



L'e-EAS : vers une approche infocommunicationnelle des médiations numériques en éducation à la sexualité

<https://doi.org/10.52358/mm.vi24.558>

Léna Billerey, maîtresse de conférences
Université de Haute-Alsace, France
lena.billerey@uha.fr
<https://orcid.org/0009-0003-6900-5491>

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse infocommunicationnelle de l'éducation à la sexualité à l'ère numérique (e-EAS), à partir d'une enquête menée auprès d'adolescents, de parents et de professionnelles impliquées dans ces dispositifs. Il interroge les conditions de légitimation, de mise en œuvre et d'appropriation de l'éducation à la sexualité dans des environnements médiatiques profondément reconfigurés par le numérique. L'analyse met en évidence trois tensions structurantes : une légitimité institutionnelle fragilisée par des registres discursifs souvent alarmistes ou juridiques, une fragmentation des dispositifs scolaires marquée par des interventions ponctuelles et peu inscrites dans le temps éducatif, et la centralité du numérique dans les pratiques adolescentes d'accès à l'information sur la sexualité. Loin de traduire un rejet de l'éducation à la sexualité, les usages numériques observés témoignent d'une forte demande de ressources, de récits et d'espaces de discussion permettant une appropriation située des savoirs sexologiques. À partir de ces résultats, l'article propose une définition infocommunicationnelle de l'e-EAS, conçue comme un dispositif structurant la production, la circulation et la réception de discours éducatifs au sein d'environnements médiatiques hybrides, traversés par des régimes de légitimité pluriels et des logiques d'appropriation adolescentes différenciées.

Mots-clés : éducation à la sexualité, numérique, médiations infocommunicationnelles, adolescence



Introduction

L'éducation à la sexualité¹ (EAS) occupe, depuis plusieurs décennies, une place institutionnellement reconnue. Inscrite dans des dispositifs normés et portée par des objectifs de santé publique, de prévention et de socialisation, elle s'est historiquement structurée autour de formes de médiation fondées sur la transmission de savoirs experts, encadrées par l'institution scolaire et légitimées par des cadres réglementaires précis (Knibiehler, 1996; Poutrain, 2014). Cette configuration confère à l'école un rôle central dans la définition des contenus, des modalités d'intervention et des discours recevables sur la sexualité.

Toutefois, cette architecture institutionnelle est mise à l'épreuve par les transformations contemporaines de l'environnement informationnel des adolescents. Les pratiques juvéniles d'accès à l'information sur la sexualité s'inscrivent désormais dans un écosystème médiatique marqué par la démultiplication des supports, l'hybridation des registres discursifs et la circulation continue de contenus hétérogènes (Jouët, 2000; Cardon, 2010). Forums, réseaux sociaux, plateformes vidéo et récits d'expérience constituent autant de lieux d'apprentissage informel où se construisent des savoirs, des normes et des représentations sexuelles, en marge, voire en concurrence des dispositifs scolaires formels (Gauducheau, 2012; Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019).

Le numérique constitue ainsi un espace structurant de médiation, redéfinissant les conditions de production, de circulation et d'appropriation des savoirs sexologiques. Bien que l'institution scolaire soit incitée à intégrer le numérique dans ses pratiques pédagogiques (Assude *et al.*, 2010; Ferjoux, 2020), elle peine encore à investir pleinement ces environnements, tant sur le plan organisationnel que symbolique en raison de résistances structurelles et d'injonctions parfois contradictoires (Durampart, 2016; Assude *et al.*, 2010; Fluckiger, 2023). Ces résistances traduisent des ajustements contextuels, des tensions identitaires et, parfois, une critique des discours institutionnels qui associent mécaniquement le numérique et l'amélioration pédagogique, voire qui s'articulent à des logiques marchandes. Il en résulte des dispositifs d'EAS souvent discontinus, faiblement articulés aux pratiques informationnelles effectives des adolescents², et marqués par une difficulté à reconnaître la légitimité des savoirs construits de manière autodidacte par les jeunes – à distinguer des savoirs produits par les associations partenaires agréées, qui, bien qu'extérieures aux équipes pédagogiques, interviennent dans le cadre institutionnel scolaire (Billerey, 2025).

Plutôt que d'envisager l'éducation à la sexualité à l'ère numérique comme une simple déclinaison technologique de l'EAS traditionnelle, cet article en fait un objet d'analyse à part entière, désigné par le terme d'e-EAS : un dispositif infocommunicationnel, au sens d'un agencement dynamique de médiations, de discours et d'acteurs, au sein duquel se recomposent les régimes de médiation (Bonnet et Galibert, 2016), les processus de légitimation des savoirs (Morillon, Cordelier et Sabri, 2023) et les modalités d'appropriation par les publics adolescents.

¹ Nous retenons le terme d'« éducation à la sexualité » (EAS) plutôt que celui d'« éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle » (EVARS), adopté dans les nouveaux programmes de mars 2025, pour deux raisons articulées. D'une part, notre terrain a été conduit entre octobre 2022 et février 2025, antérieurement à cette réforme. D'autre part, et plus fondamentalement, le terme d'EAS met l'accent sur la dimension éducative comme processus et sur la sexualité comme fait social global, évitant de réduire l'objet à une perspective biomédicale ou affective. Il s'agit de penser la sexualité comme une expérience humaine traversée par des normes, des représentations et des médiations multiples – ce que le terme EVARS, en insistant sur les dimensions affective et relationnelle, tend partiellement à euphémiser, selon nous.

² Pour des raisons de lisibilité, ce texte n'a pas recours à l'écriture inclusive, sans que ce choix ne traduise une intention d'effacer les différences de genre.



L'article s'appuie sur une enquête menée en région de France anonymisée pour l'évaluation auprès de collégiens et de lycéens, combinant des observations de séances d'éducation à la sexualité et des entretiens avec différentes actrices impliquées³ dans ces dispositifs. L'analyse met en évidence trois tensions structurantes - légitimation discutée, fragmentation des interventions, centralité du numérique - révélant un écart persistant entre cadres prescriptifs et pratiques effectives (Billerey, 2025).

À partir de ces éléments, cet article se donne pour objectif de proposer une définition infocommunicationnelle de l'e-EAS, entendue comme un cadre de médiations partagées où savoirs experts, savoirs profanes et expériences adolescentes entrent en interaction dans un espace de confrontation discursive. En s'inscrivant dans le prolongement des travaux consacrés à la e-santé, qui soulignent le rôle structurant des dispositifs numériques dans la configuration des pratiques et des subjectivations (Dupagne, 2011; Dumez et Minvielle, 2017), cette contribution entend éclairer les recompositions contemporaines de l'éducation à la sexualité à l'aune des usages numériques juvéniles.

I. L'éducation à la sexualité à l'épreuve des médiations numériques

1.1. L'éducation à la sexualité comme dispositif institutionnel : cadres, normes et légitimités

L'éducation à la sexualité s'est historiquement construite comme un objet éducatif fortement normé, inscrit dans des cadres institutionnels visant à encadrer les discours légitimes sur la sexualité et à en réguler les modalités de transmission⁴. L'école est investie d'une autorité symbolique forte, lui permettant de définir les contenus recevables et les formes appropriées de mise en discours de la sexualité.

Cette institutionnalisation repose sur une conception descendante de la médiation éducative, dans laquelle les savoirs sont produits par des actrices expertes – professionnelles de santé, intervenantes formées, enseignantes – puis transmis à des publics adolescents conçus avant tout comme destinataires. Une telle configuration contribue à stabiliser des régimes de légitimité spécifiques, fondés sur la reconnaissance institutionnelle des savoirs mobilisés et sur la disqualification relative de formes de connaissances profanes ou expérientielles (Morillon, Cordelier et Sabri, 2023). L'EAS apparaît ainsi comme un dispositif de médiation fortement encadré, où la circulation de l'information est étroitement liée à des rapports d'autorité et à des enjeux de contrôle symbolique.

Toutefois, plusieurs travaux soulignent les limites de cette approche institutionnelle, notamment en ce qu'elle tend à invisibiliser les pratiques informationnelles autonomes des adolescents et à sous-estimer la pluralité des espaces dans lesquels se construisent leurs savoirs et leurs représentations sexuelles (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2020). Cette tension entre cadre prescriptif et pratiques effectives constitue un point d'entrée central pour interroger les recompositions contemporaines de l'EAS.

³ Le féminin est utilisé ici de manière délibérée, les professionnelles rencontrées sur le terrain étant très majoritairement des femmes.

⁴ La loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 fixe un cadre tripartite pour l'EAS, articulant trois champs de connaissances et de compétences : le champ biologique (anatomie, reproduction, contraception, prévention des IST); le champ psycho-émotionnel (estime de soi, compétences psychosociales, émotions, consentement); et le champ juridique et social (égalité femmes-hommes, violences sexistes et sexuelles, droits des citoyens). (Source Eduscol)



1.2. Numérique, médiations et légitimation des savoirs : déplacements théoriques en SIC

Les sciences de l'information et de la communication offrent des outils particulièrement pertinents pour analyser les effets du numérique sur les dispositifs éducatifs, en mettant l'accent sur les médiations, les circulations discursives et les processus de légitimation. Les travaux sur les médiations numériques montrent que les dispositifs techniques ne se contentent pas de relayer des contenus préexistants, mais participent activement à la configuration des pratiques, des rôles et des rapports de pouvoir (Bonnet et Galibert, 2016). Dans cette perspective, le numérique agit comme un opérateur de transformation des cadres de communication, redéfinissant les conditions d'accès à l'information et les modalités de reconnaissance des savoirs.

Appliquée aux champs de l'éducation et de la santé, cette approche conduit à interroger les déplacements des régimes de légitimité induits par la multiplication des sources d'information et par la concurrence entre les discours institutionnels et les productions profanes. Les travaux consacrés à la e-santé soulignent ainsi que les environnements numériques favorisent l'émergence de formes de savoirs hybrides, situées à l'intersection de l'expertise scientifique, de l'expérience vécue et de la narration subjective (Dupagne, 2011; Dumez et Minvielle, 2017). Ces dynamiques brouillent les frontières traditionnelles entre les producteurs et les récepteurs de l'information, tout en reconfigurant les modalités de confiance et d'autorité.

Dans le cas de l'éducation à la sexualité, ces transformations posent des questions spécifiques. D'une part, elles fragilisent les cadres institutionnels classiques de légitimation des savoirs sexologiques; d'autre part, elles ouvrent des espaces de circulation où les adolescents peuvent s'appropriier, reformuler ou contester les discours experts. Les injonctions institutionnelles à intégrer le numérique dans les dispositifs éducatifs témoignent de la prise de conscience de ces enjeux, tout en révélant les difficultés concrètes de l'école à investir ces environnements – entendus ici comme l'ensemble des contenus numériques et des productions médiatiques sur support numérique mobilisés par les adolescents : plateformes vidéo (YouTube, TikTok, etc.), réseaux sociaux (Instagram, Snapchat, etc.), forums et espaces de discussion entre pairs (Reddit, Discord, etc.), mais aussi productions sérielles à destination des jeunes, dont les travaux récents ont montré le rôle dans la construction des représentations sexuelles et affectives (Bourdaa *et al.*, 2023) – perçus par les acteurs institutionnels comme instables, peu maîtrisables ou symboliquement ambigus (Assude *et al.*, 2010; Ferjoux, 2020).

1.3. Pratiques informationnelles adolescentes et sexualité : entre autonomie et contournement

Les recherches consacrées aux pratiques informationnelles des adolescents mettent en évidence le rôle central du numérique dans leurs démarches de recherche, d'évaluation et d'appropriation de l'information. Ces pratiques relèvent de ce que la sociologie des usages désigne comme appropriation : un processus actif par lequel des individus font leurs des contenus et des dispositifs en les réemployant, en les détournant ou en y résistant selon leurs propres dispositions et contextes relationnels (de Certeau, 1980; Jouët, 2000). En matière de sexualité, ces dynamiques engagent des enjeux identitaires, émotionnels et normatifs forts, étroitement liés aux trajectoires biographiques des jeunes (Cardon, 2010).

Les travaux de Gauducheau (2012) montrent notamment que les adolescents mobilisent les espaces numériques comme des lieux privilégiés de questionnement et de mise à distance des normes institutionnelles, en recherchant des informations perçues comme plus accessibles et proches de leurs préoccupations. Ces usages s'accompagnent de stratégies d'appropriation situées, combinant filtrage des



sources, identification à des pairs et contournement des dispositifs jugés trop prescriptifs ou déconnectés de leurs expériences (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019; Balleys, 2017; Cordier, 2017). Les adolescents y recherchent notamment des savoirs structurellement absents des séances scolaires – plaisir, diversité des orientations sexuelles, identités LGBTQIA+, représentations du désir et du consentement – que les intervenantes tendent à évacuer au nom de la neutralité ou de la gestion du risque (Le Mat, 2013; Devieille, 2012). Or, ces contenus ne circulent pas indépendamment de leur médium : c'est précisément parce que les espaces numériques offrent l'anonymat, la proximité entre pairs et la légitimation par l'expérience vécue qu'ils permettent à ces savoirs d'exister et de circuler (Gauducheau, 2012; Balleys, 2019). Les adolescents évoluent ainsi dans ce que Cordier (2017), relayée par Dolbeau-Bandin (2024), décrit comme un régime informationnel hybride, fait de complémentarité entre les espaces en ligne et hors ligne, structuré non par la hiérarchie des sources mais par la logique de l'usage et de la résonance affective.

Dans cette perspective, le numérique apparaît moins comme un simple support d'information que comme un espace de négociation des savoirs et des normes sexuelles. Cette centralité des pratiques juvéniles invite à repenser l'éducation à la sexualité au-delà des seuls dispositifs scolaires, en tenant compte des médiations multiples au sein desquelles se construisent les apprentissages. C'est précisément à ce niveau que la notion d'e-EAS prend sens : comme un cadre analytique permettant de saisir les recompositions contemporaines des médiations éducatives autour de la sexualité.

Le décalage observé entre les injonctions institutionnelles à intégrer les environnements numériques – plateformes, contenus médiatiques et espaces de discussion en ligne – et les difficultés concrètes de l'école à investir ces espaces soulève des enjeux à la fois communicationnels, symboliques et éducatifs. Dès lors, comment l'éducation à la sexualité se reconfigure-t-elle, du point de vue infocommunicationnel, dans un contexte où les médiations numériques occupent une place centrale dans les pratiques adolescentes de recherche et d'appropriation des savoirs sexologiques?

II. Méthodologie de la recherche

Cet article s'appuie sur une méthodologie mixte⁵ (Pinède et Dussarps, 2023) menée en région de France anonymisée pour l'évaluation, conduite d'octobre 2022 à février 2025⁶ dans le cadre d'un travail doctoral. L'enquête repose sur l'articulation de plusieurs matériaux empiriques, permettant de croiser les niveaux d'analyse et de saisir l'hétérogénéité des situations observées. Cette démarche vise à appréhender l'éducation à la sexualité non comme un dispositif homogène et stabilisé, mais comme un ensemble de pratiques situées, traversées par des logiques institutionnelles, professionnelles et juvéniles parfois contradictoires.

⁵ Les critères de sélection des établissements et des participants, ainsi que le traitement des données qualitatives, n'ont pu être développés dans le cadre contraint de cet article. En résumé : les huit établissements (cinq lycées dont trois professionnels, trois collèges) ont été sélectionnés selon une logique d'accessibilité progressive sur un terrain sensible, documentée par un suivi systématique des prises de contact. Les participants aux entretiens ont été recrutés par diversification des profils (intervenantes, parents, adolescents), l'accès aux adolescents ayant nécessité des réajustements importants en raison des contraintes éthiques liées à la thématique. Le traitement des données qualitatives repose sur une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012), organisée autour de trois grandes thématiques transversales : obligations et finalités prescrites, mise en œuvre effective et constats d'échec ou recommandations institutionnelles.

⁶ Le terrain a été conduit antérieurement à la publication des nouveaux programmes EVARS en mars 2025, qui rebaptisent et restructurent l'éducation à la sexualité en « éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025). Ces modifications n'ont donc pas pu être intégrées aux données collectées.



2.1. Observations de séances d'éducation à la sexualité en milieu scolaire

Un premier volet de l'enquête repose sur des observations de 16 séances d'éducation à la sexualité conduites dans plusieurs collèges et lycées. Ces observations ont été réalisées lors de séances inscrites dans le cadre institutionnel de l'EAS, assurées par des intervenantes aux profils variés (personnels éducatifs, intervenantes extérieures, professionnelles de santé), selon des formats hétérogènes en termes de durée, de contenus abordés et de modalités pédagogiques.

Les observations ont permis d'analyser les formes de médiation effectivement mises en œuvre au cours des séances, les interactions entre les intervenantes et les élèves, ainsi que les cadres discursifs mobilisés pour aborder les questions de sexualité. Une attention particulière a été portée à la place accordée – ou laissée en marge – aux pratiques numériques des adolescents ainsi qu'aux modalités par lesquelles ces pratiques sont évoquées, cadrées ou disqualifiées dans l'espace scolaire.

2.2. Entretiens, questionnaire et constitution du corpus empirique

En complément des observations, l'enquête repose sur la réalisation de 23 entretiens semi-directifs menés auprès d'intervenantes, de parents et d'adolescents, ainsi que sur un atelier participatif conduit en maison des jeunes et de la culture (MJC) avec 11 adolescents. Les entretiens menés auprès des adolescents ont porté sur leurs pratiques de recherche d'information en matière de sexualité, leurs usages des environnements numériques, leurs perceptions des séances d'éducation à la sexualité et les stratégies qu'ils mobilisent pour articuler des savoirs institutionnels, des expériences personnelles et des ressources en ligne. L'atelier participatif a permis d'approfondir ces dimensions à partir d'échanges collectifs et de situations de discussion favorisant l'expression des expériences adolescentes hors du cadre scolaire.

Un questionnaire administré auprès de 184 élèves documente plus largement les pratiques informationnelles des adolescents en matière de sexualité, leurs recours aux ressources numériques et leurs perceptions des dispositifs institutionnels d'éducation à la sexualité.

Les entretiens réalisés auprès des adultes ont permis de documenter les représentations de l'éducation à la sexualité, les attentes institutionnelles associées à ces dispositifs et les contraintes perçues dans l'intégration du numérique. L'ensemble de ces matériaux – observations, entretiens, questionnaire et atelier participatif – constitue un corpus empirique articulant des données qualitatives et des éléments quantitatifs, permettant d'analyser les régimes de légitimation des savoirs sexologiques et les décalages entre les discours prescriptifs et les pratiques effectives.

III. Tensions et reconfigurations de l'éducation à la sexualité à l'ère numérique

L'examen des matériaux empiriques révèle plusieurs tensions structurantes qui traversent l'éducation à la sexualité à l'épreuve des médiations numériques. Ces tensions apparaissent comme constitutives des dispositifs d'EAS tels qu'ils sont aujourd'hui mis en œuvre dans les établissements scolaires.

Trois dynamiques transversales se dégagent des matériaux empiriques : la légitimation discutée de l'éducation à la sexualité dans l'espace scolaire, la fragmentation des dispositifs institutionnels et la centralité du numérique dans les pratiques adolescentes de recherche et d'appropriation des savoirs sexologiques. Ces dynamiques permettent de saisir l'e-EAS non comme une simple extension numérique de l'EAS existante, mais comme un espace de médiations recomposées.



3.1. Une légitimation discutée de l'éducation à la sexualité dans l'espace scolaire

3.1.1. LE NUMÉRIQUE COMME PROBLÈME : EFFETS D'UN CADRAGE ALARMISTE SUR LA RECONNAISSANCE DE L'EAS

L'analyse du terrain met en évidence que l'éducation à la sexualité en milieu scolaire s'appuie largement sur un cadrage discursif du numérique comme espace problématique, voire menaçant. Ce cadrage constitue l'un des principaux registres mobilisés pour justifier l'existence et la nécessité des séances d'EAS, en les inscrivant dans une logique de protection et de prévention des risques. Toutefois, loin de produire une légitimation évidente et partagée, ce registre discursif contribue à fragiliser la reconnaissance du dispositif auprès des adolescents, en raison du décalage qu'il entretient avec leurs pratiques effectives et leurs attentes informationnelles.

La pornographie en ligne occupe, à cet égard, une place centrale dans les discours observés. Elle apparaît comme un objet récurrent de mobilisation dans les séances d'éducation à la sexualité, convoquée pour donner un sens et une urgence à l'intervention éducative. Cette focalisation peut être analysée à partir du concept de panique morale, entendu comme une réaction collective, fortement médiatisée, face à un phénomène construit comme une menace symbolique pour l'ordre social (Cohen, 2011). Du point de vue infocommunicationnel, ce concept est particulièrement opératoire : il désigne un processus de cadrage discursif par lequel certains acteurs – institutions, médias, experts investis de capital symbolique – construisent un objet comme « folk devil » (Cohen, 2011), lui conférant une visibilité et une portée symbolique disproportionnées par rapport à la diversité réelle des usages. Dans le cas de la pornographie en ligne, ce cadrage alarmiste opère comme un régime de légitimation de l'intervention éducative : en invisibilisant la pluralité des pratiques adolescentes, il justifie la prise de parole institutionnelle tout en structurant les conditions de réception du discours par les élèves (Billerey *et al.*, 2025). Comme le soulignent Mavrot *et al.* (2022), ces paniques révèlent moins la réalité intrinsèque des pratiques incriminées que les anxiétés normatives et les rapports de pouvoir qui traversent une société donnée. Dans le cas présent, la pornographie en ligne cristallise des inquiétudes adultocentrées anciennes à l'égard de la sexualité juvénile, déjà mises en évidence par Bozon (2002). De plus, ces discours tendent à homogénéiser des pratiques profondément dissymétriques selon le genre : comme le montre Demol Defe (2023), le rapport des filles à la pornographie est structurellement distinct de celui des garçons, médiatisé par le « stigmate de putain » et par des « contenus culturels intermédiaires non pornographiques », ce que les dispositifs d'EAS observés occultent largement.

Concrètement, la pornographie est quasi exclusivement convoquée comme repoussoir : « c'est interdit », « c'est dangereux », « c'est mal ». Cette approche installe un registre normatif fondé sur l'interdit, qui fonctionne comme un ressort de justification de l'intervention éducative.

Or, ce registre discursif entre en tension directe avec les pratiques effectives des adolescents. Les données issues du questionnaire administré montrent que si 57 % déclarent avoir déjà vu du contenu pornographique, seuls 8 % indiquent y recourir dans un objectif d'information. Ces résultats invitent à relativiser l'idée selon laquelle la pornographie constituerait un vecteur central d'apprentissage des savoirs sexologiques. Ils mettent en évidence un décalage entre les représentations institutionnelles, qui tendent à surinvestir cet objet, et les usages déclarés par les jeunes eux-mêmes.

Lors de l'atelier participatif, plusieurs adolescents soulignent que les adultes « parlent toujours de porno ou de dangers », mais « jamais de ce qu'on regarde vraiment pour comprendre ». Ces remarques mettent en lumière une difficulté structurelle des dispositifs d'EAS : penser les pratiques numériques adolescentes dans leur diversité, sans les réduire à la seule catégorie du risque. Elles traduisent également une attente d'accompagnement réflexif, davantage centré sur la compréhension des contenus et des usages que sur leur disqualification.



Dans ce contexte, la fragilisation de la légitimité de l'EAS ne tient pas à un rejet de principe du dispositif par les adolescents, mais au registre discursif mobilisé pour le justifier. En privilégiant un ton alarmiste et normatif, centré sur le danger, les séances d'éducation à la sexualité peinent à être reconnues comme des espaces pertinents de médiation des savoirs sexologiques à l'ère numérique. Ce décalage contribue à renforcer l'idée, chez les adolescents, que les ressources réellement utiles pour comprendre leurs expériences se situent en dehors du cadre scolaire, dans des environnements numériques perçus comme plus accessibles et plus ajustés à leurs préoccupations.

L'analyse du cadrage alarmiste du numérique met ainsi en évidence un premier mécanisme de fragilisation de la reconnaissance de l'éducation à la sexualité. Ce constat invite à déplacer la focale vers un second registre de légitimation, plus formel, sur lequel s'appuient largement les acteurs de terrain : celui des prescriptions institutionnelles. En effet, face aux résistances, aux contestations et à la sensibilité des thématiques abordées, la référence à la loi et aux textes officiels apparaît comme un appui central pour asseoir la légitimité de l'EAS. Toutefois, comme le montrent les données empiriques, cette institutionnalisation juridique, loin de suffire à stabiliser la reconnaissance du dispositif, peut à son tour en révéler les fragilités, voire produire des effets contre-productifs dans les pratiques et les interactions.

3.1.2. DES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES QUI NE SUFFISENT PAS À PRODUIRE DE LA LÉGITIMITÉ

La loi du 4 juillet 2001 confère à l'EAS une légitimité institutionnelle formelle. Or, l'analyse du terrain montre que l'existence d'un cadre légal ne suffit pas à produire de la légitimité dans les pratiques et peut parfois contribuer à en fragiliser la reconnaissance. Les prescriptions apparaissent bien identifiées par les actrices rencontrées, mais elles sont fréquemment évoquées sur le mode de la protection symbolique plutôt que comme un cadre opératoire structurant l'action éducative. Comme le résume une infirmière scolaire :

« On a un cadre qui nous protège sur le papier, mais qui ne nous dit pas comment faire au quotidien. »

Ce type de propos souligne que la loi fonctionne comme un horizon normatif, plus que comme un support concret de mise en œuvre. Dans ce contexte, les textes sont mobilisés de manière essentiellement discursive afin de justifier l'existence des séances et de légitimer la parole des intervenantes face aux résistances potentielles. Plusieurs professionnelles expliquent ainsi qu'elles s'appuient explicitement sur la loi pour désamorcer les contestations parentales ou se prémunir contre l'accusation de promouvoir une idéologie. Comme le formule A., sage-femme et intervenante en EAS :

« Ce qui m'aide dans ces séances, c'est de se rapprocher de la loi. [...] La loi, c'est la loi, donc c'est pas moi qui le dis. »

Dans cette perspective, la référence aux textes agit comme un bouclier discursif, permettant de déplacer la responsabilité du discours vers l'institution. Y., conseillère conjugale formée et intervenante en EAS, abonde :

« Je rappelle la loi [...] on est un peu protégées grâce à ça. »

Si ce recours à la loi confère une légitimité institutionnelle formelle, il révèle en creux la fragilité de la légitimité pédagogique de l'EAS. La nécessité de s'abriter derrière les textes témoigne du caractère sensible, voire contesté de ces interventions qui peinent à s'imposer comme allant de soi dans l'espace scolaire. Cette situation conduit parfois à inscrire l'éducation à la sexualité dans un registre essentiellement normatif, où l'autorité de la loi prime sur la construction d'un espace de dialogue.



Ce phénomène apparaît également dans les interactions avec les élèves. Dans plusieurs séances observées, les intervenantes commencent leur intervention en rappelant que l'éducation à la sexualité est « obligatoire » et « prévue par la loi ». Si cette stratégie vise à asseoir la légitimité de la séance, elle contribue aussi à l'inscrire d'emblée dans un registre contraint, susceptible d'entraver l'adhésion des élèves et de renforcer la perception d'une intervention imposée plutôt que partagée.

Par ailleurs, les prescriptions institutionnelles peuvent produire un effet inverse à celui recherché, en rigidifiant les pratiques. Certaines intervenantes expriment la crainte de « sortir du cadre » et de s'exposer à des critiques en abordant des thématiques non explicitement prévues par les référentiels. F., conseillère conjugale formée et intervenante en EAS, illustre ce paradoxe :

« Tu peux pas dire à l'élève : "oh non, là tu poses une question sur l'homophobie, on se revoit l'année prochaine". »

Les textes, initialement conçus pour légitimer l'éducation à la sexualité, peuvent alors être perçus comme un carcan, dissuadant les intervenantes de saisir les opportunités de discussion et de médiation.

L'institutionnalisation juridique apparaît ainsi ambivalente : ressource indispensable pour justifier les séances, elle révèle aussi la fragilité de leur légitimité pédagogique. En l'absence d'un cadrage opérationnel partagé et d'une inscription durable dans le quotidien scolaire, la loi fonctionne davantage comme un support symbolique que comme un fondement pleinement stabilisé de la légitimité de l'éducation à la sexualité.

3.2. Une fragmentation des dispositifs d'éducation à la sexualité à l'épreuve du numérique

L'analyse des matériaux empiriques met en évidence une fragmentation structurelle des dispositifs d'éducation à la sexualité, accentuée par la place accordée – ou laissée vacante – au numérique. Loin de constituer un simple thème parmi d'autres, le numérique agit comme un révélateur des limites de mises en œuvre de l'EAS, en mettant en tension la continuité des pratiques adolescentes avec le caractère ponctuel, discontinu et peu coordonné des interventions scolaires. Cette fragmentation contribue directement à fragiliser la reconnaissance de l'éducation à la sexualité comme un espace éducatif cohérent et légitime à l'ère numérique.

3.2.1. DES INTERVENTIONS PONCTUELLES FACE À DES PRATIQUES NUMÉRIQUES CONTINUES

Les observations menées dans les établissements montrent que les séances d'éducation à la sexualité prennent le plus souvent la forme d'interventions isolées, sans inscription dans une programmation annuelle clairement identifiée. Cette discontinuité apparaît d'autant plus problématique que les pratiques numériques des adolescents s'inscrivent, à l'inverse, dans une temporalité continue, faite d'usages quotidiens, d'expositions répétées et de circulations permanentes de contenus.

Les données issues du questionnaire administré aux élèves rendent visible ce décalage temporel. Alors que les adolescents déclarent avoir suivi en moyenne moins de deux séances d'éducation à la sexualité depuis leur entrée à l'école, beaucoup déclarent recourir régulièrement à Internet et aux réseaux sociaux pour s'informer sur la sexualité. Cette dissymétrie contribue à fragiliser la portée éducative des séances scolaires, qui peinent à s'imposer comme des repères durables face à des environnements numériques investis de manière continue.



Les professionnelles rencontrées sont elles-mêmes conscientes de cette limite. Y., conseillère conjugale formée et intervenante en EAS, souligne ainsi l'inadéquation des formats actuels :

« Moi, je ferais pas du one shot [...] plutôt que de venir une fois parler d'un truc, on prend une classe et on les voit plusieurs fois. »

La ponctualité des séances rend difficile toute prise en compte réelle des pratiques numériques, qui nécessiteraient au contraire un accompagnement inscrit dans la durée.

3.2.2. UNE PRISE EN CHARGE ÉCLATÉE DU NUMÉRIQUE ET UNE MISE À DISTANCE ADULTE DES USAGES JUVÉNILES

La fragmentation des dispositifs d'EAS se manifeste également dans la répartition éclatée de la prise en charge du numérique. Dans les établissements observés, les questions liées aux usages numériques, lorsqu'elles sont abordées, le sont principalement par des intervenantes extérieures ou des professionnelles de santé, sans articulation systématique avec les équipes pédagogiques ni inscription durable dans les enseignements disciplinaires. Cette délégation contribue à isoler le numérique dans des espaces spécifiques, souvent réduits à des séquences de prévention, sans continuité avec les autres dimensions de l'éducation à la sexualité.

Cette organisation fragmentée est renforcée par le rapport distancié, voire inconfortable des adultes aux usages numériques adolescents. Les entretiens menés auprès des parents et des intervenantes mettent en évidence une forme d'asymétrie cognitive, dans laquelle les pratiques numériques des jeunes apparaissent comme mal connues, difficilement saisissables et parfois source d'inquiétude. Une mère d'adolescent déclare ainsi :

« Moi, je ne sais pas [s'il va sur Internet pour se renseigner sur les questions de sexualité] et je ne pense pas [qu'il aille sur Internet pour se renseigner sur les questions de sexualité]. » (V., mère d'un adolescent)

De même, une sage-femme intervenante en EAS reconnaît :

« Je ne connais pas grand-chose [des usages adolescents]. Franchement, je suis nulle [...] et c'est là que je sais que j'ai un travail à faire. » (A., sage-femme et intervenante en EAS)

Ces propos ne traduisent pas un désintérêt pour les enjeux numériques, mais plutôt une mise à distance contrainte, liée au sentiment de ne pas disposer des compétences, des repères ou de la légitimité nécessaires. Cette difficulté contribue à maintenir le numérique dans un statut d'objet problématique, souvent abordé sur le mode de l'interdit ou de la mise en garde, plutôt que comme un environnement informationnel structurant à travailler pédagogiquement.

Dans ce contexte, l'absence d'aisance des adultes face au numérique agit comme un frein majeur à son intégration dans les dispositifs d'EAS. Les usages adolescents sont rarement explorés dans leur diversité, non seulement parce qu'ils sont perçus comme sensibles, mais aussi parce qu'ils échappent aux cadres de référence des professionnelles et des parents. Cette situation renforce la fragmentation des discours éducatifs : là où les adolescents évoluent dans des environnements numériques continus et familiers, les adultes mobilisent des registres discontinus, souvent défensifs, qui peinent à entrer en résonance avec les pratiques vécues.



L'analyse de la fragmentation des dispositifs d'éducation à la sexualité met ainsi en évidence les limites des médiations institutionnelles face à des pratiques adolescentes structurées par des environnements numériques continus. Faiblement intégrée, inégalement prise en charge et souvent abordée sur un mode défensif, la dimension numérique de l'EAS peine à trouver une place stabilisée dans les dispositifs scolaires. Ce décalage invite dès lors à déplacer le regard vers les adolescents eux-mêmes afin de comprendre comment, en l'absence de médiations institutionnelles cohérentes, ils mobilisent le numérique pour s'informer, échanger et construire leurs savoirs en matière de sexualité.

3.3. Le numérique comme ressource centrale dans les pratiques adolescentes d'information sur la sexualité

L'analyse des matériaux empiriques met en évidence la centralité du numérique dans les pratiques adolescentes d'accès à l'information sur la sexualité. Les environnements numériques apparaissent comme des espaces ordinaires de recherche, de circulation et d'appropriation des savoirs sexologiques, investis de manière autonome par les adolescents. Cette centralité s'explique à la fois par les limites des dispositifs institutionnels précédemment analysés et par les propriétés propres des médiations numériques, perçues comme plus accessibles, plus continues et plus ajustées aux préoccupations juvéniles.

Les données issues du questionnaire administré confirment cette place structurante du numérique : plus d'un tiers des répondants (38 %) déclarent recourir principalement à Internet et aux réseaux sociaux pour s'informer sur la sexualité, reléguant l'école et la famille à un rôle secondaire. Ce constat ne traduit pas un rejet des institutions éducatives, mais montre que les adolescents y trouvent des ressources jugées plus pertinentes. Comme l'exprime un lycéen de 16 ans lors de l'atelier participatif :

« Sur TikTok, j'ai appris des choses que personne n'avait jamais expliquées en cours. »

Les entretiens et l'atelier participatif montrent que ces usages numériques s'inscrivent dans des logiques actives de recherche et de validation de l'information, et non dans une consommation passive de contenus. Les adolescents décrivent des parcours informationnels faits de comparaisons, de confrontations de points de vue et de discussions entre pairs. Une participante résume ainsi ce processus :

« On se pose nos questions entre nous, on va voir sur des forums, et après on compare ce qu'on a trouvé. »

Ces pratiques rejoignent les analyses des pratiques infocommunicationnelles adolescentes qui soulignent l'importance des arènes numériques comme espaces de visibilité, de hiérarchisation et de mise en débat des savoirs (Dahlgren, 2000; Cardon, 2010). Elles témoignent également de formes de compétences informationnelles situées, construites en dehors du cadre scolaire, mais structurées par des critères de crédibilité et de reconnaissance (Jouët, 2000).

Le numérique constitue par ailleurs un espace d'identification et de projection, dans lequel les adolescents trouvent des récits, des expériences et des témoignages absents ou peu présents dans les dispositifs institutionnels. Les contenus diffusés sur les réseaux sociaux offrent des formats narratifs qui entrent davantage en résonance avec les expériences vécues. Cette dimension est particulièrement visible dans les propos des adolescents, qui évoquent la valeur des témoignages personnels et des récits incarnés pour comprendre ce qui « se passe vraiment ». Ce type de contenu contraste avec les formats scolaires, perçus comme plus normatifs et moins connectés aux situations ordinaires.



Les discours recueillis donnent à voir cette tension de manière particulièrement explicite. Alors que l'institution scolaire peine à proposer des formats d'éducation à la sexualité perçus comme véritablement interactifs, le numérique apparaît comme un espace plus propice à une construction autonome et active des savoirs. Ainsi, N., 17 ans, souligne les limites d'un dispositif qu'elle perçoit comme essentiellement descendant :

« Le cadre [des séances] est vraiment pas du tout pédagogique [...] ça va être un cadre où on va entendre quelqu'un nous parler pendant peut-être une heure, une heure et demie, et au bout d'une heure et demie, il va nous dire "Est-ce que vous avez des questions?" Sauf qu'en fait, c'est pas un échange à ce moment-là. »

Enfin, les pratiques numériques adolescentes se caractérisent par une forte hétérogénéité des contenus mobilisés, oscillant entre les ressources institutionnelles, les discours scientifiques vulgarisés, les témoignages personnels et les contenus viraux. Cette pluralité expose les adolescents à des informations de qualité variable, mais favorise le développement de stratégies de filtrage, de hiérarchisation et de mise à distance critique. Comme le souligne Granjon (2022), ces usages s'inscrivent dans des logiques de bricolage informationnel, où les individus composent avec des ressources hétérogènes pour produire du sens.

Ainsi, le numérique apparaît comme une ressource centrale et structurante dans les pratiques adolescentes d'information sur la sexualité. En investissant ces environnements pour pallier les lacunes des dispositifs institutionnels, les adolescents contribuent à reconfigurer les modalités contemporaines de l'éducation à la sexualité. Cette centralité du numérique constitue un point d'appui essentiel pour penser l'e-EAS non comme une simple extension technologique de l'EAS traditionnelle, mais comme un espace de médiations recomposées, où se jouent de nouvelles formes d'accès aux savoirs, de légitimation et d'appropriation.

IV. Vers une définition infocommunicationnelle de l'e-EAS

L'analyse des matériaux empiriques met en évidence trois tensions structurantes de l'éducation à la sexualité à l'ère numérique : une légitimité fragilisée par les registres discursifs, une mise en œuvre fragmentée des interventions scolaires et une centralité du numérique dans les pratiques adolescentes d'accès à l'information. Ces tensions dépassent de simples dysfonctionnements et traduisent une reconfiguration plus profonde des médiations éducatives, invitant à repenser l'éducation à la sexualité dans une perspective résolument infocommunicationnelle (Miège, 2010).

4.1. Des médiations institutionnelles en décalage avec les pratiques infocommunicationnelles adolescentes

Les résultats montrent que les dispositifs institutionnels d'éducation à la sexualité peinent à s'imposer comme des espaces de médiation pleinement reconnus par les adolescents. Si ce constat est situé, il converge avec des données produites à l'échelle nationale. L'enquête du collectif #NousToutes (2021) montre que les élèves estiment que les séances ne les ont pas aidés dans leur vie affective et sexuelle, ni à repérer les violences ou à combattre les préjugés sexistes et homophobes. Si des disparités territoriales existent bien – le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2023) soulignant que l'accès aux séances reste fortement conditionné par les dynamiques locales –, le constat d'une insatisfaction structurelle apparaît comme une tendance nationale. Cette difficulté tient moins à un rejet de l'EAS qu'aux formes de médiation qui la structurent. Le recours à des registres discursifs alarmistes, centrés sur le danger et la prévention, ainsi que l'invocation répétée des prescriptions juridiques, apparaissent comme des stratégies de légitimation dont les effets sont ambivalents.



Ce décalage s'explique également en partie par les conditions structurelles de mise en œuvre de l'EAS : reposant fréquemment sur une logique de délégation à des intervenants extérieurs aux profils et aux ressources très variables – du Planning familial à des associations moins structurées –, elle traduit une conception « prestataire » dans laquelle les équipes pédagogiques sollicitent une expertise externe sans s'appropriier les contenus ou les objectifs éducatifs sous-jacents (Rochigneux *et al.*, 2007). Conjugée à l'absence de référentiels pédagogiques communs et à un temps d'intervention structurellement contraint, cette délégation produit des pratiques profondément hétérogènes entre établissements, malgré l'existence de feuilles de route officielles (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, 2021).

Cette situation peut être éclairée par les travaux sur la construction des problèmes publics, qui montrent que la légitimité d'un dispositif ne découle pas mécaniquement de son institutionnalisation, mais se joue dans des arènes de confrontation discursive où se négocient les définitions légitimes des enjeux (Gusfield, 2012). Dans le cas de l'EAS, la mobilisation de cadres normatifs fortement prescriptifs contribue parfois à renforcer la distance entre l'institution scolaire et les publics adolescents, en produisant un effet de dissonance avec leurs expériences vécues.

Par ailleurs, les formats observés – majoritairement descendants et peu interactifs⁷ - entrent difficilement en résonance avec des pratiques infocommunicationnelles juvéniles caractérisées par la circulation horizontale de l'information, l'échange entre pairs et la coconstruction des savoirs. Cette tension rejoint les analyses de Dahlgren (2000), pour qui la reconnaissance d'un espace de communication dépend de sa capacité à permettre l'expression, la discussion et la mise en visibilité de points de vue pluriels. En ce sens, la légitimité de l'EAS ne se joue pas uniquement dans son inscription juridique, mais dans sa capacité à proposer des médiations ajustées aux régimes contemporains de circulation des savoirs.

4.2. Le numérique comme espace structurant de médiation et d'appropriation des savoirs sexologiques

L'enquête met en évidence la place centrale du numérique dans les trajectoires informationnelles adolescentes. Les adolescents investissent les environnements numériques comme des espaces ordinaires d'apprentissage, de discussion et de validation collective de l'information, en mobilisant une pluralité de ressources : réseaux sociaux, forums, contenus audiovisuels, témoignages de pairs ou de figures médiatiques. Les observations et entretiens montrent que ces ressources leur donnent accès à des thématiques peu présentes dans les séances scolaires : questions relatives au plaisir, aux identités LGBTQIA+, à la diversité des orientations sexuelles, aux représentations du désir. Ce n'est pas seulement une question de contenu : c'est le médium lui-même – par l'anonymat qu'il offre, la proximité entre pairs et l'absence de jugement institutionnel – qui rend possible l'expression et la circulation de ces savoirs. Ces pratiques s'inscrivent dans des logiques actives d'appropriation, de comparaison et de réinterprétation des discours disponibles.

Ces résultats font écho aux travaux en sociologie des usages et en SIC, qui soulignent que les pratiques numériques relèvent de formes situées de production de sens, articulant les dispositions sociales, les compétences informationnelles et les contextes d'usage (Jouët, 2000; Granjon, 2022). Les adolescents développent ainsi des parcours informationnels composites, marqués par le bricolage, la confrontation des sources et la discussion entre pairs, dans des arènes numériques constituant des espaces de mise en débat des savoirs (Cardon, 2010).

⁷ Nous ne nions pas l'existence de pratiques participatives dans certains établissements – théâtre-forum, débats mouvants, etc. Toutefois, celles-ci restent minoritaires et non systématisées : le Planning familial, Sidaction, et SOS homophobie (2023) les formulent encore comme des recommandations à atteindre, ce qui témoigne précisément de leur caractère non généralisé.



Dans ce contexte, le numérique apparaît à la fois comme un espace concurrent et comme un espace complémentaire aux dispositifs institutionnels d'éducation à la sexualité. Il pallie les lacunes d'une EAS perçue comme rare, fragmentée ou peu ajustée aux préoccupations juvéniles, tout en révélant les limites des médiations scolaires à intégrer ces environnements comme des espaces pédagogiques à part entière. La difficulté à appréhender les usages numériques adolescents, souvent reconnue par les adultes interrogés, contribue à maintenir ces pratiques à distance, renforçant l'écart entre les médiations institutionnelles et les expériences vécues – au détriment d'une ressource centrale dans la construction des savoirs sexologiques adolescents.

4.3. Définir l'e-EAS comme dispositif infocommunicationnel

C'est à partir de ces constats empiriques qu'il devient possible de proposer une définition infocommunicationnelle de l'éducation à la sexualité à l'ère numérique. L'e-EAS ne peut être pensée comme une simple extension technologique de l'EAS traditionnelle ni comme l'ajout ponctuel d'outils numériques à des dispositifs existants. Elle renvoie à une transformation plus profonde des modalités de médiation des savoirs sexologiques, dans des environnements médiatiques caractérisés par l'hybridation des discours, des formats et des régimes de légitimité (Miège, 2010; Cardon, 2010).

Dans cette perspective, l'e-EAS peut être définie comme

un dispositif infocommunicationnel structurant la production, la circulation et la réception de discours numériques à visée éducative sur la sexualité, au sein d'environnements médiatiques hybrides, dans lesquels coexistent des formes descendantes de prescription institutionnelle et des logiques ascendantes d'appropriation, de réinterprétation ou de contournement par les publics adolescents. Ces discours s'ancrent dans des régimes de légitimité pluriels – expertise scientifique, expérience profane, autorité médiatique, reconnaissance communautaire – et s'inscrivent dans des formats diversifiés, marqués par la performativité affective, l'interaction sociale et la visibilité algorithmique. (Billerey, 2025)

Cette définition engage trois dimensions conceptuelles articulées. Premièrement, l'e-EAS peut être appréhendée comme une médiation de savoirs controversés : elle ne transmet pas un corpus stabilisé, mais organise la confrontation de discours pluriels – expertise scientifique, témoignage profane, production militante –, dont elle doit rendre visibles les présupposés et les régimes de légitimité (Gusfield, 2012). L'autorité éducative s'y redéfinit comme posture de facilitation critique. Deuxièmement, l'e-EAS constitue un laboratoire de l'espace public numérique tel que le reconfigure Cardon (2010) : un espace de circulation fragmentée, affective et horizontale, où coexistent des rationalités institutionnelles et des sociabilités juvéniles, et où se négocient les frontières entre les savoirs institués et les savoirs profanes. Troisièmement, elle peut être définie comme un cadre de médiations partagées : la responsabilité de transmettre, de traduire et de discuter les savoirs n'appartient pas exclusivement à l'institution scolaire, mais se construit dans l'interaction avec les adolescents, leurs pairs et les environnements numériques qu'ils investissent (Billerey, 2025). Cette triple dimension en fait un objet théorique propre aux SIC.

Concrètement, cette articulation suppose un déplacement de posture de la part de l'institution : plutôt que de marginaliser ou de disqualifier les savoirs construits par les adolescents via leurs pratiques numériques, l'e-EAS invite à les reconnaître comme des apprentissages situés et à les mettre en dialogue avec les savoirs institués. Il ne s'agit pas d'une validation indiscriminée des contenus circulant en ligne, mais d'une médiation critique permettant aux adolescents de confronter leurs bricolages informationnels aux cadres de légitimation institutionnels – et réciproquement, d'ajuster les discours institutionnels aux expériences juvéniles.



Conclusion

À partir d'une enquête qualitative et quantitative menée auprès d'adolescents, de parents et de professionnelles de l'éducation à la sexualité, cet article a proposé une analyse infocommunicationnelle des médiations numériques à l'œuvre dans l'éducation à la sexualité à l'ère numérique. Il visait à comprendre les conditions de légitimation, de mise en œuvre et d'appropriation de ces dispositifs dans des environnements médiatiques reconfigurés par le numérique.

L'analyse met en évidence trois tensions structurantes. La première tient à une légitimité institutionnelle fragilisée par les registres discursifs mobilisés pour justifier l'éducation à la sexualité, en particulier lorsque celle-ci s'appuie sur des cadrages alarmistes ou sur la seule référence au droit. La seconde renvoie à la fragmentation de la mise en œuvre des dispositifs, marquée par des interventions ponctuelles et faiblement inscrites dans le temps scolaire. La troisième concerne la centralité du numérique dans les pratiques adolescentes d'accès à l'information sur la sexualité, qui contraste avec la difficulté persistante des dispositifs institutionnels à investir ces environnements comme des espaces de médiation à part entière.

Loin de traduire un rejet de l'éducation à la sexualité, les pratiques adolescentes observées témoignent d'une forte demande de ressources, de récits et d'espaces de discussion permettant de penser la sexualité dans sa dimension vécue. Les adolescents investissent les environnements numériques comme des espaces ordinaires d'apprentissage et de confrontation des points de vue, développant des stratégies d'appropriation actives et situées. Ces stratégies portent à la fois sur des contenus spécifiques - absents ou euphémisés dans les dispositifs scolaires - et mobilisent les propriétés du médium : anonymat, horizontalité, légitimation par l'expérience vécue. Le numérique apparaît ainsi comme un espace à la fois concurrent et complémentaire des dispositifs scolaires.

Dans cette perspective, l'article propose une définition infocommunicationnelle de l'éducation à la sexualité à l'ère numérique (e-EAS), pensée non comme une simple transposition technologique de l'EAS traditionnelle, mais comme un dispositif structurant la production, la circulation et la réception de discours éducatifs au sein d'environnements médiatiques hybrides, traversés par des régimes de légitimité pluriels et des logiques d'appropriation adolescentes différenciées. Cette approche invite à déplacer le regard, en pensant l'éducation à la sexualité comme un espace de médiations et de négociations symboliques.

En définitive, l'e-EAS offre un cadre pertinent pour analyser les recompositions contemporaines des médiations éducatives, des rapports à l'expertise et des processus de subjectivation à l'adolescence. Elle appelle à repenser les dispositifs éducatifs non pas contre les pratiques numériques juvéniles, mais à partir d'elles, dans une logique de reconnaissance et de médiation critique.

Liste des références

- Amsellem-Mainguy, Y., et Vuattoux, A. (2019). *Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité*. <https://hal.science/halshs-02310151v1>
- Amsellem-Mainguy, Y., et Vuattoux, A. (2020). *Les jeunes, la sexualité et internet*. Les Pérégrines.
- Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D., et Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 17(1), 79-102. <https://doi.org/10.3406/stice.2010.1003>
- Balleys, C. (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique : synthèse de la revue de littérature. Rapport d'étude*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. <https://pce.ccas.fr/media/upload/docs/docs/rapport-socialisation-adolescentes-et-usages-numerique-63482293d3c7f625813414.pdf>



- Billerey, L. (2025). *e-EAS : Approche info communicationnelle de l'éducation à la sexualité à l'ère numérique dans les collèges et les lycées : entre tensions institutionnelles, sociales et générationnelles* [thèse de doctorat, Université Bourgogne Europe, France].
- Billerey, L., Demonceaux S. et Galibert O. (2025). L'e-EAS : une approche émergente ou un impensé de l'éducation à la sexualité?. *Tic&Société*, 19(1-2). <https://doi.org/10.4000/15rxf>
- Bonnet, J., et Galibert, O. (2016). Organizations and knowledge: what mediations? *Communication et organisation*, 49, 5-17. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5164>
- Bozon, M. (2002). Des rites de passage aux « premières fois ». Une expérimentation sans fins. *Agora Débats/Jeunesses*, 28(1), 22-33. <https://doi.org/10.3406/agora.2002.1973>
- Cardon, D. (2010). Les réseaux sociaux en ligne et l'espace public. *L'Observatoire*, 37(2), 74-78. <https://doi.org/10.3917/lobs.037.0074>
- Cohen, S. (2011). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. Taylor et Francis US.
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès*, 78(2), 179-186. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0179>
- Dahlgren, P. (2000). L'espace public et l'internet. Structure, espace et communication. *Réseaux*, 100(2). <https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2000-2-page-157?lang=fr>
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Union générale d'éditions (10/18).
- Demol Defe (2023). *Explorations pornographiques : les filles face aux productions culturelles sexuellement excitantes*. [thèse de doctorat. Université Paris 8, France]. <https://doi.org/10.70675/24417d43zd7e8z448cz82f5zf392fd98d302>
- Devieille, E. (2012). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède* [thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie, France]. <https://theses.fr/2013CAEN1706>
- Dumez, H., et Minvielle, É. (2017). L'e-santé rend-elle la démocratie sanitaire pleinement performative? *Systèmes d'information et management*, 22(1), 9-37. <https://doi.org/10.3917/sim.171.0009>
- Dupagne, D. (2011). E-santé. *Communications*, 88(1), 57-65. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0057>
- Durampart, M. (2016). La forme scolaire en action traversée par l'école numérique. *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, (9). <https://doi.org/10.4000/rfsic.2492>
- Ferjoux, C. (2020). Chapitre 17. Mobilisation des savoirs techniques par le professeur documentaliste : l'ÉMI comme transmission d'un savoir expérimentiel en milieu numérique. Dans S. Jehel et A. Saemmer (dir.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.11293>
- Fluckiger, C. (2023). Le numérique à l'école et les usages numériques des élèves. Dans C. Roellens et C. Pélissier (dir.), *Éthique, numérique et idéologies* (p. 95-112). Paris : Presses des Mines.
- Gauducheau, N. (2012). Demander de l'information dans un forum de discussion : l'exemple d'Ados.fr. *Les Cahiers du numérique*, 8(1), 63-96. <https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2012-1-page-63>
- Granjon, F. (2022). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée: Des inégalités sociales-numériques*. Presses des mines.
- Gusfield, J. (2012). Significations disputées. Dans D. Cefaï et C. Terzi (dir. et trad.), *L'expérience des problèmes publics* (p. 113-132). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.19572>
- Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2023). *Rapport annuel 2023 sur l'état des lieux du sexisme en France* (Rapport n° 2023-01-23-STER-55). https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/sites/hce/files/files-spip/pdf/hce_-_rapport_annuel_2023_etat_du_sexisme_en_france.pdf
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (2021). *Éducation à la sexualité en milieu scolaire* (rapport n° 2021-149). https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/286398_0.pdf
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100(2), 487-521. <https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2000-2-page-487?lang=fr>
- Knibiehler, Y. (1996). L'éducation sexuelle des filles au XX^e siècle. *Clio*, 4. <https://doi.org/10.4000/clio.436>



- Le Mat, A. (2013). *Quand la sexualité des « jeunes » devient un enjeu de santé publique : le cas des programmes de lutte contre l'homophobie et de lutte contre la pornographie en milieu scolaire*. Congrès Association Française de Science Politique, France. <https://www.afsp.info/archives/congres/congres2013/st/st33/st33leamat.pdf>
- Mavrot, C., Passard, C., et Lits, G. (2022). Paniques morales : requiem pour un concept ou second souffle? *Emulations - Revue de sciences sociales*, 41, 7-26. <https://doi.org/10.14428/emulations.041.01>
- Miège, B. (2010). *L'espace public contemporain: approche infocommunicationnelle*. PUG.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025). *Un programme ambitieux : éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité* (annexe de l'arrêté du 3 février 2025). <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo6/MENE2503064A>
- Morillon, L., Cordelier, B., et Sabri, O. (2023). La communication des organisations en contexte de numérisation généralisée au prisme des disciplines et des épistémologies. *Communication et Management*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.3917/comma.201.0005>
- NousToutes (2022). *#SexEducationNationale : enquête sur les séances d'éducation à la sexualité au collège et au lycée*. https://www.noustoutes.org/ressources/Dossier_de_presse_Education_a_la_sexualite.pdf
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Le Planning familial, Sidaction, et SOS homophobie. (2023). *Pour une véritable éducation à la sexualité : les recommandations de la société civile aux pouvoirs publics* (synthèse du Livre blanc). <https://www.sidaction.org/wp-content/uploads/2024/01/livre-blanc-web.pdf>
- Pinède, N., et Dussarps, C. (2023). Quelle mise en visibilité des méthodologies de recherche en SIC? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 26. <https://doi.org/10.4000/rfsic.14280>
- Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. *Éducation et Socialisation*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.951>
- Rochigneux, J.-C., Berger, D., Courty, P. et Jourdan, D. (2007). Éducation à la sexualité en SEGPA : analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques. *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 73-87. <https://hal.science/hal-01087597>



Abstract / Resumen / Resumo

e-SexEd: Towards an Information and Communication Approach to Digital Mediation in Sexuality Education

ABSTRACT

This article offers an information and communication analysis of sexuality education in the digital age (e-SexEd) based on a survey of adolescents, parents, and professionals involved in such programmes. It examines the conditions for the legitimization, implementation and appropriation of sexuality education in media environments that have been profoundly reconfigured by digital technology. The analysis highlights three structural tensions: institutional legitimacy weakened by often alarmist or legal discourses; school programme fragmentation marked by ad hoc interventions that are not well integrated into the educational timetable; and the central role of digital technology in adolescents' practices for accessing information on sexuality. Far from reflecting a rejection of sexuality education, the digital practices observed testify to a strong demand for resources, narratives and discussion spaces that enable the appropriation of sexual knowledge in a specific context. Based on these results, the article proposes an infocommunicational definition of e-SexEd, conceived as a system that structures the production, circulation and reception of educational discourse within hybrid media environments, shaped by multiple regimes of legitimacy and differentiated appropriation logics among adolescents.

Keywords: sex education, digital technology, infocommunicational mediations, adolescence

El e-ES: hacia un enfoque infocomunicativo de las mediaciones digitales en la educación sexual

RESUMEN

Este artículo propone un análisis infocomunicacional de la educación sexual en la era digital (e-ES), a partir de una encuesta realizada a adolescentes, padres y profesionales implicados en estos programas. Cuestiona las condiciones de legitimación, implementación y apropiación de la educación sexual en entornos mediáticos profundamente reconfigurados por lo digital. El análisis pone de relieve tres tensiones estructurantes: una legitimidad institucional debilitada por registros discursivos a menudo alarmistas o jurídicos, una fragmentación de los dispositivos escolares marcada por intervenciones puntuales y poco integradas en el tiempo educativo, y la centralidad de lo digital en las prácticas adolescentes de acceso a la información sobre sexualidad. Lejos de reflejar un rechazo a la educación sexual, los usos digitales observados dan testimonio de una fuerte demanda de recursos, relatos y espacios de debate que permitan una apropiación situada de los conocimientos sexuales. A partir de estos resultados, el artículo propone una definición infocomunicacional de la e-ES, concebida como un mecanismo que estructura la producción, la circulación y la recepción de discursos educativos en entornos mediáticos híbridos, atravesados por regímenes de legitimidad plurales y lógicas de apropiación adolescentes diferenciadas.

Palabras clave: educación sexual, tecnología digital, mediaciones infocomunicacionales, adolescencia



O e-ES: rumo a uma abordagem infocomunicacional das mediações digitais na educação sexual

RESUMO

Este artigo propõe uma análise infocomunicacional da educação sexual na era digital (e-ES), com base numa pesquisa realizada com adolescentes, pais e profissionais envolvidos nesses dispositivos. São questionadas as condições de legitimação, implementação e apropriação da educação sexual em ambientes midiáticos profundamente reconfigurados pelo digital. A análise destaca três tensões estruturais: uma legitimidade institucional fragilizada por discursos frequentemente alarmistas ou jurídicos, uma fragmentação dos dispositivos escolares marcada por intervenções pontuais e pouco integradas no tempo educativo, e a centralidade do digital nas práticas adolescentes de acesso à informação sobre sexualidade. Longe de traduzir uma rejeição da educação sexual, os usos digitais observados testemunham uma forte procura por recursos, narrativas e espaços de discussão que permitam uma apropriação situada dos conhecimentos sexuais. A partir desses resultados, o artigo propõe uma definição infocomunicacional da e-ES, concebida como um dispositivo que estrutura a produção, a circulação e a recepção de discursos educativos em ambientes midiáticos híbridos, atravessados por regimes de legitimidade plurais e lógicas de apropriação adolescentes diferenciadas.

Palavras-chave: educação sexual, tecnologia digital, mediações infocomunicacionais, adolescência