unes et les autres négocient donc sur le même terrain — la place des identités et des orientations sexuelles dans l'EAS — mais depuis des positions radicalement opposées.

Ce que ces discours donnent à lire, c'est une tension interne que les élèves ne formulent pas consciemment mais qui structure néanmoins leurs prises de position. L'orientation sexuelle semble globalement pensée comme naturelle et donc fixe — on ne peut pas « devenir homosexuel » parce qu'on vous a posé la question. L'identité de genre, en revanche, est majoritairement et implicitement pensée comme construite et donc déstabilisable par l'information — d'où le risque d'influence, de mode, ou de dérive. Cette asymétrie révèle d’une part une naturalisation de l'orientation sexuelle — pensée comme une essence fixe, imperméable à toute influence extérieure — qui coexiste avec une conception implicitement constructiviste de l'identité de genre, dès lors perçue comme fragile et déstabilisable par l'information. Cette contradiction interne, non formulée consciemment par les élèves, constitue un point de résistance structurant du corpus.

Au-delà de cette tension interne spécifique, il semble que cette résistance à la déconstruction du genre peut être analysée à la lumière du concept d'hexis corporelle chez Bourdieu (1980) : les normes de genre sont incorporées dans le corps, dans les gestes, dans les évidences pratiques — elles ne se présentent pas aux sujets comme des constructions sociales

susceptibles d'être remises en question par un discours institutionnel, mais comme des données naturelles. C'est précisément pourquoi la déconstruction des normes de genre rencontre une résistance que la prévention ne rencontre pas : le registre préventif outille face à des risques perçus comme extérieurs à soi ; le registre déconstructif interroge ce qui est vécu comme constitutif de soi. La distinction entre les deux n'est pas formulée par les élèves — mais elle semble structurer leurs réceptions de façon remarquablement cohérente.

Ce que les élèves acceptent, c'est un discours sur la sexualité comme *risque à gérer* (IST, grossesses, violences, consentement) — registre qui leur parle parce qu'il est ancré dans le corps, dans le pratique, dans le quotidien. Ce à quoi ils résistent davantage, c'est un discours sur la sexualité comme *norme à déconstruire* — registre qui interroge l'ordre naturel des identités et qui peut être vécu comme une remise en cause de ce qu'on est. Ce n'est donc pas un conservatisme idéologique qui guide leurs prises de position mais une résistance à la déstabilisation d'un ordre perçu comme évident.

Pour conclure cette partie 2, les trois formes de négociation — adhésion désengagée, résistance par la familiarité revendiquée, adhésion sélective — ont en commun de ne pas constituer un rejet du dispositif. Elles maintiennent toutes une forme d'adhésion de surface tout en préservant une distance — sociale, identitaire ou normative — à l'égard de ce que le message institutionnel demande. Elles peuvent être lues comme des stratégies de protection : protection du capital symbolique viril, protection du statut de celui qui sait déjà, protection d'un ordre identitaire perçu comme naturel. Et elles sont distribuées de façon inégale selon le genre des élèves — cette ligne de fracture est effectivement présente tant chez les filles que chez les garçons mais avec une intensité et une nature différentes — c’est ce que la Partie III se propose d'analyser.

Ceci étant dit, avant de passer à l'analyse du genre comme variable structurante de la réception, il convient de préciser ce que cette partie II n'a pas trouvé : une lecture strictement oppositionnelle au sens de Hall. Mes données démontrent qu’aucun.e élève ne rejette frontalement et consciemment l'ensemble du dispositif EAS dans un cadre de référence alternatif et assumé. Ce résultat négatif est en lui-même significatif puisqu’il infirme l'hypothèse d'un conservatisme populaire qui produirait un rejet idéologique de l'éducation à la sexualité.

Plusieurs facteurs peuvent toutefois expliquer cette absence, à commencer par la captivité institutionnelle. Dans un cadre scolaire, l'expression publique d'une opposition frontale a un coût social élevé. Ce que le dispositif du débat mouvant donne à voir, ce sont des positions publiquement énoncées sous le regard des pair.es, de l'enquêtrice (et parfois de l’infirmière

scolaire quand sa présence était imposée par l'établissement) — pas nécessairement des positions intériorisées. On ne peut donc pas exclure que des lectures oppositionnelles existent sans s'énoncer. Le deuxième facteur identifié est la nature du message : les principes d'égalité portés par l'EAS sont suffisamment larges et consensuels pour ne pas susciter de rejet en bloc. Ce qui résiste, ce sont des contenus spécifiques — et cette résistance prend systématiquement la forme de la négociation plutôt que de l'opposition. Enfin, le troisième et dernier facteur susceptible d'expliquer l'absence de réception oppositionnelle au sens de Hall est la méthode elle-même — le débat mouvant — qui invite structurellement à argumenter, nuancer et à se déplacer, ce qui favorise les positions intermédiaires.

Ce que la partie II met au jour, c'est donc moins une résistance à l'EAS qu'une résistance dans l'EAS — des formes de négociation situées, partielles et différenciées, qui acceptent le cadre tout en en aménageant les contours.

Les trois formes de négociation décrites — adhésion désengagée, résistance par la familiarité revendiquée, et adhésion sélective — traversent l'ensemble du corpus. Cependant, elles ne sont pas distribuées de façon égale selon le sexe des élèves. La distance sociale et la résistance à la déconstruction sont nettement plus marquées chez les garçons (tandis que la posture du « déjà su » est plus équilibrée). Ces écarts signalent que le genre du récepteur constitue une variable structurante de la réception. C'est précisément ce que nous allons analyser dans la partie 3.

PARTIE III : Le genre comme variable de réception : des positions sexuées

Les formes de négociation décrites précédemment suivent une logique qui semble en grande partie genrée. Le genre constitue en effet une variable structurante de la réception des séances d'EAS, non pas parce que les filles et les garçons auraient des "natures" différentes, mais parce qu'ils et elles occupent des positions asymétriques dans les rapports sociaux de sexe que l'EAS prend précisément pour objet. C'est cette asymétrie de position qui produit une asymétrie de réception.

Avant d'entrer dans l'analyse, deux précisions méthodologiques s'imposent. La première porte sur le déséquilibre du corpus d'entretiens auxquels ont participé 27 filles pour 67 garçons. Ce déséquilibre résulte d'une contrainte organisationnelle imposée par l'un des lycées enquêtés,

et non d'un choix délibéré. Il limite la comparaison entre les positions féminines et masculines, et il impose une prudence particulière sur les résultats relatifs aux filles — qui doivent être considérés réels mais partiels. La seconde précision porte sur la nature des données mobilisées dans cette partie : c'est davantage les entretiens collectifs que le questionnaire qui en constituent le matériau principal, puisque c'est dans l'interaction que les positions genrées se produisent, se négocient et se donnent à voir. Or l'interaction est elle-même structurée par la configuration du groupe — mixte ou non mixte — ce que la troisième sous-partie s'attachera à documenter, avec les limites que cette variable impose à l'analyse. La structure de cette 3ème partie est elle-même une conséquence directe des contraintes du terrain évoquées (avec une sous-partie 3.1 portant sur la réception des filles et une sous-partie 3.3 sur la configuration groupale, toutes deux moins développées que la sous-partie 3.2 portant sur la réception des garçons).

III.1. Les filles : une réception plus hégémonique, mais traversée de tensions

Mes résultats montrent que les filles adhèrent plus fortement et plus globalement aux messages portés par l'EAS, mais que cette adhésion n'est pas uniforme : elle est traversée de tensions spécifiques, témoins de leur(s) position(s) dans les rapports de genre, et elle prend des formes distinctes selon les élèves et selon les contenus abordés.

Les données du questionnaire posent d'abord les tendances générales. Le consentement est la thématique prioritaire pour 62 % des filles — et, pour rappel, c'est la seule thématique qu'aucune fille ne positionne comme « moins importante ». Ce résultat à zéro, le seul de tout le corpus, n'est pas anodin. Il laisse supposer que le consentement n'est pas une thématique abstraite pour les filles, c'est au contraire une thématique vécue — ou incorporée par identification à une expérience collective du genre féminin. Les violences entre partenaires intimes préoccupent 34,5 % des filles contre 25,4 % des garçons (l'écart est significatif). En revanche, les filles sont 34,5 % à placer la pornographie parmi les thématiques qui les préoccupent le moins — c'est bien davantage que les garçons (23,7 %). Ce résultat contre-intuitif mérite également d'être noté : il peut signifier que la pornographie est perçue comme un « sujet de garçons » dont les filles se distancient, ou que son impact sur leur vie leur semble moins direct — ce qui constituerait en soi une donnée sur la division genrée de la consommation pornographique et sur la façon dont les filles l'anticipent ou la dénient.

Les entretiens permettent d'affiner ces tendances en dégageant trois profils, qui ne s'excluent pas mutuellement : l'adhésion par le vécu de la domination masculine (III.1.1), l'adhésion exigeante (III.1.2) et la résistance à la forme (III.1.3).

III.1.1. L'adhésion par le vécu de la domination

Certaines filles adhèrent fortement aux messages de l'EAS parce que ces messages font écho à des expériences déjà incorporées. Les verbatims recueillis sur l'affirmation 1 — « En France, les hommes et les femmes sont égaux » — sont particulièrement riches à cet égard : Yana P35 évoque les « obligations sociales » différenciées entre hommes et femmes dans le rôle parental, Célia P35 décrit une éducation plus stricte imposée aux filles : « les garçons peuvent vivre plus de choses, faire plus de choses, alors que nous les filles on ne peut pas », Zoé P90 souligne que la parole des femmes est structurellement moins prise en compte dans les groupes mixtes. Ces élèves ne découvrent pas l'inégalité dans les séances — elles la reconnaissent, et c'est cette reconnaissance qui fonde leur adhésion.

Il convient de préciser que cette adhésion par le vécu ne signifie pas nécessairement que chaque élève a personnellement subi des violences ou des inégalités. Elle peut aussi relever d'une identification collective à une position de genre — les filles parlent parfois au nom d'une expérience partagée des femmes plutôt qu'au nom d'une expérience strictement individuelle. A ce sujet, Bettie (2003) montre que les jeunes filles des classes populaires s'identifient à une position de genre collective avant même d'en avoir fait l'expérience individuelle : c'est cette identification incorporée qui rend l'adhésion possible et presque naturellement évidente, sans qu'elle ait besoin d'être construite argumentativement. Clair (2023) prolonge ce constat en montrant que les jeunes filles intègrent les normes de genre dans leurs pratiques amoureuses et relationnelles de façon précoce et incorporée, avant même d'en avoir fait l'expérience personnelle.

III.1.2. L'adhésion exigeante

Le deuxième profil est celui de l'adhésion critique — et exigeante — qui mesure les séances à l'aune de ce qu'elles devraient être, et qui en pointe les angles morts plutôt que de les valider sans réserve. Yana P43 en est l'exemple le plus élaboré : [dans les séances d'EAS] « on

apprend pas aux personnes homosexuelles comment se protéger [...] elles ne sont pas prises en compte ». Ces filles adhèrent aux principes portés par l'EAS mais trouvent le dispositif insuffisant — trop centré sur l'hétérosexualité, trop silencieux sur les identités queer et trans notamment. Elles adhèrent au dispositif mais elles déplorent qu'il n'aille pas plus loin dans la prise en compte de toutes les sexualités. Ce profil entre en résonance directe avec le résultat de l'affirmation 8 — « l'EAS stigmatise les élèves homosexuel·les » : les filles sont proportionnellement plus nombreuses (21,4%) que les garçons (9,5%) à se positionner comme étant d'accord avec cette affirmation — non par rejet du dispositif, mais précisément parce qu'elles en perçoivent les silences. Là où les garçons résistent à la déconstruction du genre en la jugeant excessive, ces filles y résistent en la jugeant insuffisante : les unes et les autres négocient donc sur le même terrain, mais depuis des positions radicalement inverses.

III.1.3. adhérer au fond mais résister à la forme

Le troisième profil est plus discret mais cependant bien présent : il concerne les filles qui adhèrent aux contenus tout en résistant au dispositif lui-même, plus précisément à sa dimension mixte. Dans les questionnaires, plusieurs filles évoquent leur malaise à s'exprimer devant les garçons : « c'est déplaisant parce qu'on se sent jugée », l'inconfort d'exposer sa vie intime en groupe, la préférence explicite pour des espaces non-mixtes ou des petits groupes. Ces formulations ne constituent pas une résistance idéologique — elles ne portent pas sur les messages de l'EAS. C'est une résistance pratique, liée à l'expérience d'être femme dans un espace mixte où la parole sur la sexualité n'expose pas de la même façon selon le genre.

Ces trois profils permettent de dire que l'adhésion féminine est toujours une adhésion située : elle ne vient pas d'une conviction abstraite sur l'égalité, mais d'une position dans les rapports de genre que les séances viennent nommer sans l'avoir produite. Les filles ne découvrent pas l'inégalité dans l'EAS — elles y trouvent un langage institutionnel pour dire ce qu'elles savent déjà, ce qu'elles vivent déjà, ce qu'elles sont déjà en train de négocier dans leurs relations avec les garçons, dans leurs familles et dans leurs filières professionnelles. C'est donc plus une reconnaissance qu'une découverte pour elles (III.1.1). Les filles nomment également beaucoup plus explicitement les limites du dispositif (préconisant pour certaines d'entre elles d'aller plus loin dans la lutte contre les discriminations liées à l'homophobie et/ou à la transphobie par exemple) (III.1.2.). Enfin, elles sont nombreuses à solliciter des séances non-mixtes et en plus petits groupes, expression de leur besoin d'émancipation du regard et de la

parole des dominants (III.1.3.). En effet, au sens de Bourdieu (1998), la domination masculine s'exerce notamment par le contrôle de la visibilité des corps et des paroles féminines — et la séance d'EAS en groupe mixte constitue précisément un espace où cette visibilité est contrainte. Delphy souligne pour sa part qu'en situation de mixité, les individus du groupe dominant tendent à monopoliser la parole et à imposer leurs vues. Fontar et Le Mentec (2020) ont documenté empiriquement ce mécanisme dans un contexte différent que celui de mon enquête — celui des pratiques vidéoludiques des adolescent·es. Mes données confirment le constat selon lequel, dans les focus groups mixtes, les filles parlent moins, minimisent leurs prises de position, ou renvoient à un tiers ce qu'elles formulent par ailleurs librement entre elles. La préférence pour l'entre-soi genré n'est donc pas un repli identitaire — c'est une stratégie pour s'émanciper de la contrainte que fait peser la mixité sur la parole féminine.

Ces trois profils ne s'excluent pas mutuellement — une même élève peut adhérer par le vécu, formuler une critique interne et résister au dispositif selon les moments et les affirmations.

III.2. Les garçons : trois formes de négociation défensive

Les garçons sont surreprésentés dans les positions négociées. Nous allons voir dans cette sous-partie les formes que prennent les négociations des garçons. Le corpus en documente trois, relativement distinctes dans leurs ressorts et leurs implications analytiques, même si, là encore, les unes et les autres ne s'excluent pas mutuellement — un même élève peut les combiner, et elles peuvent se succéder au cours d'un même entretien. Ce qui les unit, c'est qu'elles permettent toutes de maintenir une adhésion de façade tout en préservant une distance réelle vis-à-vis du message institutionnel. On les qualifiera de défensives au sens où elles protègent quelque chose : un capital symbolique, une position de compétence, un ordre identitaire.

III.2.1. L'ironie et la désinvolture

La première forme est la plus immédiatement visible dans le corpus, et paradoxalement la plus difficile à analyser, parce qu'elle se présente précisément comme une non-position. Quand Yanis P34 dit « ça sert à rater les cours », il n’exprime pas une opinion sur l'EAS, il opère un déplacement caractéristique en évacuant entièrement la question du contenu et en ne retenant

du dispositif que sa fonction de rupture du temps scolaire. Le rire collectif qui suit cette remarque est à analyser comme une performance sociale en soi.

Dans les groupes masculins non-mixtes, la désinvolture fonctionne en effet comme une ressource de cohésion groupale : dire qu'on « s'en fout », qu'on a « la flemme de répondre », ou qu'on tourne en dérision le sujet sur lequel on est interrogé, c'est signaler son appartenance au groupe et ne pas s'exposer comme « celui qui prend ça au sérieux ». Au sens de Goffman (2002), le genre se performe en permanence dans l'interaction, et la désinvolture face aux séances d'EAS serait ainsi à lire comme une performance de masculinité — elle dit « je suis au-dessus de ça », « ça ne me concerne pas vraiment ». Cette performance a un coût pour ceux qui ne la partagent pas : dans un groupe où la désinvolture est la norme, adhérer sérieusement au message de l'EAS expose à être perçu comme déviant par rapport aux attentes de genre du groupe.

Les données du questionnaire confirment cette lecture. Les commentaires des garçons qui n'ont « pas d'avis » sur les séances d'EAS obligatoires à l'école — « Je m'en tape », « jsp », « Ça ne m'intéresse pas tant que ça » — performent le désintérêt plutôt qu'ils ne l'expliquent. Or ces mêmes élèves sont souvent favorables aux séances quand on leur pose la question directement, dans un format individuel et anonyme. La désinvolture est donc une posture publique qui ne coïncide pas nécessairement avec la position privée — ce qui rejoint la distinction que le cadre d'analyse invite à faire entre lectures affichées et lectures intériorisées, et qui rappelle que ce que le dispositif du débat mouvant capture, c'est d'abord une réception sociale et performée.

III.2.2. La résistance frontale sur l'identité de genre

La deuxième forme, la plus idéologiquement chargée et la plus documentée dans les entretiens, apparaît quasi exclusivement dans les groupes masculins non-mixtes. Elle se distingue des deux autres par son intensité et par le fait qu'elle ne se présente pas comme de la désinvolture mais comme une conviction — voire, dans certains cas, comme une indignation.

Les verbatims permettent de reconstituer un spectre de résistance, du plus modéré au plus radical. Abel P87 formule d'abord une résistance par l'argument de la stabilité identitaire : « quand on te donne trop d'options, bah tu te perds un peu entre guillemets, et tu trouves pas ta personnalité ». Youen P87 franchit un palier supplémentaire en posant l'identité de genre comme fragile et déstabilisable par l'information : « quand c'est trop jeune, il y a des gens qui peuvent être hétéros, mais vu qu'on leur pose la question, ben si ça se trouve, ils vont devenir homosexuels ».

Les verbatims recueillis dans les questionnaires introduisent des formulations plus radicales encore — « Extrémisme », « si la personne est dans quelque chose d'autre c'est qu'elle a eu un bourrage de crâne » — qui ne disent plus « ce sujet ne me concerne pas » mais « ce sujet est faux » ou « ce sujet est le produit d'une manipulation ». Elias P55 va jusqu'à la négation ontologique : « les non-binaires et tout ça, c'est juste de l'invention, ça n'existe pas vraiment ». Enfin, Théo P55 mobilise le glissement rhétorique vers l'absurde — le parallèle entre transidentité et transformation en animal — comme technique de délégitimation par réduction à l'absurde « j'ai même vu un mec, il a fait une opération pour devenir un chien ».

Ces discours contiennent une tension interne qui mérite d'être pointée explicitement. Ces mêmes élèves qui estiment que les séances d'EAS ne peuvent pas faire changer d'avis un raciste ou un sexiste — « si quelqu'un a une idée, c'est pas les séances qui vont le faire changer d'avis » (Simon P87) — croient simultanément que parler d'identité de genre peut transformer l'orientation sexuelle d'un enfant. Cette asymétrie n'est pas une incohérence logique ordinaire : elle révèle que la résistance sur l'identité de genre n'est pas une résistance à l'influence institutionnelle en général. C'est une résistance à cette influence spécifique, parce qu'elle touche à quelque chose de plus menaçant que le racisme ou le sexisme aux yeux de ces élèves — l'ordre naturel des identités sexuées, conçu comme fixe et donc fragile face à toute déstabilisation discursive.

Pour comprendre ce ressort, les travaux d'Ayral (2011) et de Rivoal (2021) sur les masculinités populaires sont particulièrement éclairants. Si « les classes populaires souffrent d'un certain nombre de stigmates, leur masculinité en est le premier support » (Rivoal, 2021). Un discours qui questionne les normes de genre touche de fait directement à ce support identitaire. Les élèves garçons de bac pro se trouvent ainsi dans une position de double domination : dominés scolairement, dominés socialement. La virilité et la norme hétérosexuelle constituent un des rares espaces de valorisation symbolique disponibles. L'EAS, en questionnant ces normes, peut alors être vécue non pas comme une invitation à réfléchir mais comme une menace sur cet espace — une attaque contre un capital symbolique déjà fragilisé par la position de classe. C'est en ce sens que ces formes de négociation peuvent être qualifiées de défensives : elles protègent finalement moins une idéologie qu'une identité.

III.2.3. La revendication du savoir préalable

La troisième forme a déjà été décrite en II.2 sous l'angle de la négociation par la familiarité revendiquée et elle prend un sens spécifique quand on la lit sous l'angle du genre. Dans les groupes masculins non-mixtes, la posture du « déjà su » ne fonctionne pas seulement comme une mise à distance individuelle — elle fonctionne comme une ressource collective. « On sait se débrouiller », « on connaissait déjà beaucoup », « au début c'était intéressant mais c'est vite vu et revu » : ces formulations au pluriel signalent que le groupe tout entier se positionne en surplomb par rapport au dispositif, maintenant collectivement une position de compétence face à une institution qui leur assigne le rôle d'apprenants. Cela semble constituer une résistance collective à la dépossession symbolique tout autant qu'une résistance aux contenus.

Cette posture est alimentée par des circuits d'information informels qui précèdent et qui concurrencent le discours institutionnel. Les garçons se tournent vers leurs amis (22 % en premier interlocuteur déclaré), vers Google (6,8 % en premier choix), et les données suggèrent une exposition à la pornographie comme vecteur de socialisation sexuelle informelle. L'EAS arrive donc dans un espace où une socialisation sexuelle a déjà eu lieu — entre pairs, via les réseaux, via des contenus dont la logique de genre est radicalement différente de celle portée par le dispositif institutionnel. Dire « on savait déjà » dans ce contexte, c'est aussi dire « nos sources valent les vôtres » — voire « nos sources sont plus légitimes parce qu'elles viennent de nous et de notre expérience ». La revendication du savoir préalable est ainsi une façon de refuser la position d'ignorant que l'institution assigne, tout en maintenant une adhésion de principe au dispositif : les mêmes élèves peuvent ainsi dire « on savait déjà » mais « c'est bien pour ceux qui en avaient besoin » — ce qui rattache cette troisième forme à la première forme de négociation décrite en II.1 (la distance sociale).

Ces trois formes de négociation masculine partagent une même logique qui justifie de les qualifier dans leur ensemble de défensives. Elles protègent le capital symbolique viril face à un dispositif dont le registre de légitimité est perçu comme symboliquement féminin (III.2.1 et III.2.2) ; elles protègent la position de compétence face à une institution qui assigne le rôle d'apprenant (III.2.3) ; elles protègent l'ordre naturel des identités sexuées face à un discours qui prétend le déconstruire (III.2.2). Ce que l'EAS menace — ou ce que les garçons perçoivent qu'elle menace — c'est moins leur ignorance que leur identité.

III.3. La configuration groupale : une variable à instruire

Cette troisième et dernière sous-partie occupe un statut méthodologique particulier qu'il convient de préciser d'emblée. En effet, contrairement aux deux précédentes, elle ne s'appuie pas sur un matériau suffisamment comparatif pour constituer une démonstration puisque les focus groups ont été réalisés auprès de 6 groupes non-mixtes garçons, seulement 2 groupes non-mixtes filles et 3 groupes mixtes. Elle formule cependant une hypothèse — l'effet de la mixité ou de la non-mixité sur les prises de position des élèves — illustrée par quelques observations situées, et ouvre sur des questions qu'une recherche future pourrait instruire de façon plus systématique. Ce statut hypothétique n'en diminue pas l'intérêt analytique pour autant : ce que le corpus donne à voir, même partiellement, est cohérent avec ce que la littérature sur les interactions de genre invite à attendre.

Ce que les entretiens permettent d'observer en premier lieu, c'est une tendance au consensus rapide dans les groupes masculins non-mixtes. Dans plusieurs de ces groupes, les élèves se trouvent d'emblée d'accord entre eux, sans que le débat ne s'engage véritablement. Deux hypothèses, non exclusives l'une de l'autre, peuvent être formulées. La première est celle du coût social de l'opposition : dans un groupe non-mixte masculin, se positionner contre la majorité expose à devoir argumenter — effort peu valorisé dans la culture du groupe, et potentiellement menaçant pour la position qu'on y occupe. La seconde est celle des rapports de domination internes au groupe-classe : dans certains groupes, un ou plusieurs élèves occupent une position de leadership qui rend difficile la prise de position contraire. Ces deux hypothèses convergent vers le même constat : l'absence de débat est elle-même une donnée sémiotique. Quand personne ne résiste à la position majoritaire, c'est que le coût social de la résistance est trop élevé — et ce coût est lui-même structuré par les normes de genre qui régissent les interactions entre pairs masculins. Dans un groupe non-mixte masculin, adhérer publiquement aux messages de l'EAS, c'est prendre le risque d'être perçu comme « celui qui prend ça au sérieux » — ce qui peut menacer la position dans le groupe et exposer à la sanction de la désinvolture collective décrite en III.2.1.

Les groupes mixtes produisent une dynamique différente, mais pas nécessairement plus favorable à la parole féminine. Les travaux de Fontar et Le Mentec (2020) invitent à s'attendre à ce que la mixité produise des effets d'autocensure féminine et de monopolisation masculine de la parole. Les observations réalisées dans les trois groupes mixtes de ce corpus vont globalement dans ce sens. Dans ces configurations, les filles parlent moins, formulent des positions plus prudentes, et elles renvoient plus facilement à un tiers ce qu'elles sont en mesure d’assumer librement entre elles. Cela nous permet d’affirmer que la mixité ne neutralise pas les rapports de genre — elle les met en scène.

Un cas particulier mérite toutefois une attention analytique spécifique : celui de Lola dans le groupe 2, composé de quatre filles et cinq garçons. Lola occupe dans ce groupe une position remarquable — elle maîtrise les définitions et les concepts relatifs au genre, reprend ses camarades sur l'usage des termes (« on parle d'identité de genre, pas d'orientation sexuelle »), et elle structure en partie la dynamique du débat. Loin de s'effacer sous la pression du groupe masculin, elle impose un cadrage qui reconfigure les échanges. Ce profil illustre deux choses. D'une part, que la présence de filles dans un groupe mixte ne garantit pas l'autocensure féminine : certaines filles disposent des ressources pour s'imposer dans l'espace discursif mixte et y faire valoir un point de vue. D'autre part — et c'est peut-être le point le plus important — que cette capacité n'est probablement pas distribuée de façon homogène parmi les filles. On peut formuler l'hypothèse que la résistance à la pression normative du groupe mixte est elle-même une ressource inégalement distribuée, qui dépend du capital culturel spécifique dont dispose l'élève sur les questions de genre. Massei (2022) montre en effet que les élèves des catégories sociales favorisées se distinguent par l'usage du registre politique sur les questions de genre — précisément le registre que mobilise Lola. Ce qui suggère que ce sont les élèves les mieux dotées en capital culturel — et pas seulement les filles en général — qui parviennent à résister à la pression normative du groupe mixte et à y imposer un cadrage féministe. Cette hypothèse reste à instruire : elle supposerait de disposer d'informations précises sur l'origine sociale des enquêtées, ce que le dispositif de recueil n'a pas systématiquement permis de collecter.

Il convient ici de souligner explicitement les limites de ce que ce corpus permet de conclure sur la variable groupale. Avec trois groupes mixtes seulement, et une disproportion importante entre filles et garçons dans l'ensemble des entretiens, il est difficile d'établir des conclusions systématiques sur l'effet de la configuration. Ce que le corpus permet toutefois de dire, c'est que la configuration compte — qu'elle modifie structurellement ce qui est dicible, comment, et par qui.

Cette limite est peut-être en elle-même un résultat méthodologique. Le fait que le dispositif du débat mouvant produise des effets de groupe différents selon la mixité confirme que la réception des séances d'EAS n'est pas un acte individuel — c'est une performance collective, négociée dans l'interaction, sous le regard des pairs. Ce résultat invite à penser les séances d'EAS elles-mêmes comme des dispositifs interactionnels dont l'effet dépend en partie de leur composition. Si ce que les élèves peuvent dire sur le genre et la sexualité dépend de qui est dans la pièce, alors la question de la configuration des groupes dans lesquels se déroulent les séances n'est pas une question logistique secondaire — c'est une question pédagogique centrale, directement articulée aux objectifs du dispositif.

CONCLUSION

I. Rappel du point de départ et du résultat principal

Le point de départ de ce mémoire est une hypothèse ancrée dans une tradition sociologique : les élèves de terminale bac professionnel, majoritairement issu·es des classes populaires, seraient réfractaires aux séances d'éducation à la sexualité — reproduisant dans leurs propres discours les résistances et les réticences documentées dans leurs milieux d'appartenance. Le terrain n'a pas seulement infirmé cette hypothèse, il l'a déplacée. En effet, ce que le corpus révèle c'est une adhésion active, motivée, socialement située, qui articule les valeurs d'égalité portées par le dispositif à une conscience de classe, et qui s'énonce depuis leur position de classe plutôt qu'en dépit d'elle.

Ce déplacement constitue le résultat central du mémoire. Il invite à reformuler la question de départ : il ne s'agit pas de savoir si les élèves des classes populaires sont conservateurs ou progressistes sur les questions de genre — catégories trop grossières pour rendre compte de la complexité des positions observées. Il s'agit de comprendre depuis quelles positions sociales, culturelles et de genre ils et elles construisent le sens du message institutionnel — et ce que cette construction révèle de leur rapport aux normes de genre, à l'institution scolaire, et aux inégalités qu'ils et elles vivent ou anticipent.

Si l'adhésion majoritaire est réelle, elle n'est ni uniforme ni sans conditions. Elle coexiste avec des formes de négociation situées — par la distance sociale, par la familiarité revendiquée, par la nature des contenus — qui ne constituent pas un rejet du dispositif mais en aménagent les contours. De plus, elle est traversée par une variable structurante que l'hypothèse initiale n'avait pas explicitement anticipée : le genre du récepteur, plus que la classe seule, différencie les positions de réception dans ce corpus. Les filles adhèrent depuis le vécu de la domination, de façon incorporée et souvent exigeante ; les garçons négocient de façon défensive, protégeant un capital symbolique fragilisé par la double domination scolaire et sociale qu'ils subissent. Ces deux dynamiques ne sont pas symétriques — elles reflètent au contraire l'asymétrie des positions que les rapports de genre assignent aux uns et aux autres dans notre société.

Un retour critique sur le cadre analytique mobilisé s'impose ici. Les trois idéaux-types de Hall — position hégémonique-dominante, négociée, oppositionnelle — ont été opératoires pour

typologiser les positions de réception et en rendre compte de façon lisible. Mais le terrain a montré qu'ils fonctionnent moins comme des cases étanches que comme des pôles d'attraction entre lesquels les élèves se déplacent selon les contenus, les configurations de groupe et les moments de l'interaction. Un même élève peut en effet occuper une position hégémonique sur le consentement et une position résistante sur l'identité de genre — ce qui invite à penser la réception non pas comme une posture globale et cohérente, mais comme un ensemble de micro-positionnements situés, négociés, affirmation par affirmation, objet par objet. C'est précisément ce que la sémiotique sociale permet de saisir : non pas des opinions stables préexistant à l'interaction, mais des positions produites dans et par l'interaction, depuis des ressources sémiotiques socialement situées.

II. Les limites de la recherche

Trois limites principales doivent être nommées.

La première est la disproportion filles/garçons dans les entretiens collectifs : 27 filles pour 67 garçons, conséquence d'une contrainte organisationnelle imposée par l'un des lycées enquêtés (non d'un choix méthodologique). Cette disproportion fragilise mécaniquement les résultats de la Partie III sur les filles qui doivent être considérés comme réels mais néanmoins partiels. Un corpus plus équilibré aurait permis de confirmer ou de nuancer les trois profils féminins identifiés, et d'instruire de façon plus systématique la variable de la configuration groupale.

La deuxième limite est l'impossibilité de corréler les données individuelles recueillies dans les questionnaires et les prises de position observées dans les entretiens collectifs. Ce sont pourtant les mêmes élèves qui ont répondu au questionnaire et participé aux débats mouvants — mais le format anonyme du questionnaire et le format interactionnel et public du débat mouvant produisent des données de nature différente, qui ne peuvent pas être directement croisées. Ce que le débat mouvant capture, c'est une réception sociale et performée : ce que les élèves sont prêt·es à dire devant leurs pairs dans un cadre scolaire. Ce que le questionnaire capture, c'est une réception individuelle et anonymisée. Ces deux niveaux de réception ne coïncident pas nécessairement — et c'est précisément dans cet écart que se logerait la réception intériorisée, celle qui ne s'énonce pas publiquement. L'impossibilité de mener des entretiens individuels — non-autorisés par le recteur — a privé la recherche d'un accès à ce troisième niveau. Ce refus institutionnel peut lui-même, rétrospectivement, être interprété comme un résultat : il dit quelque chose de la façon dont l'institution cadre et contrôle la parole des élèves sur ces sujets, y compris dans le cadre d'une recherche qui vise à leur donner la parole.

La troisième limite est l'absence de la race et du territoire comme variables d'analyse. Le cadre intersectionnel annoncé en introduction mobilise classe, genre (et âge) — mais la race et le territoire n'ont pas pu être instruits faute d'un recueil de données adapté. Or le corpus contient des indices que ces dimensions sont présentes et actives : l'affirmation sur la religion et le sexisme produit des prises de position qui articulent religion, origine et genre de façon complexe — Soraya, Aïcha, Youcef ne parlent pas depuis les mêmes positions que Roman ou Elouan par exemple, et ces différences ne sont pas réductibles à la classe ou au genre. De même, la thèse de Massei sur le ciblage racial du dispositif EAS n'a pas pu être mise à l'épreuve du terrain lorientais — relativement homogène sur le plan ethnique — ce qui plaide pour une recherche comparative sur des terrains plus diversifiés.

III. Ce que la recherche n'a pas pu traiter : les ouvertures

Articulées aux trois limites, trois ouvertures se dégagent.

La première porte sur la réception individuelle et intériorisée. Ce mémoire a documenté la réception publique des séances — ce que les élèves disent devant leurs pair.e.s dans un cadre scolaire. Une recherche complémentaire fondée sur des entretiens individuels permettrait d'accéder à ce que ce dispositif ne peut pas capturer : les questionnements intimes, les expériences personnelles, les écarts entre ce que pensent et disent les parents et ce que pensent et disent les élèves (comment les jeunes générations construisent-elles leurs rapports au genre ? les séances d'EAS permettent-elles parfois de déconstruire des discours familiaux ?), les effets différés des séances sur les pratiques et les représentations. Du point de vue des effets de l'EAS, ce niveau de réception est précisément celui qui semble le plus intéressant— mais c'est aussi celui qui est le plus difficile à atteindre méthodologiquement et éthiquement avec un public mineur.

La deuxième ouverture porte sur la race et le territoire comme variables de réception. Une recherche qui instruirait explicitement la dimension raciale — en croisant origine, religion, trajectoire migratoire et réception des séances — permettrait de tester la thèse de Massei depuis le point de vue des élèves eux-mêmes, et de dépasser la binarité filles/garçons qui structure cette analyse en introduisant d'autres axes de différenciation. Elle supposerait un terrain plus diversifié ethniquement que le bassin lorientais — ce qui constitue en soi une contrainte à anticiper dans la construction du dispositif.

La troisième ouverture est temporelle. Ce mémoire a étudié la réception rétrospective des séances par des élèves en fin de scolarité. On ne sait pas ce que ces élèves feront de ces séances dans cinq ou dix ans — si les messages sur le consentement, les violences ou l'égalité modifieront leurs pratiques relationnelles et affectives, ou si les résistances observées aujourd'hui se stabiliseront ou évolueront avec l'âge et l'expérience. Une approche longitudinale, qui suivrait des cohortes d'élèves dans le temps, permettrait de répondre à la question que cette recherche pose sans pouvoir y répondre : est-ce que ça change quelque chose, vraiment ?

IV. Des recommandations pratiques

Quatre recommandations se dégagent des résultats, adressées aux concepteurs et aux praticiens de l'EVAR-S.

IV.1. Différencier et adapter les contenus selon leur nature

Différencier les contenus selon leur nature, et pas seulement selon l'âge des bénéficiaires, permettrait d'optimiser l'adhésion dans la réception. En effet, le corpus montre que la ligne de fracture dans la réception ne passe pas uniquement entre « trop jeune » et « assez mature », mais aussi — et peut-être surtout — entre contenus de prévention et contenus de déconstruction des normes. Les élèves adhèrent massivement aux premiers et résistent davantage aux seconds. Une pédagogie qui ancrerait les contenus de déconstruction dans des situations concrètes et des expériences vécues — plutôt que dans un registre conceptuel ou normatif — pourrait réduire cette résistance en les rapprochant du registre pratique que les élèves privilégient.

IV.2. Repenser la mixité dans le dispositif

Plusieurs filles demandent explicitement des séances en petits groupes non-mixtes — non pour éviter les garçons, mais pour pouvoir parler sans se sentir jugées. Le corpus montre que la mixité produit des effets d'autocensure féminine et de performance masculine qui peuvent contrarier les objectifs des séances. Une alternance de moments mixtes et non-mixtes — avec des objectifs pédagogiques différenciés — mériterait d'être expérimentée et évaluée.

IV.3. Donner la parole aux élèves dans la conception des séances

Ce mémoire a montré que les élèves ont des représentations précises, des attentes formulées, des critiques constructives sur les séances qu'ils et elles ont reçues. Intégrer leur parole dans la conception des programmes — via des dispositifs de consultation ou d'évaluation participative — serait cohérent avec les principes d'autonomie et de responsabilisation que l'EAS prétend promouvoir. Ce serait aussi reconnaître ce que cette recherche a précisément voulu montrer : que ces élèves sont des acteurs et actrices à part entière de leur formation, et non des destinataires passifs d'un message institutionnel.

IV.4. Former les intervenant.es à la dimension intersectionnelle

Le corpus montre que les élèves perçoivent les séances comme trop centrées sur l'hétérosexualité, trop silencieuses sur les sexualités queer et trans, trop universalistes dans leur approche des publics. Une formation des intervenant·es qui intègrerait explicitement les dimensions de classe, de race et d'orientation sexuelle — en plus du genre — permettrait de produire des séances moins aveugles aux différences qui structurent les publics auxquels elles s'adressent.

V. Clôture

Ce mémoire est parti d'un constat simple : les élèves que l'EAS prend pour cibles sont aussi les grands absents des débats qui la concernent. Les médias les essentialisent comme vulnérables et dépolitisés ; les politiques publiques les traitent comme des destinataires passifs d'un message à transmettre ; les recherches existantes les étudient le plus souvent depuis l'extérieur, à travers leurs parents, leurs enseignants ou leurs programmes. Ce mémoire a voulu faire autre chose : leur donner la parole, et prendre au sérieux ce qu'ils et elles en font.

Ce qu'ils et elles ont dit infirme l'essentialisation. Ces élèves pensent, évaluent, résistent et adhèrent depuis des positions sociales complexes — depuis une conscience de classe qui articule le féminisme à la lutte sociale, depuis une expérience incorporée du genre qui précède

les séances et les déborde, depuis des stratégies identitaires qui protègent ce qui peut l'être quand tout le reste est fragilisé. Leurs positions ne sont ni naïves ni monolithiques — elles sont situées, négociées, traversées de tensions qui reflètent la complexité des rapports sociaux dans lesquels ils et elles évoluent.

La meilleure chose que l'EVARS pourrait faire, c'est peut-être de partir de là.

BIBLIOGRAPHIE

Articles de presse

- Bonanno, Anaïs, Félicien Faury, Léa Védie-Bretêcher, Léo Manach, Marion Kim-Chi Pollaert, et Sam Selma Ducourant. ***La domination des enfants par les adultes selon le philosophe Tal Piterbraut-Merx.*** The Conversation, 14 novembre 2024. https://doi.org/10.64628/AAK.xe69a5thr.
- Boursier, Hugo. ***Éducation à la sexualité : un programme sous haute tension.*** *POLITIS*, 29 janvier 2025. https://www.politis.fr/articles/2025/01/societe-education-a-la-sexualite-un-programme-sous-haute-tension/.
- Casagrande, Alice. ***La CIIVISE soutient le programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité.*** CIIVISE - Commission Indépendante sur l'Inceste et les Violences Sexuelles faites aux Enfants ». 28 novembre 2024. https://www.ciivise.fr/la-ciivise-soutient-le-programme-deducation-la-vie-affective-relationnelle-et-la-sexualite.
- Chavanes, Julien. ***Les garçons sont plus misogynes qu'ils ne l'étaient. Les premières à en pâtir, ce sont leur mère et leurs sœurs.*** Intimités,Egalité Femmes-Hommes. *Le Monde*, 20 février 2026. https://www.lemonde.fr/intimites/article/2026/02/19/les-garcons-sont-plus-misogynes-qu-ils-ne-l-etaient-les-premieres-a-en-patir-ce-sont-leur-mere-et-leurs-s-urs_6667440_6190330.html.
- Hamlaoui, Julia. ***Éducation à la sexualité : « en tant que père de famille », le ministre délégué Alexandre Portier s'aligne sur les réacs*** - L'Humanité. Société. *https://www.humanite.fr*, 28 novembre 2024. https://www.humanite.fr/societe/anne-genetet/education-a-la-sexualite-en-tant-que-pere-de-famille-le-ministre-delegue-alexandre-portier-saligne-sur-les-reacs.
- Legros, Claire. ***Un siècle d'affrontements : comment l'éducation à la sexualité s'est fait une place à l'école.*** 6 septembre 2025. https://www.lemonde.fr/idees/article/2025/09/06/un-siecle-d-affrontements-comment-l-education-a-la-sexualite-s-est-fait-une-place-a-l-ecole_6639163_3232.html.
- Preciado, Paul B**. *Qui défend l'enfant queer ?*** Libération. Consulté le 18 octobre 2025. https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947/.

Articles scientifiques

- Alava, Seraphin. ***À l'assaut de l'école : stratégies anti éducation sexuelle des mouvements d'extrême droite -*** *Les Cahiers pédagogiques*. Consulté le 26 juin 2026. https://www.cahiers-pedagogiques.com/a-lassaut-de-lecole-strategies-antieducation-sexuelle-des-mouvements-dextreme-droite/.
- Albenga, Viviane. ***Le féminisme entre genre, classe et capital culturel : À propos de Des femmes respectables de Beverley Skeggs*****.** Sociologie. *Politix* 109, nº 1 (2015): 159-65. https://doi.org/10.3917/pox.109.0159.
- Allard-Cobetto, Pénélope, Estelle Piché, Juliette Fortier, Mylène Fernet, et Martine Hébert. ***Explorer l'opinion des jeunes quant aux ateliers d'éducation à la sexualité du programme Étincelles : pour des relations intimes positives et sans violence*****.** *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 27, nº 1 (2025): 157-79. https://doi.org/10.7202/1119552ar.
- Amsellem-Mainguy, Yaëlle, et Arthur Vuattoux. ***Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité*****.** Sciences de l'éducation. *Mouvements* 99, nº 3 (2019): 85-95. https://doi.org/10.3917/mouv.099.0085.
- Amsellem-Mainguy, Yaëlle, et Arthur Vuattoux. ***Construire, explorer et partager sa sexualité en ligne –*** INJEP - s. d. Consulté le 26 juin 2026. https://injep.fr/publication/construire-explorer-et-partager-sa-sexualite-en-ligne/.
- Audigier, François. ***Les Éducation à… : Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse*****.** Sciences de l'éducation. *Recherches en didactiques* 13, nº 1 (2012): 25-38. https://doi.org/10.3917/rdid.013.0025**.**
- Ayed, Choukri Ben. ***À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires.*** *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, nº 175 (juin 2011): 175. https://doi.org/10.4000/rfp.3038.
- Barrusse, Virginie De Luca. ***Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940)*****.** Sciences de l'éducation. *Cahiers du Genre* 49, nº 2 (2010): 155-82. https://doi.org/10.3917/cdge.049.0155.
- Bettie, Julie. ***Women without Class: Chicas, Cholas, Trash, and the Presence/Absence of Class Identity*****.** *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, publication en ligne anticipée, 1 janvier 2000. https://doi.org/10.1086/495566.
- Bozon, Michel. ***Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes : Le garçon sans frein et la fille responsable*****.** Sociologie. *Agora débats/jeunesses* 60, nº 1 (2012): 121-34. https://doi.org/10.3917/agora.060.0121.
- Bozon, Michel. ***L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? : Commentaire.***

Sociologie. *Sciences sociales et santé* 31, nº 4 (2013): 97-105. https://doi.org/10.1684/sss.2013.0406.

- Bozon, Michel. ***Vérités et clichés.*** Sociologie. *L'école des parents* 602, nº 3 (2013): 8-12. https://doi.org/10.3917/epar.602.0008.
- Cervulle, Maxime. ***Hall (Stuart). La théorie du codage/décodage.*** *Publictionnaire*, 2022.
- Clair, Isabelle. ***Faire du terrain en féministe.*** Sociologie. *Actes de la recherche en sciences sociales* 213, nº 3 (2016): 66-83. https://doi.org/10.3917/arss.213.0066.
- Clair, Isabelle. ***Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel.*** Sociologie. *Agora débats/jeunesses* 60, nº 1 (2012): 67-78. https://doi.org/10.3917/agora.060.0067.
- Claude, Gaspard. ***Le focus group (groupe de discussion) : caractéristiques, utilisation et exemples.*** *Scribbr*, 3 décembre 2019. https://www.scribbr.fr/methodologie/focus-group/.
- Fontar, Barbara, et Mickaël Le Mentec. ***Les pratiques vidéoludiques des adolescents de 13-15 ans : Différenciations sexuées et rapport hiérarchisé entre les sexes.*** Sociologie. *Réseaux* 222, nº 4 (2020): 79-112. https://doi.org/10.3917/res.222.0079.
- Fournier-Gallant, Vicky Anne. ***Sentiment d'efficacité : représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité.*** 2019. http://hdl.handle.net/11143/16058.
- Fournier-Gallant, Vicky, et Christophe Point. ***L'éducation à la sexualité (EAS) : état des lieux de la recherche en éducation d'un champ sous tension.*** *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 27, nº 1 (2025): 1-12. https://doi.org/10.7202/1119545ar.
- Gelly, Maud. ***Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges.*** Sciences de l'éducation. *Sciences sociales et santé* 31, nº 4 (2013): 73-96. https://doi.org/10.1684/sss.2013.0405.
- Giami, Alain. ***Une Histoire de l'éducation Sexuelle En France : Une Médicalisation Progressive de La Sexualité (1945–1980).*** *Sexologies* 16, nº 3 (2007): 219-29. https://doi.org/10.1016/j.sexol.2007.06.001.
- Le Goff, Alice. ***Éric Fassin , Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*** Paris, Éditions de l'EHESS, 2010, 313 p. » *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 67, nº 3 (2012): XXXII-XXXII.
- Groupe Genre et classes populaires (composé d'Anaïs Albert (Centre d'histoire du XIXe siècle, Université Paris 1 – Paris 4), Fanny Gallot (Centre de recherches en histoire européenne comparée, Université Paris-Est Créteil), Katie Jarvis (University of Notre

Dame), Anne Jusseaume (Centre d'histoire, Sciences Po Paris), Eve Meuret-Campfort (CENS, Université de Nantes), Clyde Plumauzille (Centre de Recherches Historiques, IEC/EHESS) et Mathilde Rossigneux-Méheust (Centre d'histoire du XIX[e] siècle, Université Paris 1 - Paris 4). ***Introduction : le lieu à l'épreuve du genre et des classes populaires.*** *Genre & Histoire*, n° 17 (mai 2016). https://doi.org/10.4000/genrehistoire.2416.

- Hall, Stuart, (1973 – 1980 - 1994). ***Codage/décodage***. Réseaux, 68(6), 27-39. https://shs-cairn-info.buadistant.univ-angers.fr/revue-reseaux1-1994-6-page-27?lang=fr.
- Hamel, Christelle. ***La sexualité entre sexisme et racisme : les descendantes de migrant·e·s du Maghreb et la virginité.*** Sociologie. *Nouvelles Questions Féministes* 25, n° 1 (2006): 41-58. https://doi.org/10.3917/nqf.251.0041.
- Haraway, Donna. ***Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective.*** *Feminist Studies* 14, n° 3 (1988): 575-99. https://doi.org/10.2307/3178066.
- Kergoat, Prisca. ***Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France).*** Sociologie. *Nouvelles Questions Féministes* 33, n° 1 (2014): 16-34. https://doi.org/10.3917/nqf.331.0016.
- Kergoat, Prisca. ***Paroi et plafond de verre. Les apprenties et l'enseignement supérieur.*** *Travail, genre et sociétés* 52, n° 2 (2024): 151-56. https://doi.org/10.3917/tgs.052.0151.
- Knibiehler, Yvonne. ***L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle.*** Histoire. *Clio. Histoire, femmes et sociétés* 4, n° 2 (1996): 8-8. https://doi.org/10.4000/clio.436.
- Legardez, Alain, et Laurence Simonneaux. ***L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives.*** Issy-les-Moulineaux et Paris : ESF éditeur, collection Pédagogies, 2006 ». *Didaskalia* 33, n° 1 (2008): 167-68.
- Massei, Simon. ***Le public scolaire face au discours égalitaire. Une réception entre genre, race et classe.*** *Revue française de pédagogie* 217, n° 4 (2022): 97-111. https://doi.org/10.4000/rfp.12414.
- Molinier, Pascale. ***Virilité défensive, masculinité créatrice.*** Psychologie. *Travail, genre et sociétés* 3, n° 1 (2000): 25-44. https://doi.org/10.3917/tgs.003.0025.
- Moreau, Gilles. ***JELLAB Aziz. Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation.*** Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2008, 336 p. » Sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie* 177, n° 4 (2011): 135-36. https://doi.org/10.4000/rfp.3466.
- Piterbraut-Merx, Tal. ***Enfance et vulnérabilité. Ce que la politisation de l'enfance fait au concept de vulnérabilité.*** Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, n° 57 (septembre 2020). https://doi.org/10.4000/edso.12317.

- Poutrain, Véronique. ***L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires.*** Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, nº 36 (octobre 2014). https://doi.org/10.4000/edso.951.
- Revillard, Anne. ***Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : La réception de l'action publique.*** Sociologie. Revue française de science politique 68, nº 3 (2018): 469-91. https://doi.org/10.3917/rfsp.683.0469.
- Rivoal, Haude. ***Chapitre cinquième. Être « corporate » : travail du corps et corps masculins au travail .*** Le genre du monde, 2021. La fabrique des masculinités au travail (p. 161-190). La Dispute. https://shs.cairn.info/la-fabrique-des-masculinites-au-travail--9782843033209-page-161?lang=fr
- Thiéblemont-Dollet, Sylvie. ***Roland Pfefferkorn, Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes.*** Paris, Éd. La Dispute, coll. Le genre du monde, 2007, 412 p. » *Questions de communication*, nº 13 (juillet 2008): 422-24. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.1944.
- Verneuil, Yves. ***L'éducation à la sexualité à l'école en France du début du xx^e^ siècle à nos jours : une question demeurée socialement vive.*** Nouveaux cahiers de la recherche en éducation 27, nº 1 (2025): 13-35. https://doi.org/10.7202/1119546ar.
- Warin, Philippe ***Les « ressortissants » dans les analyses des politiques publiques.*** *Revue française de science politique* 49, nº 1 (1999): 103-21. https://doi.org/10.3406/rfsp.1999.395357.

Chapitres d'ouvrage

- Albenga, Viviane, et Marie-Carmen Garcia. ***Chapitre 9. La sur-responsabilisation des filles dans « l'éducation à la sexualité » : une norme scolaire asymétrique***. In *École des filles, école des femmes*. De Boeck Supérieur, 2017. https://doi.org/10.3917/dbu.buiss.2017.01.0151.
- Bajos, Nathalie, et Michel Bozon. ***Introduction : L'enquête sur le contexte de la sexualité en France : une recherche pluridisciplinaire sur sexualité, genre et santé***. In *Enquête sur la sexualité en France*. La Découverte, 2008. https://doi.org/10.3917/dec.bajos.2008.01.0021.
- Bégot, Anne-Cécile, et Portier, Philippe. ***De l'éducation sexuelle à l'éducation à la sexualité : vers une reconnaissance de l'autonomie morale ?*** In *Eduquer à la sexualité, religions, laïcités, sexualités*, esf sciences humaines. Pédagogies, dirigée par Philippe Meirieu. 2024.

- Beltzer, Nathalie, Nathalie Bajos, et Anne Laporte. ***Sexualité, genre et conditions de vies***. In *Enquête sur la sexualité en France*. La Découverte, 2008. https://doi.org/10.3917/dec.bajos.2008.01.0411.
- Kergoat, Danièle. **Chapitre VI. Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux**. Le genre du monde, 2012, 125-40.
- Legardez, Alain. ***Questions socialement vives***. In *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, l'Harmattan. Paris, 2024.
- Le Mat, Aurore. ***Éducation sexuelle***. In Encyclopédie critique du genre. La Découverte, 2016. https://doi.org/10.3917/dec.renne.2016.01.0232.

.....Thèses et Mémoires

- Ahmad, Abir. ***Le lycée professionnel et son public : des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire*.** Thèse Sociologie. Université Nice Sophia Antipolis, 2014.
- Clair, Isabelle. ***Amours sous silence : la socialisation amoureuse des jeunes de milieux populaires*.** Thèse de doctorat, sociologie, Paris 5, 2005. https://theses.fr/2005PA05H046.
- Devieilhe, Élise. ***Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*.** Thèse de doctorat, sociologie, Caen, 2013. https://theses.fr/2013CAEN1706.
- Guerra, Aurélie. ***Éducation à la sexualité en CM2 : représentations, pratiques enseignantes et point de vue de l'élève*.** Mémoire de Master, MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION, 25 mai 2016.
- Guyon, Rebecca***. Évaluation de la connaissance de l'accès aux soins en santé sexuelle en médecine générale chez les jeunes adultes de 18 à 25 ans: exemple de la consultation CCP*.** Thèse Médecine humaine et pathologie. 2024.
- Le Mat, Aurore***. Parler de sexualité à l'école : Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée*.** Thèse de doctorat science politique, Université de Lille, 22/02/2018. https://theses.fr/2018LILUD009
- Massei, Simon. ***L'égalité pour les autres : éducation à l'égalité entre les sexes et racialisation du sexisme en France*.** Thèse de doctorat science politique, Paris 1, 2020. https://theses.fr/2020PA01D028.

- Perrin, Ophélia. ***Les représentations de personnel enseignant et de parents quant à l'éducation à la sexualité au secondaire québécois*.** Masters, Université du Québec à Rimouski, 2023. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2833/.

Ouvrages

- Ayral, Sylvie. ***La fabrique des garçons: sanctions et genre au collège*.** Partage du savoir. Presses universitaires de France, 2011.
- Bajos, Nathalie, Michel Bozon, Nathalie Beltzer, et Maurice Godelier. ***Enquête sur la sexualité en France: pratiques, genre et santé***. Avec Agence nationale de recherches sur le sida, Institut national de la santé et de la recherche médicale, et Institut national d'études démographiques. La Découverte, 2008.
- Baudelot, Christian. ***Allez, les filles !*** Paris : Seuil, 1992. http://archive.org/details/allezlesfilles0000baud.
- Bourdieu, Pierre. ***La distinction: critique sociale du jugement***. Le Sens commun. Éditions de Minuit, 1979.
- Butler, Judith, Fassin, Éric et Kraus, Cynthia. ***Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*.** La Découverte, 2005.
- Clair, Isabelle. ***Les choses sérieuses : enquête sur les amours adolescentes*.** Seuil, 2023.
- Cohen, Stanley. ***Folk Devils and Moral Panics***. 1972.
- Darmon, Muriel. ***La socialisation*.** Armand Colin, 2006. https://shs.hal.science/halshs-00425850.
- Delphy, Christine. ***L'ennemi principal*.** 3e éd. Nouvelles questions féministes. Éditions Syllepse, 2013.
- Duru-Bellat, Marie. ***L' école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?*** Collection Bibliothèque de l'éducation. Ed. L'Harmattan, 1990.
- Foucault, Michel. ***La volonté de savoir. Histoire de la sexualité*.** Éditions Gallimard, 1976. Reprint, Gallimard, 2001.
- Galland, Olivier. ***Sociologie de la jeunesse***. 7 éd. Collection U. Armand Colin, 2022.
- Kergoat, Prisca. ***De l'indocilité des jeunesses populaires: apprenti·e·s et élèves de lycée professionnel***. La Dispute, 2022.
- Lenoir, Remi. ***Généalogie de la morale familiale***. Collection Liber. Seuil, 2003.
- Massei, Simon. ***Discipliner les banlieues: l'éducation à l'égalité des sexes dévoyée***. Collection L'enjeu scolaire. La Dispute, 2024.

- Morley, David. ***The Nationwide audience : structure and decoding,*** 1980, London : British Film Institute. internetarchivebooks
- Palheta, Ugo. ***La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public***. Presses Universitaires de France, 2012. https://doi.org/10.3917/puf.palhe.2012.01.
- Piterbraut-Merx, Tal. ***La Domination oubliée, politiser les rapports adultes enfants***. Blast. 2024. ISBN : 978-2-492642-23-4 https://www.editionsblast.fr/boutique/p/la-domination-oubliee.
- Rennes, Juliette (sous la direction de) ***Encyclopédie critique du genre***. 2016. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.renne.2016.01.. https://shs.cairn.info/encyclopedie-critique-du-genre--9782707190482.
- Richard, Gabrielle***. Hétéro, l'école ? : Plaidoyer Pour Une Éducation Antioppressive à La Sexualité***. Les Éditions du Remue-ménage, 2019.
- Romagny, Vincent, Tal Piterbraut-Merx, Jenny Kitzinger, Ghislain Leroy, et Mégane Brauer. ***Politiser l'enfance***. Editions Burn-août, 2023.
- Schwartz, Olivier. ***Le Monde privé des ouvriers : hommes et femmes du Nord.*** Pratiques théoriques. Presses universitaires de France, 1990.
- Skeggs, Beverly, Traduit de l'anglais par Pouly, M.-P. (2015). ***Des femmes respectables : Classe et genre en milieu populaire.*** Agone. https://doi-org.buadistant.univ-angers.fr/10.3917/agon.berve.2015.01.
- Tremblay, Réjean, Nicolas Brunot, Sylvie Fernandez, Anne-Sophie Saus, et Frédérique Xavier. ***Guide d'éducation à la sexualité humaine à l'usage des professionnels.*** In *http://journals.openedition.org/lectures*. Erès, s. d. Consulté le 3 décembre 2025. https://journals.openedition.org/lectures/42047.
- Verneuil, Yves. ***Une question « chaude » : Histoire de l'éducation sexuelle à l'école***. Peter Lang, 2023.

Rapports et textes de loi

- Barre, Sophie, Marylie Breuil, Célia Lévy, Diane Richard, et Amélie Terrien. ***Nous toutes Education à la sexualité.*** 2022. https://www.noustoutes.org/ressources/Dossier_de_presse_Education_a_la_sexualite.pdf
- ***EVAR - Programme officiel - Rentrée 2025 2026 - Eduscol - Académie de Paris.*** Consulté le 18 octobre 2025. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_4916061/evars-programme-officiel-rentree-2025-2026-eduscol?details=true.

- ***Le rapport public de 2023 | CIIVISE - Commission Indépendante sur l'Inceste et les Violences Sexuelles faites aux Enfants*.** 17 novembre 2023. https://www.ciivise.fr/le-rapport-public-de-2023.
- **LOI n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception**, 2001-588 (2001). https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000222631/
- ***Rapport relatif à l'éducation à la sexualité : répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes* -** Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. Consulté le 18 octobre 2025. https://haut-conseil-egalite.gouv.fr/sante-droits-sexuels-et-reproductifs/travaux-du-hce/article/rapport-relatif-a-l-education-a-la.
- ***Regarder la réalité en face: pourquoi faut-il promouvoir l'éducation complète à la sexualité* -** UNESCO Bibliothèque Numérique**.** Consulté le 3 décembre 2025. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368231_fre.