

L'idéal romantique à l'adolescence. Une analyse sociologique de la politique affectivosexuelle à l'adolescence.

Adolescent romance: A sociological analysis of the politics of young people's sexuality and relationships

Mar Venegas
Université de Grenade, Espagne
mariter@ugr.es

Résumé :

L'analyse sociologique de la romance adolescente a débuté dans le cadre des études culturelles dans les années 1970, sans pour autant se consolider en tant qu'approche de recherche. Depuis les années 1990, la sociologie a développé un axe de travail sur l'amour et la sexualité intéressant pour l'étude de la romance adolescente. Le présent article s'attache à l'exploration de ce sujet dans le cadre de ces fondements théoriques. Dans cette perspective, la romance adolescente est définie comme un espace social et culturel constitué par les dimensions suivantes, qui guident la recherche : la culture de classe, de genre et d'ethnicité; le groupe amical ; l'attraction sexuelle ; les pratiques sexuelles ; et les pratiques affectives et la formation du couple. Dans cette perspective, l'objectif de cet article est d'analyser ces dimensions constitutives de la romance adolescente afin de comprendre les modèles de masculinité et de féminité qui y sont présents et, par conséquent, le type de relation qui s'établit autour de ces modèles en termes de pouvoir et de (in)égalité. Les données en question proviennent d'une analyse basée sur deux études de cas réalisées dans la ville de Grenade (Andalousie, Espagne). L'analyse montre que les garçons tendent vers une masculinité hégémonique ou virile, tandis que les filles tendent vers la féminité de l'amour romantique. L'analyse conclut à la persistance d'une double norme de genre, où masculinité et féminité se complètent dans la romance adolescente selon une logique patriarcale et inégalitaire, ce qui empêche la formation de relations démocratiques basées sur le respect mutuel et l'égalité.

Mots-clés : Romance adolescente ; genre ; amour ; sexualité ; adolescence.

Summary:

The sociological studies of adolescent romance began with cultural studies in the 1970s. However, it was not a consolidated line of research until the 1990s, when love and sexuality became a topic of interest for the study of adolescent romance in the field of sociology. This article investigates adolescent romance in the framework of these theoretical contributions, which defines it as a social and cultural space consisting of the following dimensions: the culture of class, gender and ethnicity, friendship groups, sexual attraction, sexual practices, and affective practices and couple formation. Within this framework, the objective of this paper is to analyse the dimensions that define adolescent romance in order to identify the models of masculinity and femininity within it. Based on this analysis, the type of relationship established in terms of power and (in)equality is studied. The data were drawn from two case studies carried out in the city of Granada (Andalusia, Spain). The data show the tendency of boys toward hegemonic or virile masculinity, while girls tend to embrace romantic love. Drawing on this analysis, the paper concludes that a gendered double standard persists, where masculinity and femininity are complementary in adolescent romance following a patriarchal logic that hinders the formation of democratic, egalitarian relationships based on mutual respect.

Keywords: adolescent romance; gender; love; sexuality; adolescence.

Amour, sexualité et romance

La romance¹ a été un sujet de recherche résiduel pour la sociologie, surtout en Espagne. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'on peut trouver en sociologie un domaine de recherche solide sur l'amour et la sexualité, qui inclut l'étude du romantisme. Ce domaine se base sur l'analyse des changements qui se sont produits au niveau microsociologique des relations et des pratiques, « la transformation de l'intimité » (Giddens, 2004), afin d'expliquer les grands changements macrosociologiques et structurels qui ont eu lieu au cours du XXe siècle et se poursuivent jusqu'à aujourd'hui (Beck et Beck-Gernsheim, 2001, 2012 ; Giddens, 2004 ; Gómez, 2004 ; Bauman, 2005 ; Bourdieu, 2005 ; Castells et Subirats, 2007 ; Carmona, 2011 ; Venegas, 2013a) :

- Des changements dans la sexualité, grâce à une libération centrée sur l'utilisation de contraceptifs et de nouvelles valeurs sexuelles qui permettent de séparer amour, sexualité, reproduction et plaisir.
- Les changements dans les modèles familiaux, avec l'augmentation des divorces, des familles recomposées, des foyers monoparentaux, des couples non mariés, des mariages entre personnes de même sexe et du changement de nom sur les cartes d'identité des personnes transgenres.
- Des changements dans les modèles d'affection, dont l'objectif consiste désormais à rendre compatibles la liberté, l'égalité, l'autonomie et l'indépendance avec l'amour et le sentiment d'appartenance.

Le résultat de ces changements réside, selon la littérature disponible, dans le caractère éphémère des relations de couple, le manque d'engagement, les échecs de communication (Bauman, 2005) ou l'individualisation croissante, principalement parmi les classes moyennes (Beck et Beck-Gernsheim, 2001 ; Bauman, 2005 ; Urrea *et al.*, 2006 ; Carmona, 2011). Ces avancées théoriques sur l'amour et la sexualité dans les couples, depuis la

1 Dans l'article, le terme de « romance » choisi par l'auteure renvoie à l'idéologie romantique en tant qu'idéal amoureux qui produit des effets pratiques.

perspective du genre, se réfèrent généralement à l'âge adulte, laissant hors du champ de l'analyse les relations à l'adolescence, qui est pourtant la période d'initiation des relations affectivosexuelles.

Les premières études sur la romance adolescente remontent aux années 1970, dans le cadre des études culturelles. Leurs contributions sont fondamentales pour l'observation de la romance, même si nous ne pouvons pas affirmer qu'une perspective de recherche sur ce sujet s'est consolidée après ces études. Ainsi, à partir de la *théorie dite de la résistance*², Paul Willis (1988) sera le pionnier de l'analyse des pratiques de résistance au système éducatif (et social) des garçons de la classe ouvrière qui, en définitive, impliquent l'analyse de la construction de leur masculinité de classe. Quelques années plus tard, Willis (2003) actualise son analyse de la masculinité des jeunes de la classe ouvrière à la lumière des changements sociaux survenus depuis les années 1970. Cependant, Willis n'inclut pas les filles dans son étude, une lacune critiquée par Angela McRobbie (1978), qui étend cette analyse matérialiste de la culture aux adolescentes et aux jeunes femmes de la classe ouvrière qui, selon elle, incarnent la culture patriarcale de leur milieu. McRobbie désigne la solidarité du groupe de pairs et « l'idéologie de la romance » comme les deux espaces de résistance de ces filles au « rôle féminin traditionnel », auquel elles s'adaptent en devenant l'objet d'attraction des garçons. Dans ces espaces, le modèle de genre est ancré dans la culture de classe :

La culture des adolescentes de la classe ouvrière peut être considérée comme une réponse aux conditions matérielles qui leur sont imposées en raison de leur position de classe, mais aussi comme un indicateur et une réponse à leur oppression sexuelle en tant que femmes. Ces deux éléments sont intégrés et forclos au sein de la culture de la féminité. (McRobbie, 1978, 108)³

Ainsi, la résistance est une stratégie de construction de significations qui donne un sens à la vie quotidienne face aux déterminants structurels de classe et de genre. La résistance est une production culturelle qui prend, dans ce cas, la forme de l'idéologie de la

2 Tous les emplois de l'italique ont été utilisés par l'auteure dans le texte original.

3 Traduction de l'anglais original vers le castillan par l'auteure de cet article. Traduction du castillan vers le français par la traductrice.

romance. Cependant, comme le soulignent les théories de la résistance, une telle production de significations conduit finalement à la reproduction de la position sociale initiale.

Cette ligne d'analyse est ensuite reprise par Holland et Eisenhart (1990) dans leur « culture de la romance ». Elles notent également que c'est le groupe de pairs qui introduit les femmes dans un monde romancé où il est crucial d'être attractive pour les hommes. C'est ce qu'elles appellent le « sexual auction block »⁴ (1990, 8), que nous pourrions traduire comme « l'espace des enchères sexuelles⁵. » Le paradoxe réside, selon Weiler (1988, cf. Holland et Eisenhart, 1990), dans le fait que les filles profitent de l'attrait sexuel pour échapper, par le biais de la fantaisie ou du mariage, à la pénibilité de l'école ou du travail. C'est une résistance au monde capitaliste qui, à long terme, se traduit par une résurgence de la culture patriarcale. Cette question poursuit le débat ouvert par McRobbie (1978) sur l'enjeu de savoir si la culture de la romance et des relations sexuelles constitue réellement une tentative de résistance à la subordination ou si, comme le soutient Giroux (1983a, cf. Holland et Eisenhart, 1990), elle fait partie du problème. Les auteures tentent de surmonter ces limites et contradictions de la théorie de la résistance en optant pour la théorie de la pratique : elles proposent de poursuivre l'étude en analysant la manière dont les femmes et les filles réagissent au sexisme et de la comparer à celle d'autres groupes défavorisés.

Les études de McRobbie (1978) et de Holland et Eisenhart (1990) constituent la principale référence théorique de ce travail. Dans les quinze années qui ont suivi cette deuxième étude, il n'y a pas eu de production accrue de recherches et de connaissances sur la romance adolescente d'un point de vue sociologique (plus encore, à partir de la psychologie et la psychologie sociale, disciplines qui sortent du cadre de cette étude), à l'exception de quelques travaux (Gómez, 2004 ; Urrea *et al.*, 2006 ; Clair, 2007a, 2007b ; Jones, 2010 ; Carmona, 2011). La revue de tous ces textes et de leurs contributions nous permet de proposer une définition de la romance adolescente comme un espace social et culturel constitué par une série de dimensions qui guident l'analyse de la recherche

4 Concept en anglais utilisé par l'auteure.

5 Cette proposition est parallèle aux théories de l'échange (Lévi-Strauss, 1969 ; cf. Rubin, 1975), du trafic (Rubin, 1975) ou de l'échange de biens symboliques (Bourdieu, 2005). Pour en savoir plus sur cette question, voir Venegas (2010).

présentée dans cet article, à savoir : la *culture de classe, genre et ethnicité* ; le groupe de pairs ou *groupe amical* ; l'*attraction sexuelle* ; les *pratiques sexuelles* ; les *pratiques affectives* et la *formation du couple*.

L'article part de cette définition pour analyser la romance chez les adolescentes et les adolescents de l'étude. La romance est, en somme, l'espace socioculturel qui comprend les relations et les pratiques affectives et sexuelles. Les pratiques affectives et sexuelles ont fait l'objet de nombreuses recherches dans une perspective éducative, mais pour l'étude du phénomène sociologique, il est nécessaire de les définir comme un objet sociologique. D'autre part, contrairement à des travaux tels que ceux de Willis (1988, 2003), McRobbie (1978) et Holland et Eisenhart (1990), qui se concentrent sur l'analyse des *garçons*, en premier, et des *filles* et des *femmes*, en second, cette recherche prend comme unité d'analyse les *rappports* de genre, qui, comme la littérature féministe l'a largement souligné (Connell, 1987, 2002 ; Butler, 1997 ; Skeggs, 1997), sont régies par le pouvoir. Pour cette raison, nous avons cherché un concept sociologique qui puisse se référer à l'étude des relations et des pratiques affectivosexuelles contextualisées sur le plan socio-structurel. D'où le choix du terme *politics* issu de la littérature féministe anglophone (*sexual politics, gender politics*), qui renvoie à « the principles relating to or inherent in a sphere or activity, especially when concerned with power and status » (Soanes et Stevenson, 2008 : 1110). Traduit par politique affectivosexuelle⁶, ce terme offre un espace conceptuel de nature sociologique, en partant de la considération que le pouvoir est présent dans toutes les relations et structures sociales (Connell, 2002), ainsi que dans les discours (Foucault, 1989 ; Butler, 1997), auxquels la littérature analysée fait également référence en termes de « négociation sexuelle » (Carmona, 2011). Ainsi, la politique affectivosexuelle est définie dans cette recherche comme « l'ensemble des principes, médiés par le pouvoir, relatifs aux relations affectivosexuelles, qui prennent la forme de quatre dimensions relationnelles : genre, sexualité, affectivité et corps » (Venegas, 2011a : 565)⁷.

6 Le terme « affectivosexuelle » est employé par l'auteure comme concept clé de cette étude pour appréhender de concert relations amoureuses et sexuelles.

7 Pour une compréhension plus approfondie de la construction théorique et épistémologique du terme *politique affectivosexuelle*, voir Venegas (2011a).

Une dernière considération doit être apportée à propos de la littérature étudiée. Dans la description des modèles dominants de masculinité et de féminité, c'est-à-dire caractérisés par un système patriarcal de domination de genre, nous identifions deux références intéressantes pour cet article. Connell (1987) parle de « masculinité hégémonique » et de « féminité accentuée », tandis que Bourdieu (2005) parle de la « virilité comme noblesse » et d'« être féminin comme être perçu ». La masculinité est définie comme la virilité et la domination ; la féminité, comme la subordination et la construction d'une subjectivité à travers la perception d'un regard masculin qui garantit les valeurs traditionnelles de la virilité. Ce regard normatif d'un autrui masculin (Venegas, 2006) est également présent dans l'analyse de la féminité de McRobbie (1978) et de Holland et Eisenhart (1990). En bref, il s'agit d'une analyse de l'inégalité de genre au sein de la politique affectivosexuelle.

Sur la base de ce cadre théorique, l'objectif de cet article est d'analyser les dimensions qui constituent la romance adolescente afin de comprendre les modèles de masculinité et de féminité qui lui sont sous-jacents et, par conséquent, le type de relation que ces modèles décrivent en termes de pouvoir et d'(in)égalité.

Méthodologie de la recherche

Afin d'enquêter sur la politique des relations affectives et sexuelles adolescentes, un objet d'étude difficilement accessible pour la recherche, nous avons suivi les expériences présentes dans la littérature analysée (Urruzola, 1991 ; Barragán, 1999 ; Gorrotxategui et De Haro 1999 ; Gómez, 2004). Elles optent pour une méthodologie de recherche-action, basée sur le respect de l'individu (Reiss, 2005) et la prise en compte de l'agentivité des sujets (Venegas, 2011a ; 2011b ; 2013a).

La pertinence de cette méthodologie pour la recherche sur la politique affectivosexuelle réside dans la nécessité de réfléchir, à partir de la recherche sociologique, sur l'objet d'étude (la politique affectivosexuelle) à travers la *praxis* de cet objet d'étude (l'éducation des relations affectivosexuelles), facilitant l'accès à l'intimité des sujets.

Cependant, cette orientation de recherche appliquée nécessite un travail épistémologique et ontologique systématique et scientifique (Venegas, 2011c).

Cette proposition est proche de la recherche-action collaborative d'Elliott (1993 ; 1994) et de l'approche de Kemmis (2007) de la recherche-action en tant que pratique en faveur du changement de pratiques : « la pratique, les praticien·nes et les conditions de la pratique sont transformés et reproduits d'une occasion à l'autre » (Kemmis, 2007, 5)⁸. Cette méthodologie permet donc de répondre à l'objectif général de la recherche (exploratoire), qui consistait en l'analyse des valeurs, normes et pratiques sur le genre, la sexualité, l'amour et le corps, afin d'étudier les processus de socialisation et de subjectivisation qui se déroulent autour de ceux-ci à l'adolescence, comme des processus micro-sociologiques qui correspondent à des processus macro-sociologiques de reproduction et de changement, respectivement, en tenant compte des perspectives comparatives de la classe sociale, du genre et de l'ethnicité.

La thèse de départ de la recherche sur laquelle est fondée cet article est que la classe sociale, le genre et l'ethnicité constituent les paramètres structurels de la politique affectivosexuelle adolescente, qui délimitent les modèles de masculinité et de féminité existant en son sein. L'analyse présentée dans cet article discute cette hypothèse. Le travail de terrain a été réalisé dans deux lycées de deux quartiers de la ville de Grenade (Andalousie, Espagne), l'un de classe ouvrière (2005-2006), et l'autre de classe moyenne⁹ (2006-2007). Il s'agit plus spécifiquement de la classe de sciences humaines et sociales de quatrième année ESO (Enseignement Secondaire Obligatoire) de chaque lycée, considérée comme deux études de cas. Elles constituent une « collecte systématique d'informations suffisantes sur un contexte social [...] particulier [...] de manière à permettre à la personne qui effectue la recherche de comprendre efficacement comment il opère ou fonctionne »

8 Une version plus complète de la méthodologie de recherche-action de cette recherche se trouve dans Venegas (2011b).

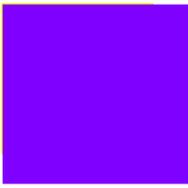
9 On a suivi la classification faite par les services de la ville de Grenade en fonction des caractéristiques socioculturelles et démographiques des quartiers.

(Berg, 2001 : 225)¹⁰. Ce faisant, loin de chercher des conclusions généralisables, nous avons recherché les dynamiques sous-jacentes à chaque cas, comme le souligne Elliot (1993).

La recherche comprend deux phases. Chaque phase correspond à une technique de production de données. On a commencé par concevoir et mettre en œuvre un cours de dix séances sur l'éducation affectivosexuelle en classe, pendant les heures de tutorat, sur la base de la passation d'un questionnaire d'évaluation initial (Venegas, 2014). Toutes les sessions ont été enregistrées, évaluées et analysées. Par la suite, la technique de l'entretien personnel, semi-structuré et approfondi (Valles, 1997) a été utilisée, dont le protocole a été conçu sur la base du cadre théorique de la recherche (Venegas, 2011a). Afin d'accéder à l'ensemble de la population de chaque cas, chaque membre des deux études de cas a été interviewé. Au total, il y a 42 participant-es : 12 filles et 30 garçons âgés de 15 à 18 ans. L'étude de cas de la classe ouvrière est composée de 7 filles et de 7 garçons. L'étude de cas de la classe moyenne avait une surreprésentation de garçons, 23, contre 5 filles, donc une première analyse de ces 23 entretiens a permis d'en sélectionner 8 comme représentatifs de l'ensemble.

La première phase de la recherche a été essentielle au développement de la deuxième phase en facilitant l'accès à la vie privée des sujets. Le niveau de détail et la profondeur des entretiens personnels n'auraient pas été possibles sans cette phase préalable de travail collectif. À leur tour, ces pratiques éducatives ont permis de mieux délimiter le protocole d'entretien, ainsi que de trianguler les données relatives aux dimensions de la politique affectivosexuelle. Si l'analyse des dynamiques de groupe et des débats en classe a permis d'accéder à l'imaginaire collectif adolescent sur le phénomène étudié, les entretiens personnels ont permis, à partir de cet imaginaire collectif, d'approfondir l'expérience individuelle. De plus, en tant que recherche-action, ce projet contenait également en lui-même la valeur appliquée de la recherche sociale dans le domaine de l'éducation, en tant que pratique visant à changer les pratiques.

10 Traduction de l'anglais vers le castillan par l'auteure de cet article. Traduction du castillan vers le français par la traductrice.



L'action éducative et la recherche sociologique se sont nourries mutuellement tout au long des sept années de ce projet, avec un total de trois années de travail empirique dans les deux lycées mentionnées ci-dessus. L'objectif de cet article est d'analyser uniquement les données d'entretien relatives aux dimensions qui définissent la romance adolescente, non pas pour tirer des conclusions généralisables, mais pour explorer la dynamique sous-jacente de chaque cas. Les entretiens ont été traités à l'aide du logiciel NVivo pour une analyse qualitative. Les relations étudiées sont toutes hétérosexuelles, car c'est ainsi que les participant·es à la recherche les ont désignées lors des entretiens.

La romance adolescente : analyse et discussion des résultats

La culture de classe, de genre et d'ethnicité

Comme dans des études antérieures (McRobbie, 1978 ; Willis, 1988 ; Holland et Eisenhart, 1990), cette recherche démontre que la classe sociale et le genre façonnent les expériences des sujets en matière de romance adolescente, car ils occupent un espace central dans le devenir du sujet (Skeggs, 1997 ; Youdell, 2006 ; Venegas, 2017). Cette recherche intègre également l'ethnicité. La citation suivante illustre la présence de ces trois principes de structuration sociale dans la romance adolescente :

Je vais pas te le raconter, parce que j'ai honte [...] Elle est plus expérimentée que moi [...] Elle a mis ma main sur ses parties intimes [...] Je me suis dit : « Si elle me laisse toucher ça, elle me laissera toucher le reste » [...] À mon avis, c'était pas sa première fois, hein ! Parce qu'elle a pas saigné ou quoi [...]. Puis je me suis senti sale. [...] C'est comme si je sentais que je n'aurais pas dû le faire, parce que je ne l'aime pas. [...]. C'est sale et je n'ai presque rien fait. [...] Je n'ai pas ressenti de plaisir. J'ai éjaculé, et c'est tout. Mais elle n'avait pas à ressentir quoi que ce soit non plus, non? [...] Mais quand je suis avec elle, je me sens bien et j'aime ça. Qu'est-ce qui ne va pas chez moi ? [...] Je ne l'aime pas. Peut-être que je lui ai enlevé sa dignité et que je ne lui rends pas la pareille. Tu vois ce que je veux dire ? C'est pour ça que je me sens sale. (Raúl¹¹, 17 ans, classe ouvrière, métis)

11 Afin de préserver l'anonymat des interviewé·es, tous les noms utilisés ici sont fictifs. Pour chaque personne, le nom, l'âge, la classe sociale et l'origine ethnique sont indiqués.

Les valeurs, croyances, normes, préjugés et stéréotypes présents dans cette citation révèlent une socialisation dans un modèle de genre (la masculinité), de classe (ouvrière) et d'ethnicité (majoritairement gitane) qui guide les pratiques des individus vivant dans ce contexte, où la sexualité, selon les données observées dans les entretiens, est considérée comme taboue, légitime uniquement dans les relations stables où il y a de l'amour (également dans Carmona, 2011) ; les organes génitaux sont souvent désignés par des euphémismes ; la « première fois » (c'est-à-dire la première relation coïtale) est idéalisée et stéréotypée, et la pratique de la sexualité est comprise comme quelque chose de spontané, qui ne nécessite pas d'apprentissage. Ce modèle pourrait expliquer la frustration des individus qui y sont socialisé·es, lorsque leurs premières expériences sexuelles coïtales, loin d'être « ce que je pensais », se révèlent dépourvues de plaisir. La socialisation sous des valeurs sexuelles patriarcales telles que la « dignité » (c'est-à-dire l'honneur, la virginité et le prestige) conduit à vivre avec malaise le mélange d'amour, de désir, de frustration et de regret. Cela a été constaté dans cette analyse, comme dans d'autres analyses similaires (Urrea *et al.*, 2006 ; Carmona, 2011), où une socialisation sexuelle nettement patriarcale est plus fréquente dans les contextes de classe ouvrière, et sa fréquence est également observée parmi la population gitane de l'étude. Dans la même perspective, la centralité de la virginité des filles est observée dans le contexte ouvrier et gitan : perdre sa virginité implique souvent un fort conflit familial, notamment lorsque les parents n'acceptent pas le partenaire de leur fille :

Il y a eu beaucoup de problèmes chez moi, [...] on m'a virée de chez moi plusieurs fois. [...] Quand j'ai commencé avec ce garçon, ça s'est mal passé, j'aurais aimé ne pas le faire, ne pas commettre cette erreur. (Yoli, 17 ans, classe ouvrière, gitane)

Dans le cas de la classe moyenne, plusieurs entretiens montrent une certaine remise en cause de ce modèle patriarcal et stéréotypé de la sexualité :

« Non, pas un baiser, je pourrais tomber enceinte ! ». Et j'en ai entendu des choses... Que si elle s'asseyait sur la même chaise (c'est ce que ses parents lui disent) que quelqu'un d'autre, avec moi, elle pourrait tomber enceinte. Et je lui ai dit de ne pas le croire. Ou que si tu te branles, tu deviens aveugle, et je lui ai dit : « C'est faux. Tu vois bien que tout le monde continue à voir. Les aveugles ont juste un problème de vue, bon sang ! » On entend toutes sortes de choses. [...] « Mon petit ami m'a fait du sexe

oral et je ne sais pas si je peux tomber enceinte ». Les gens ont encore une mentalité qui est très... (Alberto, 15 ans, classe moyenne, blanc)

La tendance à une sexualité vécue plus librement et ouvertement, que l'on retrouve dans plusieurs entretiens des classes moyennes, pourrait corroborer les affirmations qui mettent en évidence un processus d'individuation croissant parmi les classes moyennes (Beck et Beck- Gernsheim, 2001 ; Bauman, 2005 ; Carmona, 2011). La classe, le genre et l'ethnicité apparaissent dans les entretiens comme les vecteurs qui définissent les projets de vie de ces adolescent·es (également dans McRobbie, 1978 ; Holland et Eisenhart, 1990 ; Urrea *et al.*, 2006), établissant les conditions matérielles dans lesquelles sont configurées leurs formes de relation (Moreno, 2008 ; Carmona, 2011). Un phénomène clé observé dans les entretiens de cette recherche est que plus la position du sujet dans la structure de classe est élevée, plus le parcours éducatif à long terme fait l'objet d'une projection, y compris les études universitaires, ce qui reporte la formation d'une famille : « Il y a des choses plus importantes que ça [un couple], par exemple : les études que tu fais » (Jose, 15 ans, classe moyenne, blanc). La projection sur les études, la formation du couple et d'autres projets de vie liés occupent une place centrale dans ces processus (également dans McRobbie, 1978 ; Holland et Eisenhart, 1990). Les entretiens menés dans le cas de la classe ouvrière offrent une vision différente du témoignage précédent :

Carmen (15 ans, classe ouvrière, gitane) : Une de mes amies, l'année dernière, elle était dans ce lycée, elle avait un petit ami, et le petit ami l'a emmenée, il l'a emmenée, c'est ce qui se dit. Et maintenant il l'a mise enceinte, et maintenant la fille vit avec son petit ami et elle a un enfant, elle est mariée avec lui. Le garçon est toute la journée à traîner dehors et la fille en a marre.

Intervieweuse : Cela est courant dans le quartier ?

Carmen : avec elle, j'en connais deux, oui. C'est juste que si tu te maries à ton âge, que fais-tu ? Tu ne profites plus de rien. Tu es une fille de 15 ans qui est mariée. Et le petit ami toute la journée traîne dehors. Je pense qu'il la frappe et tout, parce que je vois la fille avec des bleus.

Dans les entretiens où la romance précoce apparaît chez les filles de la classe ouvrière, plus fréquemment chez les filles gitanes, elle occupe la place que devrait occuper l'importance de l'éducation formelle dans la configuration du projet de vie (également dans McRobbie, 1978 ; Holland et Eisenhart, 1990 ; Urrea *et al.*, 2006), où un paradoxe se dessine :

la romance confère prestige et statut dans le groupe amical, mais le manque d'études annule les possibilités d'émancipation, d'affirmation de soi et d'estime de soi des filles. Le résultat est la reproduction d'un modèle de relation patriarcal, dans lequel une situation potentielle de violence sexiste a parfois été observée.

La sociologie de l'éducation a montré que la scolarisation à long terme retarde la formation d'un couple et d'une famille. Dans cette étude, il a été observé que, pour la classe ouvrière, il s'agit d'une possibilité de mobilité sociale ascendante, tandis que pour la classe moyenne, il légitime sa reproduction sociale. Ainsi, lorsque Barbara parle du type de garçon qu'elle recherche pour former une famille dans le futur, elle souligne que :

Ils [ses parents] insinuent : « Trouve-toi un petit ami à l'université, quand tu es déjà à l'université, parce que c'est là que tu vas trouver les meilleurs, tes meilleures amies, ton copain ». Elle [sa mère] lui dit : « Mais bon, je ne vais pas te dire, je n'aimerais pas que tu m'amènes un balayeur de rue, parce que si tu le veux vraiment... Si tu m'amènes un, je ne sais pas, un médecin, je m'en fous de ça. Je m'en fiche. Tant que c'est toi qui le veux ». Elle rajoute : « mais bon ». Comme pour dire [rires] : « Si tu m'amènes quelqu'un qui est plus... tant mieux » (Barbara, 15 ans, lycée de classe ouvrière, blanche)

Mais Barbara ne veut pas aller à l'université, elle veut être coiffeuse. En général, les entretiens montrent que la possibilité de choisir et de projeter est très déterminée par la position de classe. Il a été observé qu'une socialisation qui permet de briser les normes traditionnelles favorise une pensée plus ouverte, signe de changement social. L'entretien avec l'une des lycéennes de la classe moyenne, issue d'une famille aisée, dont la mère et le père exercent des professions libérales hautement qualifiées, en est un bon exemple :

Quand j'étais petite, je disais que je ne voulais pas me marier et que je voulais avoir une fille par procréation médicalement assistée [...] Je ne veux pas me marier, donc j'ai des petits amis et tout ça, mais je veux vivre avec mes enfants sans avoir à dépendre d'un père et c'est pour ça que je veux congeler mes ovules. (Victoria, 15 ans, classe moyenne, blanche)

Victoria ne remet pas en question la maternité, mais le fait qu'elle projette une maternité autoréférentielle, sans avoir besoin d'un conjoint stable pour l'aider à procréer, est révélateur des changements dans le modèle de genre (féminité, maternité) qui, selon la

thèse de départ de cet article, sont étroitement liés à l'appartenance ethnique et de classe des individus.

L'attirance sexuelle

Selon les données provenant des entretiens, le choix-attraction décrit un espace similaire à celui de la « vente aux enchères sexuelles » (Holland et Eisenhart, 1990) ou du « marché des biens symboliques » (Bourdieu, 2005), où les filles semblent donner la priorité à leur corps comme objet d'attraction, tandis que les garçons mettent l'accent sur leurs biens matériels :

Je pense que je suis aussi beaucoup influencée par le jugement des autres, hein! Cela ne m'influence pas beaucoup, mais je pense que cela peut aussi influencer quand même. Parce que, si tu te prépares, et que tu es jolie, que tu sors dans la rue... « Regarde, tu as mis du rose avec du bleu, et ça ne va pas ensemble ». Il faut à la fois se dire : « Bon, j'aurais dû faire ça », et « si j'aime ça, pourquoi je ne le porterais pas ? » Quand je me prépare, je pense à la personne avec qui je serai, afin d'être plus belle. (Monica, 16 ans, classe ouvrière, blanche)

On a dit à la fille, comme ça, pour attirer l'attention : « Moi, j'ai une moto » [...] Est-ce que tu es plus beau ou plus moche, quand tu as une moto ? [...] Ce sont des bêtises, t'hallucines [...] Je ne peux pas supporter ce gars qui vient à la porte de l'école un jour et qui me dit : « Laisse-moi la moto pour que je puisse faire un tour avec la fille », et qui la prend un moment et l'emmène avec lui pour faire un tour n'importe où. Pourquoi tu veux la moto ? [...] Il y a beaucoup de gens qui se vantent de choses qu'ils n'ont pas. (Javi, 17 ans, classe moyenne, blanc).

Ces marqueurs différentiels de genre mettent en évidence le regard normatif d'un autre, masculin, qui représente le contrôle exercé par les normes de genre sur l'amour, la sexualité et le corps, principalement sur les sujets femmes (Venegas, 2006). Les filles de la classe ouvrière de cette recherche déclarent se sentir surveillées, avoir l'impression d'échouer ou de souffrir du jugement des autres (Skeggs, 1997), à propos de leur corps (Bartky, 1988) ou de leur relation avec le modèle idéal de beauté (Wolf, 1991). Il s'agit d'un « être féminin comme être perçu » (Bourdieu, 2005), pour qui il est difficile de briser les normes.

Ainsi, les entretiens montrent un séquençage différent selon qu'il s'agisse de garçons ou de filles. Les garçons donnent la priorité à l'attraction physique : « La première chose qui

t'attire, c'est le physique, non ? Ensuite, tu es aussi attiré par sa façon d'être, parce qu'elle est peut-être bonne, mais si elle est antipathique et tout, non » (Jorge, 16 ans, classe ouvrière, blanc). Pour les filles, en revanche, l'attirance physique apparaît dans les données comme une conséquence de l'attirance personnelle :

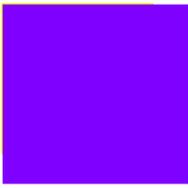
Mon ex est totalement différent [de mon modèle idéal] ... Ce n'est pas un garçon dont on dit : « Comme il est beau ! », mais j'ai commencé à l'aimer pour sa façon d'être, parce que je m'entendais bien avec lui [...]. Comme je l'aimais, ça ne me dérangeait pas. [...] Maintenant, je le vois même très beau (Monica, 15 ans, classe moyenne, blanche)

D'autre part, les données montrent également une orientation plus marquée vers l'expérimentation et le plaisir sexuels chez les garçons que chez les filles : « En ce moment, tu cherches une jolie fille [...] Mais souvent, tu ne veux ces femmes que pour le sexe » (Jose, 15 ans, classe ouvrière, blanc), repoussant ainsi la stabilité du couple à un âge plus avancé :

Sexe sans compromis. On se rencontre une fois, on le fait et on oublie. Et bien oui, en ce moment, oui. (...) Quand j'aurai vingt-cinq ans environ, je commencerai à me dire « soyons sérieux, les conneries sont terminées ». [...] Maintenant, c'est le moment de rencontrer plus de filles et d'apprendre à se connaître à travers elles. (Alberto, 15 ans, classe moyenne, blanc)

Le groupe amical

Le groupe amical (ou groupe de pairs) délimite un espace central dans la construction du genre et de la sexualité à l'adolescence, ainsi que de la romance adolescente elle-même (McRobbie, 1978 ; Willis, 1988 ; Holland et Eisenhart, 1990 ; Reiss, 2005 ; Holfve-Sabel, 2011 ; Messer *et al.*, 2011), de sorte que son analyse requiert une attention particulière (Venegas, 2013b) à partir des données issues des entretiens. Il définit les marges de contrôle et la construction de la norme parmi ses membres (Clair, 2007a, 2007b). Il établit des processus de leadership basés sur l'expérience sexuelle (Korkiamäki, 2011 ; Venegas, 2011c, 2013b). Pour les filles, il offre un soutien affectif et un apprentissage partagé de la sexualité (McRobbie, 1978 ; Holland et Eisenhart, 1990). Pour les garçons, il se construit autour de la « masculinité hégémonique » (Connell, 1987) ou de la « virilité comme noblesse » (Bourdieu, 2005). De ce différentiel de genre, patriarcal, dérivent de nombreux processus conflictuels



impliqués dans la romance adolescente au sein du groupe amical qui ont été trouvés dans les entretiens :

Des discussions sur le fait que tu ne portes pas cette jupe [...] si je suis avec toi, je n'aime pas que tu portes une jupe [...], que tu montres tout. Je préfère les pantalons [...]. Par exemple, tu vas en boîte de nuit, si tu y vas avec ton copain et que tu portes une jupe, soit tu danses avec lui toute la soirée, soit tu risques une bagarre, et peut-être que ta copine n'est pas celle qui cherche, mais il peut y avoir quelqu'un qui est bourré et qui dépasse les limites avec elle (Jose, 15 ans, classe ouvrière, blanc)

Selon les données analysées, la jalousie, la possession, le contrôle et les autres conflits dans le couple reflètent le besoin des garçons d'imposer leur autorité afin de maintenir le respect et le leadership dans le groupe amical, où la sexualité définit les hiérarchies de prestige et de pouvoir. Dans cette dynamique, les données montrent souvent les garçons comme des sujets de désir, tandis que les filles apparaissent plutôt comme des objets de désir. Ces données montrent la survivance d'un modèle patriarcal qui se manifeste de deux manières opposées. La première, concernant les modèles féminins du désir sexuel dans le groupe :

Je dansais et mon ami m'a fait remarquer : « Elle, elle est bonne ». Et j'ai dit : « c'est pour toi ». Parce que s'il sort avec une fille qui est chiante et qu'il est complètement bourré, il va se faire chambrer toute l'année ; jusqu'à ce que j'oublie : « Tu as baisé une fille qui était tellement moche ». Entre amis, on se dit si elle est moche : « Oh la vache, elle est tellement moche, » et comme tu vas la baiser, alors « mon pote, t'es débile ». (Tony, 17 ans, classe moyenne, métisse)

Un autre, fuyant précisément ces modèles en donnant la priorité à un type de fille « plus invisible » et donc pas habituellement l'objet du désir masculin :

Je n'aime pas les filles qui sont trop parfaites, qui ressemblent à des reines. J'aime qu'elles soient bien en chair, qu'elles soient normales. [...] Pas une de celles qui se promènent et que tout le monde remarque. Une personne qui n'attire pas l'attention, qui soit juste pour toi [...] sans que les autres gars ne l'interpellent : « eh ma jolie! » ou je ne sais quoi, que tu puisses sortir avec elle sans l'exhiber». (Guillermo, 17 ans, classe ouvrière, blanc)

Les entretiens montrent également comment cette masculinité hégémonique ou virile exerce une pression sur les garçons pour qu'ils nient et cachent leurs sentiments :

Celui [de petit-ami] que j'ai maintenant, c'est difficile pour lui [...]. Il m'a dit qu'il ne voulait pas m'aimer ou que je l'aime [...]. Qu'il ne me montrait pas ce qu'il ressentait vraiment et ne voulait pas me le dire, et que maintenant il pouvait enfin me le montrer... C'est un peu bête. (Laura, 18 ans, classe moyenne, blanche)

Selon les entretiens, cette masculinité patriarcale se déploie à l'adolescence à deux niveaux. D'une part, à travers les attitudes homophobes, plus présentes chez les garçons que chez les filles de la recherche, surtout issues des milieux populaires : la masculinité est la virilité et les différences ne sont pas acceptées. D'autre part, en restreignant la liberté de leurs partenaires, en reproduisant des modèles de domination et de subordination avec un double standard de genre :

On était en boîte de nuit pendant le voyage scolaire et [...] elle faisait des câlins aux autres gars. Je sais que ce sont ses amis et que c'est normal, mais je n'aime pas ça. [...] Si je fais un câlin à une fille, elles sont comme mes sœurs. [...] Et je constate qu'elle ne m'aime pas, parce que si elle m'aimait vraiment, elle verrait ce qu'elle fait. (Raúl, 17 ans, classe ouvrière, métis)

Malgré cela, certaines filles offrent des signes de résistance à travers des pratiques qui affirment leur autonomie : « Mon petit ami me dit : « Je n'aime pas ça, ne le porte pas », et je lui réponds : « Si tu n'aimes pas ça, alors ne le regarde pas » (Belen, 15 ans, classe moyenne, blanche).

Les entretiens montrent que le groupe amical est aussi l'espace d'expérimentation de la définition de l'orientation sexuelle, bien que cette expérimentation soit souvent passée sous silence par crainte de la pression sociale et du rejet :

Ma mère ne le sait pas. J'ai embrassé une de mes amies, non pas parce que je l'aimais bien, mais parce que nous étions vraiment bourrées, c'était la première fois que je buvais. Alors, je lui ai dit : « Chiche », nous sommes des amies très proches. Mais bon, on s'est embrassées et c'est tout. Je lui ai demandé si ça lui avait plu, elle a répondu : « Non ». J'ai dit : « Moi non plus ». On était juste comme des gosses qui s'amuse. (Barbara, 15 ans, classe ouvrière, blanche)

De même, les données montrent que le groupe amical est l'espace de relations affectives intenses par excellence à l'adolescence. Lorsqu'il y a un problème entre deux jeunes qui font partie du même groupe, c'est tout le groupe qui en fait les frais : « ça a créé un conflit en ce sens que, ses amies, parce qu'elle le traitait mal, [...] elles se sont disputées

avec elle » (Jose, 15 ans, classe ouvrière, blanc). De même, les « couples recomposés »¹² sont fréquents, malgré l'existence d'une sorte de norme implicite de possession, d'honneur et de fidélité qui pénalise ces relations recomposées entre membres du groupe. Cette norme est fortement imprégnée dans l'imaginaire adolescent :

Comme nous sommes dans le même groupe. [...] C'était ma petite amie, puis elle a rompu avec moi et est sortie avec lui. Lui et moi nous nous sommes disputés. Maintenant, je leur reparle à eux deux, mais lui ne parle pas avec elle. [...] On se parle, sauf eux deux. [...] J'ai par exemple un ami qui est un très bon ami à moi, on est comme des frères depuis l'école maternelle, et s'il est sorti avec une fille et qu'il la quitte, je ne vais pas être avec elle deux semaines plus tard. Et si je sors avec, je serais discret, pas comme lui, des fois ils s'embrassaient devant moi. Je considère que c'est mal. (Jose, 15 ans, classe ouvrière, blanc)

Enfin, le groupe retient une autre règle implicite en référence aux expériences sexuelles (également dans Jones, 2010) provenant d'un double standard de genre : pour les filles, cela nuit au « capital symbolique », tandis que pour les garçons, c'est synonyme de « virilité » (Bourdieu, 2005) :

Certaines filles sont un peu putes, elles peuvent sortir un jour avec un gars, et le jour suivant avec un autre, et le jour suivant avec encore un autre (Sergio, 15 ans, classe moyenne, blanc).

Plus tu dragues, mieux c'est, plus tu seras viril. Tu me comprends, n'est-ce pas ? Tu dois même l'inventer pour ne pas te ridiculiser. (Raúl, 17 ans, classe ouvrière, métis)

Les pratiques sexuelles

Les *pratiques sexuelles* sont entendues ici comme toutes celles liées à la sexualité en tant que phénomène social et relationnel, dans lequel le corps peut être impliqué ou non. Les données issues des entretiens de cette étude montrent une pression intériorisée sur les filles, principalement celles issues de la classe ouvrière, pour « le faire bien », comme Skeggs (1997) l'évoque également dans son travail. Une fille respectable doit savoir garder sa place et, également, faire en sorte que le garçon garde la sienne, car la sexualité sporadique, notamment les pratiques coïtales, sont socialement pénalisées (voir également

12 Faisant un usage libre du concept de familles recomposées de Giddens (2004).

Holland *et al.*, 1994). En revanche, le couple stable est l'espace légitime pour la pratique d'une sexualité progressive socialement acceptée :

Je voyais qu'il touchait mon cul. Bon, c'est mon petit ami, pourquoi pas ? Mais je ne le laisserais pas toucher mes autres parties, parce que je lui ai dit de me respecter et tout. (Barbara, 15 ans, classe ouvrière, blanche)

De leur côté, les garçons dans les interviews construisent un discours avec des contradictions. D'une part, le manque d'expérience sexuelle des filles est récompensé ; d'un autre côté, les garçons s'en plaignent :

À mon âge, si tu n'as pas de petite amie, c'est très difficile pour toi de baiser, parce que, à mon âge, tu as une petite amie et tu passes huit mois avec elle, puis elle cède. Et si tu as une histoire d'un soir ou que tu as une histoire déjà, ça ne se passe pas toujours comme ça. [...] Parce que ce sont des filles qui ont peut-être dix-sept ans ou quelque chose comme ça. Si tu as vingt-trois ans, d'après mon cousin « Tu vas en boîte et tu ne t'impliques pas, tu la prends, tu la baises et c'est tout », parce que tu es plus âgé, mais à mon âge, c'est plus difficile de faire ça. (Tony, 17 ans, classe moyenne, métis)

Des discours tels que celui de la citation ci-dessus, présents chez de nombreux garçons interrogés, nous permettent d'esquisser l'image que les adolescents se construisent de la sexualité. Un plaisir désiré, mais inaccessible à leur âge, où la fille est un simple objet sexuel sur lequel le garçon se « lance » s'il a de la chance et qu'elle « cède ». La fille est perçue en termes patriarcaux de passivité sexuelle et d'objectivation. Le garçon doit alors la convaincre :

Peut-être que pour baiser une fille qui était une bombe, je devais tout donner. [...] Ça me coûtait peut-être une fête entière pour qu'elle cède. Et bien, putain ! J'avais mon propre groupe d'amis et je me fichais d'elle, et je pense que plus on se fiche d'elles, mieux c'est. (Tony, 17 ans, classe moyenne, métis)

Ce double standard de genre qui traverse l'imaginaire affectivosexuel adolescent est également retrouvé par Carmona (2011) dans son étude. Les données analysées ici placent les filles sous la loupe, où l'honneur est un bien précieux qui leur confère une valeur sociale ou les remet en question. Ainsi, les filles interviewées se montrent dans le dilemme de résoudre le conflit entre être sexuellement actives et désirables, afin de jouir du prestige dans le groupe amical, mais ne pas le perdre en perdant l'honneur à cause d'une activité

sexuelle excessive. Un critère négatif pour les filles, auquel les garçons ne sont en aucun cas soumis :

C'est une fille plus délurée [...] Une fille qui flirte avec un garçon quand elle le voit. Elle voudra le faire juste comme ça. Parfois, elle a eu des petits amis officiels et tout. Ce n'est pas parce qu'elle sort avec un garçon juste comme ça que je vais lui dire « je ne suis plus ton amie » (Barbara, 15 ans, classe ouvrière, blanche).

Fille : Qu'est-ce que tu vois en elle ?

Garçon : Qu'est-ce que je vois en elle ? Que c'est une pute. Qu'on l'a baisée tous les trois et la fille se laisse faire. Alors ce qu'on voit en elle ? Je te dis ça à toi, et peut-être que tu me donneras une claque.

Fille : Bah, oui.

Garçon : Tu lui dis à elle et elle vient directement chez moi, mais en courant. (Conversation reproduite par Belen, 15 ans, classe moyenne, blanche)

Les garçons, mais aussi les filles de cette étude, maintiennent cette dichotomie entre les femmes « bien », qui n'ont pas d'appétit et ne s'adonnent pas à des pratiques sexuelles, et les « mauvaises » femmes, les femmes qui sont peu sérieuses (Simon, 1997). A cette forme de pression sur les filles s'ajoute la pression exercée directement par les garçons pour avoir des rapports sexuels ou pour leur imposer leur volonté, comme le dénoncent également Holland *et al.* (1994) :

Le garçon avait déjà 19 ans et disait : « C'est le dernier de mes soucis. Je veux être avec toi non pas pour la chose [le sexe], mais pour ce que tu es ». [...] Les filles de ma classe, je sais que plusieurs fois on leur a dit : « Si tu ne fais pas ça, c'est fini ». Moi, par exemple, on m'a jamais dit ça. (Inma, 16 ans, classe ouvrière, blanche)

Les entretiens montrent la persistance de l'ancienne croyance de la plus grande disponibilité des garçons pour les pratiques sexuelles, tandis que les filles ont moins de désir sexuel ou sont plus passives (également dans Jones, 2010 ; Carmona, 2011). D'où la tendance, chez les adolescent·es de l'étude, à ce que le garçon du couple attende que la fille soit prête à s'engager dans des relations coïtales, et à ce que la fille subisse une pression pour le faire. Les données montrent que cette question occupe une place centrale dans les relations sexuelles entre adolescent·es. Les filles portent le discours de la modestie et les

garçons celui de la promiscuité. Mais si les filles doivent rester asexuées et les garçons actifs, comment les filles et les garçons pourront-ils se comprendre correctement dans leurs relations affectivosexuelles ? Ce modèle est contradictoire et reproduit un double standard de genre, qui problématise les relations entre adolescent-es. Les filles, comme objet d'un plus grand jugement moral, soulignent dans leurs entretiens l'importance d'avoir un compagnon qui respecte leurs décisions, leurs rythmes.

Les pressions qu'elles disent subir sont une préoccupation constante dans leurs relations et elles les montrent comme une préoccupation centrale pour elles. Cependant, les entretiens révèlent également des expériences de garçons qui, par amour pour leur partenaire et par peur de la perdre, s'adaptent à ses besoins et à ses rythmes. Dans tous les cas, les entretiens révèlent une croyance commune et partagée en l'existence d'une différence naturelle et génitale entre les femmes et les hommes, qui justifie la hâte, le désir et la propension des hommes à la pratique sexuelle, absente chez les filles, comme le constate également Carmona (2011) dans son étude :

Elle m'a quitté à cause de ça. Elle m'a dit : "C'est parce qu'on ne l'a pas fait ". [...] Et je lui ai répondu : "Mais, écoute, tu sais que je m'en fous". [...] "Je ne te presse pas à faire ça parce que je comprends, hein ? Ce n'est pas la même chose pour moi que pour toi".
(Paco, 17 ans, classe moyenne, blanc)

Les pratiques affectives et formation du couple

Bien que séparées ici dans un souci de systématisation de l'analyse, les pratiques affectives et sexuelles sont intrinsèquement liées dans la romance adolescente. Les entretiens révèlent une différence fondamentale entre avoir une « histoire », une relation sporadique, ou être en couple, dans une relation stable. L'« histoire » est un type de relation occasionnel, qui permet l'autonomie et la liberté individuelle, tout en maintenant une relation affectivosexuelle dans laquelle le lien sexuel est plus fort que le lien affectif. Le type de couple stable fonde sa stabilité sur l'équilibre entre les dimensions affective et sexuelle. L'histoire, ou *transa*¹³ (Jones, 2010), n'implique pas d'engagement, d'explications ou de fidélité. Le couple est beaucoup plus contraignant dans tous les sens du terme :

13 Utilisé par l'auteure et sans traduction apparente.

Dans une relation comme ça, tu as aussi plus confiance quand tu es avec elle, tu l'aimes bien, tu es... Parce que quand c'est une histoire, c'est une histoire, c'est tout. Tu ne t'en soucies pas beaucoup (Jorge, 16 ans, classe ouvrière, blanc).

Les entretiens donnent une image des relations affectives dans la romance adolescente caractérisée par le conflit. Comme nous l'avons également vu lors de l'analyse de la dynamique affectivosexuelle au sein du groupe amical la jalousie, la possessivité et le contrôle sont souvent les formes que prend l'affectivité dans le couple adolescent :

Des discussions sur le fait que tu ne dois pas porter cette jupe, pas aller à cet endroit avec tes amis. Tu te disputes avec elle parce que tu ne peux pas aller là avec tes amis parce que ça la gêne. Qu'elle se met à regarder ton portable. Peut-être que tu as le numéro d'une fille et qu'elle le supprime. (Jose, 15 ans, classe ouvrière, blanc)

Les données montrent que les conflits sont plus importants lorsque les principes et les valeurs fondamentales intériorisés lors de la socialisation, notamment au sein de la famille, entrent en conflit. Parmi les deux couples qui existent au moment des entretiens, un dans chaque étude de cas, le couple de la classe ouvrière offre des exemples particulièrement illustratifs de cette question. Tout au long de son entretien, le garçon construit un discours caractérisé par des valeurs patriarcales, traditionnelles et conservatrices. La fille, en revanche, construit un discours qui est le fruit d'une socialisation familiale plus libérale, ouverte, démocratique et égalitaire. Chaque membre de ce couple d'adolescents a donc une image différente de ce qu'est une relation de couple¹⁴.

Pour la sociologie qui étudie cette question, le défi des couples dans la société actuelle consiste à rendre la liberté et l'indépendance individuelle compatibles avec l'engagement et le sentiment d'appartenance (Beck et Beck-Gernsheim, 2001 ; Giddens, 2004 ; Bauman, 2005 ; Bourdieu, 2005 ; Castells et Subirats, 2007 ; Venegas, 2013a). Parmi le groupe d'adolescent·es de cette recherche, l'amour est souvent montré comme un paradoxe entre un flux d'émotions, d'affection et de sentiments positifs qui enrichissent le couple, mais qui implique aussi souvent le contrôle, la dépendance et la domination ou la subordination avec un biais de genre :

14 Voir ici la première citation sous « Classe, genre et ethnicité ».

Elle sait que ça me met en colère. Qu'une fille n'est pas la même chose qu'un garçon. Je raconte tout ça à un ami et il pense la même chose d'elle. Et je remarque qu'elle ne m'aime pas, parce que si elle m'aimait vraiment, elle verrait ce qu'elle fait. (Raúl, 17 ans, classe ouvrière, métis)

Un bon nombre des participant-es de la recherche sont en couple au moment de l'entretien ou l'ont été auparavant. Dans certains cas, il s'agit d'un couple d'enfance. Dans d'autres, il s'agit de couples d'adolescent-es, où la sexualité prend une plus grande présence et visibilité et occupe un espace central : « On dit que c'est cinquante pour cent de la relation et je ne sais pas si c'est vrai ou non, mais si ça ne marche pas... » (Tony, 17 ans, classe moyenne, métis).

Comme tendance générale dans cette recherche, lorsque les entretiens avec les garçons ont atteint un degré suffisant de complicité et de sincérité, les garçons ont rompu avec la norme sociale qui empêche les hommes de montrer leurs sentiments, pour reconnaître que l'amour est une affaire de personnes :

Je suis tombé amoureux d'une fille. Je sortais avec elle et j'ai beaucoup changé. Avant, je restais avec mes amis et plus maintenant. Avant, je m'habillais en jogging et tout ça, maintenant je ne le fais plus, je veux toujours être bien habillé, je veux toujours être avec elle. [...] On change beaucoup quand on aime quelqu'un. Avec tes amis, tu te comportes comme un gamin. Si tu as une petite amie, tu te comportes comme un gars de 40 ans. C'est la vérité, ma mère me l'a dit. Quand je sortais avec une fille, je passais la porte et on me disait : « Mec, tu es étourdi. Tu es absent, tu es distrait ». (Sergio, 17 ans, classe ouvrière, blanc)

Les interviews des garçons vont même jusqu'à reconnaître que, dans l'amour, les hommes souffrent aussi :

Je lui ai dit que j'avais passé un très mauvais moment. Tu dis ça à une fille et on dirait qu'il n'y a qu'elles qui ont des sentiments.

[...]

Il y a un autre jour où j'ai essayé avec ma copine, enfin, ça s'est passé comme ça... et je n'avais pas de préservatif. [...] On a essayé et il n'est pas entré, [...] on était allongé-es et elle me dit : « il faut que je te dise quelque chose ». Je me retourne pour voir qu'elle veut me dire, et elle me dit : « Je veux que ce soit avec toi. Tu m'aimes ? » Je suis resté sans comprendre et elle a répété : « Oui, je veux que ce soit avec toi », et tout à coup, j'ai eu un flash et j'ai dit : « Oh merde ». J'en avais rêvé de nombreuses fois, mais je n'avais jamais pensé qu'elle allait me le dire ce jour-là. Et elle me dit : « Je veux que ce

soit avec toi ». Et j'ai dit : « Tu es sûre ? » Et elle : « Oui ». [...] Et nous avons essayé et rien ne s'est passé et puis un jour je l'avais presque en elle, tu sais, j'avais le bout, et j'ai dit non. Je n'ai pas dit non, je l'ai retiré, tu vois ce que je veux dire ? [...] Tu commences à faire des petites choses, pas vrai ? [...] C'est comme un pas de plus. (Paco, 17 ans, classe moyenne, blanc)

Ainsi, la « masculinité hégémonique » (Connell, 1987), ou « virilité comme noblesse » (Bourdieu, 2005), établit les valeurs et les normes du modèle dominant de masculinité dans lequel les hommes sont socialisés. Cependant, dans l'intimité de la politique affectivosexuelle, les garçons reconnaissent qu'ils ressentent, aiment et souffrent, car ce sont des actes humains. Les marqueurs de genre imposent des modèles, on peut pleurer ou non, exprimer ses sentiments ou non, mais ces marqueurs ne rendent pas compte d'une essence masculine et féminine, mais plutôt de l'inverse. Il s'agit d'impositions sociales et culturelles qui prescrivent des pratiques généralisées.

Le fait de tomber amoureux·euse apparaît dans les entretiens comme un état de métamorphose dans la vie quotidienne d'une personne. Lorsqu'une personne tombe amoureuse, les rythmes de ses pratiques, en général, sont modifiés pour s'adapter à ceux de l'être aimé, bien qu'ici aussi une distinction soit faite entre la relation stable et le couple éventuel, en préférant le second type, parce que l'adolescence est comprise comme un temps pour vivre, connaître, être libre et indépendant et s'amuser, et que l'engagement est relégué à l'avenir :

Je ne suis pas tombé amoureux, car si je l'avais été, j'aimerais toujours cette personne. Peut-être que tu ne tombes pas amoureux, mais que tu aimes cette personne pendant deux mois, que tu la quittes et qu'un mois plus tard, tu aimes une autre personne. Si j'étais amoureux, ça ne m'arriverait pas [...]. Tu es juste physiquement attiré par elle. [...] Demande à n'importe quelle fille, elle aime un garçon aujourd'hui, et dans un mois elle en aime un autre. Et un garçon aime une fille aujourd'hui et une autre demain, c'est comme ça (Jose, 15 ans, classe ouvrière, blanc)

L'autre couple de cette étude, celui de la classe moyenne, permet également une analyse comparative des interprétations que la fille et le garçon font de leur relation, où les marqueurs de genre deviennent évidents. Le garçon précise que :

Je ne pense même pas l'avoir aimée. C'était aussi un peu, non pas pour oublier mon ex, parce que je l'avais déjà accepté, mais c'était aussi un peu pour sortir, pour me dire

: « Bon, maintenant je suis libre » [...]. Je ne l'aime pas, et à part le fait qu'elle ne m'a rien donné non plus, je l'ai vue comme très timide et je ne suis pas très timide [...]. Je lui ai dit : « tu sais que c'est juste une aventure ». Et je lui ai fait comprendre très clairement, entre guillemets « aventure », et c'est tout [...]. Et elle m'a dit : « C'est juste que l'autre gars me dit des jolies choses ». « Je peux aussi te dire des jolies choses », et puis je lui ai dit quelque chose, en classe, comme si j'étais tombé amoureux d'elle, puis : « Ben, non, c'est juste une blague, je te l'ai dit ». (Alberto, 15 ans, classe moyenne, blanc)

Pour sa part, la fille affirme :

J'ai dit : « Ça va être une aventure et c'est tout », mais ça a continué. [...] Un jour, il m'a presque récité une poésie. Je te promets, c'était une chose impressionnante et ensuite, je ne peux pas l'expliquer, à moins qu'il ne soit un menteur. [...] Ensuite, la journée que nous avons passée ensemble, je te promets, a été très intense et très belle. (Victoria, 15 ans, classe moyenne, blanche)

Pour chaque membre de ce couple, la relation a une signification différente. Leur interprétation, loin d'être individuelle ou isolée, reflète les modèles de genre en relation avec l'amour. Le garçon soutient le discours de la promiscuité comme critère de virilité. La fille soutient l'idéologie de la romance qui a historiquement défini le modèle de la féminité (amour romantique), ce que d'autres recherches soulignent également (McRobbie, 1978 ; Holland et Eisehnart, 1990 ; Carmona, 2011). Le garçon se montre amoureux comme une stratégie de conquête pour « une histoire ». Pour elle, ces mots, son attitude et son comportement sont des signes d'amour qui pourraient conduire à la consolidation de la relation. Cependant, elle découvre que ce n'était qu'un artifice pour avoir des rapports sexuels avec elle. En conséquence, elle se sent non seulement trompée, déçue et déconcertée, mais aussi contrainte de faire quelque chose qu'elle ne veut pas faire. Souvent, les filles de l'étude font état de cette pression exercée par les garçons pour qu'ils aient des relations coïtales avec elles sans qu'elles en soient sûres ou le souhaitent (également dans Jones, 2010). Néanmoins, la fille justifie l'attitude du garçon en se référant aux discours biologiques sur la tendance plus passive des femmes et plus active des hommes à la sexualité :

Il voulait ça, quelque chose de plus, et pas moi... La partie sexuelle. [...] Si on était sorti·es ensemble plus longtemps ou quelque chose comme ça... Mais il ne m'aime pas et je ne l'aime pas. [...]. Je lui ai dit : « Si tu veux autre chose, trouve quelqu'un

d'autre ». [...] « Eh bien, je vais attendre » [...]. Et le lendemain, il m'a dit : « Écoute, non... ». Et j'étais tellement choquée. [...] ça me dérange mais comme nous, les filles, on est plus fermées à ça... alors je le comprends. C'est ennuyeux mais je comprends (Victoria, 15 ans, classe moyenne, blanche)

Conclusions

Cet article a cherché à contribuer à l'étude sociologique des relations affectivosexuelles à l'adolescence en s'appuyant sur les quelques études existantes (McRobbie, 1978 ; Willis, 1988 ; Holland et Eisenhart, 1990 ; Gómez, 2004 ; Urrea *et al.*, 2006 ; Clair, 2007a, 2007b ; Jones, 2010 ; Carmona, 2011), dont la plupart traitent de la romance adolescente.

Ainsi, à la différence des articles précédents (McRobbie, 1978 ; Willis, 1988 ; Holland et Eisenhart, 1990), le présent document prend les rapports de genre comme unité d'analyse et les appréhende, conformément à la littérature féministe (Connell, 1987, 2002 ; Butler, 1997 ; Skeggs, 1997), sous l'angle des rapports de pouvoir. Par conséquent, l'étude introduit le terme de *politique affectivosexuelle* pour désigner l'amour des adolescents en tant qu'objet d'étude sociologique. Ainsi, la politique des relations affectivosexuelles dans la romance adolescente est définie comme un espace social et culturel constitué par une série de dimensions telles que la culture de classe, de genre et ethnique, le groupe amical, l'attraction sexuelle, les pratiques sexuelles, les pratiques affectives et la formation du couple, comme analysé dans la section précédente, dans le but d'explorer ces dimensions afin de comprendre les modèles de masculinité et de féminité qui y sont à l'oeuvre et, par conséquent, les relations et pratiques affectivosexuelles qui s'établissent autour de ces modèles en termes de pouvoir et d'(in)égalité.

En plus des analyses effectuées par les études précédentes du point de vue de la classe sociale et du genre, ce travail a également intégré l'appartenance ethnique et, contrairement aux études classiques qui ont étudié les garçons ou les filles, a analysé les rapports de genre. De plus, contrairement aux études précédentes, cette recherche part de

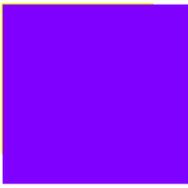
la *praxis* de l'éducation affective et sexuelle pour étudier la politique affectivosexuelle en tant qu'objet d'étude sociologique à travers une méthodologie de recherche-action.

Sur la base des données analysées dans la section précédente, il est possible de conclure en soulignant la reproduction d'un modèle de romance adolescente dans lequel masculinité et féminité se complètent selon une logique patriarcale et inégalitaire dans les relations affectivosexuelles adolescentes étudiées. Ceci dans la mesure où les données analysées montrent une tendance générale des garçons à s'identifier à la masculinité hégémonique (Connell, 1987) ou virile (Bourdieu, 2005), tandis que les filles ont tendance à s'identifier à une féminité accentuée (Connell, 1987), basée sur l'idéal de l'amour romantique (Luengo et Rodríguez, 2009).

La romance adolescente analysée ici montre un type de relation dans lequel il est difficile d'établir une communication fluide entre le couple, basée sur un dialogue ouvert, sans peurs, tabous, stéréotypes, et cédant à la pression, et qui leur permet de prendre des décisions réfléchies et critiques afin d'agir en conséquence.

Ces conclusions pourraient servir de base pour suggérer que le principal défi auquel est confrontée la population adolescente pour former des couples plus démocratiques et égalitaires réside dans l'apprentissage de la création d'un espace de consensus entre la liberté et l'indépendance d'une part, l'engagement d'autre part, et le respect mutuel comme principes fondamentaux dans le couple, valeurs que la littérature examinée indique également comme des défis majeurs pour les couples d'aujourd'hui (Beck et Beck-Gernsheim, 2001 ; Bauman, 2005).

En passant de l'analyse sociologique à une posture féministe, les données empiriques analysées pourraient servir de base scientifique pour justifier la nécessité de développer des politiques d'éducation affective et sexuelle, qui n'existent pas en Espagne (Parker *et al.*, 2009), afin de promouvoir, depuis l'éducation formelle elle-même, un modèle de relations inspiré des valeurs démocratiques, du respect, de l'égalité, de la reconnaissance de la diversité et de la défense de la justice sociale. L'absence d'éducation affectivosexuelle, ou une forme inadaptée d'éducation, conduit à une politique affectivosexuelle basée sur des



peurs, des stéréotypes et de fausses croyances, comme le montrent les données analysées dans cet article.

Cela conduit souvent à des situations de conflit au sein du couple, voire à des problèmes plus importants, comme la violence de genre, comme le montrent des études récemment publiées en Espagne (Díaz Aguado et Carvajal, 2011 ; Díaz-Aguado, 2013 ; Lourido, 2013). La loi sur la santé reproductive et sexuelle et l'interruption volontaire de grossesse, approuvée en Espagne en 2010 (Jefatura del Estado, 2010), a inclus, parmi ses principes et propositions, cette nécessité de mettre en œuvre une éducation à la vie affective et sexuelle depuis le système éducatif lui-même. Les changements politiques ultérieurs ont laissé cette question en jachère pour l'instant. Il sera donc nécessaire de continuer à travailler sur ce domaine de recherche en sociologie.

Traduction par **Laura Benavides-González**, Université Bordeaux Montaigne

Le financement de cette traduction a été permis par l'Institut Universitaire de France

Version originale du texte : Venegas Mar (2018), « El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia », *Papers: Revista de sociologia*.

n° 103.

Bibliographie

- Ang Ien (1988), « Feminist Desire and Female Pleasure: On Janice Radway's *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Literature* (Chapel Hill and London: University of North Carolina Press, 1984) », *Camera Obscura*, vol. 6, n° 1, p. 179-190.
- Adkins Lisa, Skeggs Beverley (dir.) (2004), *Feminism after Bourdieu*, Oxford, Blackwell Publishing/The Sociological Review.
- Balsamo Anne (1991), « Feminism and Cultural Studies », *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, vol. 24, n° 1, p. 50-73.
- Barragán Fernando (1999), *Programa de Educación Afectivo-Sexual: Educación Secundaria*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Bartky Sandra Lee (1988), «Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power», In Diamond Irene, Quinby Lee (eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*, Boston, Northeastern University Press.
- Bauman Zygmund (2005), *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos Humanos*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Beck Ulrich et Beck-Gernsheim Elisabeth (2001), *El normal caos del amor*, Barcelona, Paidós.
— (2012), *Amor a distancia: Nuevas formas de vida en la era global*, Barcelona, Paidós.
- Berg Bruce L. (2001), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston, Allyn and Bacon.
- Bourdieu Pierre (2005), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Butler Judith (1997), *The psychic life of power: Theories in subjection*, Stanford University Press.
- Carmona Mariela (2011), «¿Negocian las parejas su sexualidad?: Significados asociados a la sexualidad y prácticas de negociación sexual », *Estudios Feministas*, 19 (3), p. 801-821.
<<https://doi.org/10.1590/s0104-026x2011000300008>>
- Castells Manuel et Subirats Marina (2007), *Mujeres y hombres: ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza Editorial.
- Clair Isabelle (2007a), « La division genrée de l'expérience amoureuse: Enquête dans des cités d'habitat social », *Sociétés & Représentations*, 2 (24), p. 145-160.
<https://doi.org/10.3917/sr.024.0145>
- (2007b), « Amours adolescentes : Dans des quartiers d'habitat social », *Informations Sociales*, 8 (144), p. 118-125.
- Connell Robert William (1987), *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*, Stanford University Press.
- (2002), *Gender*, Cambridge, Polity Press.

- Díaz-Aguado M.^a José (2013), *La evaluación de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz-Aguado M.^a José, Carvajal M.^a Isabel (2011), *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Elliott John (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- (1994), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Foucault Michel (1989), *Historia de la sexualidad*, Vol. I. Madrid, Siglo XXI.
- Giddens Anthony (2004), *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra.
- Gómez Jesús (2004), *El amor en la sociedad del riesgo*, Barcelona, El Roure.
- Gorrotxategui Mayte, Haro Isabel M.^a de (1999), *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género*, Málaga, Gobierno de Andalucía.
- Holfve-Sabel Mary-Anne (2011), « Gender attitudes in school have changed mainly in peer relational factors over a period of 35 years », *Gender and Education*, 23 (1), p. 73-86. <<https://doi.org/10.1080/09540251003675466>>
- Holland Dorothy C., Eisenhart Margaret A. (1990), *Educated in Romance*, Londres, University of Chicago Press.
- Holland Janet, Ramazanoglu Caroline, Sharpe Sue, Thomson Rachel (1994), « Power and Desire: The Embodiment of Female Sexuality », *Feminist Review*, 46, p. 21-38. <<https://doi.org/10.2307/1395415>>
- Jefatura de estado (2010), «Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo». Boletín Oficial del Estado, 55 (4 de marzo de 2010), 21001-21014.
- Jones Daniel Eduardo (2010), « Bajo presión: Primera relación sexual de adolescentes de Trelew (Argentina) », *Revista Estudios Feministas*, 18 (2), p. 339-358. <<https://doi.org/10.1590/s0104-026x2010000200004>>
- Kemmis Stephen (2007), « Action Research as a Practice-Changing Practice », In *Investigación-acción participativa: Reflexiones y experiencias*, Segovia, Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y Collaborative Action-Research Network. Disponible sur <<http://hera.fed.uva-es/congreso/comunicaciones.htm>> [Consulté le : 22 juin 2008].
- Korkiamäki Riikka (2011), «Support and Control among “Friends” and “Special Friends”: Peer Groups’ Social Resources as Emotional and Moral Performances amidst Teenagers », *Children & Society*, 25, p. 104-114. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00262.x>>
- Lourido Mariola (2013), «El 60% de las chicas recibe insultos machistas de parejas y amigos en el móvil », Cadena Ser (18 novembre 2013), <<http://www.cadenaser.com/sociedad/>>

articulo/chicas-recibe-insultos-machistasparejas-
amigos-movil/csrcsrpor/20131118csrcrsoc_2/Tes>.

- Luengo Tomasa et Rodríguez, Carmen (2009). «El mito de la “fusión romántica”: Sus efectos en el vínculo de la pareja». In AEPS (ed.), *Anuario de Sexología*, 11, p. 19-26.
- McRobbie Angela (1978), «Working Class Girls and the Culture of Feminity», In *Women Take Issue*, Londres, Hutchinson / Centre For Contemporary Cultural Studies.
- Messer Lynne C., Shoe, Erin, Canady Megan, Sheppard Barbara K., Vincus Amy (2011), « Reported adolescent sexual norms and the development of a social marketing campaign to correct youth misperceptions », *Journal of Children and Poverty*, 17 (1), p. 45-63. <<https://doi.org/10.1080/10796126.2011.539197>>
- Parker Rachael, Wellings Kaye, Lazarus Jeffrey W. (2009), « Sexuality education in Europe: An overview of current policies », *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9 (3), p. 227-242. <<http://dx.doi.org/10.1080/14681810903059060>>
- Reiss Michael (2005), « Managing Endings in a Longitudinal Study: Respect for Persons », *Research in Science Education*, 35, 123-135. <https://doi.org/10.1007/s11165-004-3436-z>
- Rubin Gayle (1975), «The traffic in women: Notes on the “Political Economy” of sex», In REITER, Rayna R. *Toward and anthropology of women*, Londres, Monthly Review Press, p. 157-210.
- Simón M. Carmen (1997), « Cuerpo pensado, cuerpo vivido: Normas y transgresiones en la España del siglo xix », *Arenal*, 4 (1), p. 39-57.
- Skeggs Beverley (1997), *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*, Londres, SAGE Publications.
- Soanes Catherine, Stevenson Angus (2008), *Concise Oxford English Dictionary*, Oxford University Press.
- Urrea Fernando, Herrera Hernán Darío, Botero Waldor, Reyes José Ignacio (2006), « Afecto y elección de pareja en jóvenes de sectores populares de Cali », *Estudios Feministas*, 14 (1), p. 117-148. <https://doi.org/10.1590/s0104_026x2006000100008>
- Urruzola M.^a José (1991), *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*, Bilbao, Maite Canal.
- Valles Miguel (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- Venegas Mar (2006), «La mirada normativa del “otro”: Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia», In Muñoz Ana M.^a; Gregorio Carmen et Sánchez Adelina (eds.), *Cuerpo de mujer: Miradas, representaciones e identidades*, Universidad de Granada.
- (2010), « La maldición de ser niña: Estructuralismo, postestructuralismo y teoría de la práctica en género y sexualidad », *Papers: Revista de Sociología*, 95 (1), p. 139-156. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.675>>

- (2011a), «Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales », *Revista Mexicana de Sociología*, 73 (4), p. 559-589.
 - (2011b), « Educación afectivosexual y coeducación en secundaria », In Jiménez Magdalena, Robles Victoria, Añaños Fani et Pozo Francisco J. (eds.). *Educación para la igualdad: Reflexiones y propuestas* (edición digital en CD-ROM), Granada, Natívola.
 - (2011c), « La investigación acción educativa en educación afectivosexual: Una metodología para el cambio social », *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, p. 39-61. <<https://doi.org/10.5944/empiria.21.2011.859>>
 - (2013a), *Amor, sexualidad y adolescencia: Sociología de las relaciones afectivosexuales*, Granada, Comares.
 - (2013b), « Sex and relationships education and gender equality: Recent experiences from Andalusia (Spain) », *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13 (5), p. 573-584. <<http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2013.778823>>
 - (2014), « Investigar las relaciones afectivosexuales: El diseño de un cuestionario abierto », *EMPIRIA: Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 28, p. 183-212. <<https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12126>>
 - (2017), « Devenir sujeto: Una aproximación sociológica », *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 73 (1), p. 13-36.
- Willis Paul (1988 [1977]), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- (2003), « Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School », *Harvard Educational Review*, 73 (3), p. 390-415.
- Wolf Naomi (1991), *El mito de la belleza*, Barcelona, Emecé Ediciones.
- Youdell Deborah (2006), « Subjectivation and performative politics — Butler thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education ». *British Journal of Sociology of Education*, 27 (4), p. 511-528. <<https://doi.org/10.1080/01425690600803160>>