



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

Session Hiver 2024

Investigation des compétences relationnelles chez les jeunes adultes en émergence à travers une perspective de genre

Mémoire de Master en Psychologie Clinique
Institut de Psychologie

Présenté par : Maëlle GRANDJEAN

Directeur : Manuel TETTAMANTI

Experte : Laura VOWELS

Remerciements

Je remercie tout d'abord les participants et participantes de cette étude qui ont prêté un peu de leur histoire pour que nous puissions mieux comprendre certains aspects de leur vie.

Je remercie tout particulièrement Laura Vowels pour son soutien et sa confiance tout au long de ce projet.

Je remercie également Manuel Tettamanti pour la relecture du projet et la rigueur de ses retours.

Je remercie mon père pour sa précise relecture et mes proches pour leur soutien au quotidien.

Résumé

Introduction : Les relations sociales jouent un rôle fondamental dans la santé et le développement des individus. Certains facteurs peuvent impacter leur qualité et notamment l'acquisition des compétences relationnelles. Ces compétences s'exercent par le biais de la socialisation familiale durant l'enfance puis progressivement au travers de différents contextes relationnels tels que l'école, les amitiés, les groupes de pairs et le couple. Les hommes et les femmes étant socialisé·e·s à des rôles sociaux différents, certaines compétences relationnelles pourraient notamment être impactées, desservant ainsi la qualité de leurs relations. La transition à l'âge adulte, période qui succède l'adolescence, est une phase où les relations sont centrales car elles vont participer à une étape plus profonde du processus identitaire. En effet, durant cette période, les valeurs et les choix importants de la vie vont peu à peu se définir et se consolider. Cette période de réorganisation peut ainsi représenter un contexte propice pour améliorer les compétences relationnelles et ainsi favoriser des relations saines. Cette étude qualitative a pour but de mettre en évidence comment les jeunes adultes entre 18 et 25 ans perçoivent les bonnes relations et les compétences qui leur sont nécessaires, en mettant un accent particulier sur l'influence du genre.

Méthode : Entre juin et septembre 2023, 30 participant·e·s (20 femmes et 10 hommes) entre 18 et 25 ans ont été recruté·e·s afin de participer à des focus groups. Une analyse thématique de contenu des transcrits a ensuite été réalisée.

Résultats : Les bonnes relations s'appuient sur des principes généralement convergents. Les compétences évoquées s'organisent autour d'une orientation vers l'autre et de la gestion de soi. Les compétences d'affirmation de soi et de réponse aux attentes des autres semblent plus problématiques pour les femmes. La capacité à faire preuve de solidité et le rapport à la vulnérabilité sont des aspects qui concernent plus spécifiquement les hommes. La régulation émotionnelle et l'intégration dans les groupes apparaissent comme des aspects importants pour les deux genres. Différents contextes d'influences sont mis en évidence.

Discussion : Les injonctions traditionnelles de genre sont encore apparentes dans les représentations et leurs conséquences sur les compétences peuvent susciter des insatisfactions, notamment chez les femmes qui aspirent à plus d'agentivité dans leurs relations. La question de la solidité et de la vulnérabilité est un aspect plus spécifique aux hommes. L'intérêt pour les compétences de groupe et pour la régulation émotionnelle sont des aspects à considérer. Une intégration des spécificités relatives au genre dans les interventions psycho-éducatives semble pertinente sans pour autant nier les points de convergence.

Table des matières

1. Introduction.....	5
1.1. Les relations interpersonnelles en contexte.....	5
1.2. Les bonnes relations : théories.....	7
1.3. Les compétences relationnelles.....	10
1.4. La construction de l'identité à l'âge adulte en émergence.....	14
1.5. La notion de genre.....	16
1.6. Problématique.....	19
2. Méthodes.....	21
2.1. Type d'étude.....	21
2.2. Procédure.....	22
2.3. Participant·e·s.....	23
2.4. Méthode d'analyse : Analyse thématique de contenu.....	24
3. Résultats.....	25
3.1. Thème 1 : Les fondements des bonnes relations.....	26
3.1.1. Le respect.....	26
3.1.2. L'authenticité.....	26
3.1.3. L'autonomie.....	26
3.1.4. Le soutien social.....	27
3.1.5. La compréhension mutuelle.....	27
3.2. Thème 2 : Les compétences orientées vers la relation à l'autre.....	28
3.2.1. Créer des liens avec de nouvelles personnes.....	28
3.2.2. S'intégrer dans un groupe.....	30
3.2.3. Répondre aux besoins et aux attentes des autres.....	31
3.2.4. Gérer les désaccords.....	33
3.2.5. Être conscient·e des normes sociales.....	36
3.3. Thème 3 : Les compétences orientées vers la gestion de soi.....	39
3.3.1. Prendre sa place et s'affirmer.....	39
3.3.2. S'adapter aux limites.....	41
3.3.3. Réguler ses émotions.....	43
3.3.4. Avoir du discernement.....	44
3.3.5. Faire preuve de solidité.....	45

3.4.	Thème 4 : Les contextes d'influence.....	46
3.4.1.	La scolarité	46
3.4.2.	La famille	46
3.4.3.	Les amitiés.....	47
3.4.4.	Le couple et la séduction	48
3.4.5.	Le contexte professionnel.....	48
4.	Discussion	48
4.1.	Des valeurs convergentes	48
4.2.	Une insatisfaction des rôles sociaux communautaires	49
4.3.	Une acceptation de la vulnérabilité	51
4.4.	Une intégration au groupe exigeante.....	53
4.5.	Un impact sur la construction identitaire	54
4.6.	Les contextes d'influences	54
4.7.	Implication pour la pratique clinique	56
4.8.	Apports et limites de l'étude	56
5.	Conclusion	59
6.	Références bibliographiques.....	61
7.	Annexes.....	76
	Annexe I : Canevas pour animation des focus groups	76
	Annexe II : Tableau des thèmes et des codes	79

1. Introduction

1.1. Les relations interpersonnelles en contexte

Les relations sociales représentent un aspect fondamental de la santé et leur qualité influence tant l'équilibre psychique que somatique des individus (Neyer & Lehnart, 2006; Umberson & Montez, 2010). En effet, les relations stimulantes et satisfaisantes favorisent le bien-être (Farooqi, 2014), elles diminuent les risques de maladies (cardio-vasculaires, immunitaires, cancéreuses) (Umberson & Montez, 2010), elles augmentent l'espérance de vie (Holt-Lunstad et al., 2010) et elles agissent comme facteur protecteur contre certains troubles psychiques tels que la dépression (Barger et al., 2014; Knobloch & Knobloch-Fedders, 2010). Les relations stressantes ou conflictuelles ont au contraire des effets néfastes sur la santé générale, notamment par le stress répété qu'elles peuvent provoquer chez les individus (Dush & Amato, 2005; Umberson & Montez, 2010). Ainsi, la qualité des relations a un impact significatif sur l'équilibre de vie et différents facteurs d'influence ont été mis en évidence (Farooqi, 2014). En effet, l'équilibre des coûts et des bénéfices (Kelley & Thibaut, 1978), le style d'attachement (Bowlby, 1969), la perception de la relation ainsi que certaines compétences relationnelles, telles que la gestion émotionnelle et le soutien social (Finkel et al., 2017), ont tendance à favoriser la qualité des relations.

Dans une perspective développementale, les relations occupent une place décisive car elles influencent la croissance et la maturation des individus tout au long de leur vie. En effet, durant l'enfance, la qualité de la relation aux figures parentales va influencer le développement socio-émotionnel, cognitif et neurobiologique (Frosch et al., 2021). Durant la transition à l'âge adulte, l'influence parentale se réduit et les relations de couple et d'amitié prennent davantage d'importance (Arnett, 2007). Elles participent alors au développement psycho-social des individus et à la construction identitaire (Tanner et al., 2008). La période de l'âge adulte en émergence, cette phase qui succède à l'adolescence et se prolonge sur la vingtaine, est une étape importante où les jeunes adultes expérimentent des conditions inédites d'exploration et notamment sur le plan relationnel (Arnett, 2000). Cette phase d'exploration a pour but de développer une meilleure connaissance de soi, de ses valeurs et des projets de vie dans lesquels s'engager (Arnett, 2014a). Ainsi, les trajectoires choisies durant la vingtaine peuvent avoir des conséquences sur la satisfaction de vie et sur le développement des compétences nécessaires à la vie d'adulte (Nelson, 2021).

De plus, dans ce processus de construction identitaire, la dimension du genre exerce une influence importante car elle fait partie des bases structurantes de la culture et de la société. En effet, ce facteur impacte toutes les relations sociales : les relations familiales, amicales, sentimentales, ou encore professionnelles (Risman, 2018b). De plus, durant la vingtaine, les individus vont progressivement être amenés à s'impliquer dans des engagements plus pérennes comme celui d'une relation de couple durable ou le choix d'une orientation professionnelle (Arnett, 2014a; Boisvert et al., 2023). La socialisation genrée et les inégalités de genre, telles que les stéréotypes de genre ou les violences sexistes, peuvent impacter défavorablement ce processus de construction de soi et d'engagement dans la vie. En effet, d'une part les individus ne sont pas orientés vers les mêmes rôles sociaux dans l'éducation, ceci pouvant induire des représentations de soi limitantes en fonction du genre (Papyrina et al., 2021; Risman, 2018b) ; d'autre part, les femmes restent très exposées aux violences et ce notamment dans le cadre du couple hétérosexuel (Jennings et al., 2017). Ainsi, développer de bonnes compétences relationnelles dès les premières relations sérieuses sont primordiales pour développer des relations respectueuses (Fortin et al., 2021). Finalement, les carrières plus typiquement féminines continuent d'être dévaluées et on observe peu d'évolution quant aux stéréotypes de genre portant sur les habiletés professionnelles (Hamel, 2014).

Depuis quelques années, l'organisation binaire de la société et les inégalités qu'elle génère sont fréquemment diffusées et débattues dans l'espace public et dans les médias en général (Guérandel et al., 2022). Suite à certains mouvements sociaux (tels que #MeToo), et à un phénomène de popularisation des enjeux liés aux inégalités de genre, soutenu notamment par un activisme militant sur les réseaux sociaux, on constate une augmentation de l'intérêt pour la question du genre (Lee & Murdie, 2021). Ces enjeux concernent en premier lieu les inégalités entre hommes et femmes mais ils interrogent plus globalement le concept de binarité lui-même par la sensibilisation du grand public aux questions des trajectoires atypiques (transidentité, non-binarité) (Abriat, 2022). Ce phénomène de popularisation des inégalités s'inscrit dans une digitalisation de l'activisme (Jouët, 2022) et dans une tendance plus globale, voire même politique, à soutenir une forme d'inclusivité des groupes défavorisés (Bouquet, 2015). On peut alors s'interroger sur l'impact de cette médiatisation sur les nouvelles générations (Szymkowiak et al., 2021) et notamment sur leur perception des rôles de genre dans les relations et des compétences qui en découlent.

Ainsi, dans cette partie théorique, il sera question d'aborder les quatre points suivants. Tout d'abord, certaines théories importantes qui conceptualisent le fonctionnement relationnel seront présentées ainsi que les facteurs qui influencent la qualité des relations chez les jeunes adultes. Ensuite, les compétences nécessaires aux bonnes relations seront abordées. Pour mieux comprendre les spécificités de la population étudiée, j'aborderai la question de la construction identitaire au moment de l'âge adulte en émergence. Pour terminer, la dimension du genre et les normes qui lui sont associées seront présentées.

1.2. Les bonnes relations : théories

De nombreuses théories ont été développées dans l'optique de mieux comprendre le fonctionnement des relations mais certaines sont considérées comme majeures dans le champ de la psychologie (Finkel et al., 2017) : il s'agit de la théorie de l'interdépendance en psychologie sociale (Kelley & Thibaut, 1978) et de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969). La théorie de l'interdépendance met en évidence la logique économique des relations en formulant que les bénéfices obtenus doivent être supérieurs aux coûts pour qu'une relation perdure. Les bénéfices sont considérés à partir d'un niveau d'attente qui est propre à chaque individu et qui s'organise notamment sur une comparaison aux expériences passées. Toutefois, au-delà de ses propres intérêts, l'individu va également considérer les conséquences de son comportement sur son vis-à-vis, car la relation dépend de la satisfaction des deux parties. Cette attitude de réciprocité instaure une interdépendance entre les partenaires : lorsqu'elle est forte et que les intérêts sont communs, cela favorise les comportements coopératifs mais lorsque les intérêts deviennent divergents, les comportements auront tendance à être plus conflictuels.

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) a été développée dans le but d'expliquer les relations entre les nourrissons et leurs figures de soins, puis elle a été adaptée pour les relations à d'autres âges de la vie. Elle suppose que lorsque l'enfant se retrouve en situation de détresse, il tend à se rapprocher des personnes avec qui il entretient une relation affective importante. La capacité des figures de soin à s'ajuster aux besoins de l'enfant dans ces moments de détresse permet de développer son sentiment de confiance et de sécurité et participe à un attachement sécurisé. Lorsque l'ajustement n'est pas suffisant, l'enfant peut construire un attachement insécure et présenter plus de vulnérabilité au cours de son développement. L'attachement sécurisé agit comme un facteur protecteur et il permet d'avoir des relations plus constructives et plus positives (Bowlby, 1969; Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

Ces deux théories apportent ainsi des éléments utiles de compréhension des relations dans le domaine familial mais également dans les autres domaines relationnels tels que le couple, les amitiés ou encore les groupes de pairs. Pour mieux comprendre l'influence des relations sur les individus, et notamment sur les jeunes adultes, il est intéressant de mettre en évidence les facteurs qui influencent la qualité de ces relations. En règle générale, la qualité des relations peut être abordée du point de vue des individus, par leur manière de percevoir et de ressentir le lien partagé (positivement ou négativement) (Farooqi, 2014). Toutefois, elle doit également être considérée au travers des spécificités de chaque contexte.

Concernant celui de la famille, il faut préciser que les rôles parentaux se modifient considérablement au fil du temps. Si lors de l'enfance et l'adolescence la relation aux parents a encore une valeur éducative, elle va progressivement évoluer vers une relation de compagnonnage et d'amitié (Arnett, 2014b). En effet, malgré un intérêt important pour leurs relations sociales, la plupart soutiennent avoir une bonne relation avec leurs parents (Arnett, 2014b; Menard & Vergnat, 2020). Il est fréquent, durant cette période, que les jeunes adultes quittent le domicile familial (Menard & Vergnat, 2020) et cette séparation peut améliorer la qualité de la relation : d'une part, les conflits associés aux questions domestiques disparaissent et d'autre part, lorsque le climat familial est difficile, cela instaure une distance bénéfique. Les jeunes adultes développent ainsi davantage de compréhension pour leurs parents et la relation peut devenir plus apaisée (Arnett, 2014b). Toutefois, selon cet auteur, la question de l'autonomie financière reste un lieu de potentiels conflits du fait que les jeunes adultes sont encore fréquemment dépendants de leurs parents sur ce plan-là.

Dans le cadre du couple, Finkel et al. (2017) ont mis en évidence que la perception de la relation est, en effet, un des principaux aspects qui prédit la satisfaction relationnelle. D'autres facteurs soutiennent le fonctionnement relationnel : la capacité de répondre aux besoins de l'autre, la gestion des conflits ainsi que la capacité à maintenir la relation au travers des difficultés. Les auteurs précisent que l'ajustement aux besoins de l'autre ne se résume pas à développer une attitude automatisée aux différentes situations de vie, mais consiste davantage à être capable d'adaptation en temps réel en fonction des spécificités du moment. La confiance en la capacité du ou de la partenaire à répondre aux besoins permet un plus grand bien-être personnel et relationnel, et par conséquent un plus grand sentiment de sécurité et d'intimité dans la relation.

Concernant les situations conflictuelles, il semble qu'un comportement actif et constructif est plus positif pour la relation qu'un comportement passif et destructeur. En effet, émettre des critiques ou se montrer sur la défensive face aux reproches qui nous sont faits, a tendance à favoriser la détresse dans les relations. Finalement, un processus qui protège et aide à maintenir les relations à long terme est la capacité à dépasser ses intérêts personnels immédiats pour adopter des comportements bénéfiques à la relation sur la durée. Ces mécanismes de maintien s'expriment par la solidité de l'engagement, par la capacité à pardonner, à faire des sacrifices pour la relation, ainsi qu'à renoncer aux alternatives relationnelles.

Chez les jeunes adultes, si l'engagement dans une relation à long terme est encore marginal à 20 ans, il va progressivement gagner en popularité au fil des années (Insee, 2020; OFS, 2019). En effet, dans un premier temps, les jeunes adultes pourraient être davantage intéressé·e·s à explorer les possibilités, ceci leur permettant de gagner en expérience et de définir leurs attentes dans ce domaine (Arnett, 2014c). Toutefois, même si l'instabilité relationnelle est un phénomène normalisé, Boisvert & Poulin (2017) ont mis en évidence qu'une grande partie des jeunes adultes préféreraient s'engager dans des relations durables. De manière générale, la qualité perçue de la relation est un aspect qui semble être devenu crucial, dans le sens où les jeunes adultes auraient tendance à maintenir les relations qui répondent à leur attentes et à mettre un terme à celles qui y dérogent (Bühler & Nikitin, 2020).

Dans le cadre des relations sociales, Mendelson & Aboud (1999) ont mis en évidence six dimensions significatives de la relation d'amitié chez les jeunes adultes qui semblent être associées à la satisfaction. Tout d'abord, la présence de l'autre devrait être une compagnie stimulante qui permet de partager de bons moments (*stimulating companionship*). Ensuite, un certain soutien est attendu, notamment en cas de problèmes concrets (*help*) ainsi qu'un comportement fiable et loyal (*reliable alliance*). La relation d'amitié est également un lieu où on y retrouve de l'intimité et où on peut se confier de manière authentique (*intimacy*). Elle peut participer à une image positive de soi (*self-validation*) et garantir un climat émotionnel sécurisé, notamment en cas de situation menaçantes (*emotional security*). Ainsi, les personnes considérées comme les ami·e·s les plus proches, ont tendance à répondre à ces fonctions (Mendelson & Aboud, 1999). Cependant, chez les jeunes adultes, les relations amicales s'organisent également dans le cadre de groupes où l'affiliation passe notamment par le partage de caractéristiques communes telles que les centres d'intérêts ou les valeurs sociales et

politiques (Hopmeyer et al., 2017). Une bonne acceptation au sein d'un groupe dépend notamment de la capacité d'être apprécié par lui et d'être à l'aise avec les pairs (Larson et al., 2007).

Pour conclure, il existe d'autres facteurs plus généraux qui peuvent également influencer la qualité d'une relation, tels que la personnalité, la présence de troubles psychiques ou encore la situation économique (Farooqi, 2014). En effet, de nombreuses études se sont penchées sur l'influence des traits de personnalité sur la satisfaction relationnelle et il semble, par exemple, qu'un faible niveau de neuroticisme est associé à une meilleure satisfaction relationnelle (Kreuzer & Gollwitzer, 2022). Les difficultés financières génèrent davantage de stress dans la vie courante, impactant ainsi les liens sociaux et plus spécifiquement les liens familiaux éprouvés par la pression économique (Conger et al., 2010).

1.3. Les compétences relationnelles

Depuis les années 90, une attention particulière au développement des compétences psychosociales a été portée par les institutions pour favoriser la santé globale des individus (Lambooy & Guillemont, 2014). En effet, ces compétences améliorent notamment le bien-être (Segrin et al., 2007), l'estime de soi (Crocker & Luhtanen, 2003) et la réussite éducative (Caemmerer & Keith, 2015). Cependant, lorsqu'elles font défaut, les individus montrent une plus grande vulnérabilité psychosociale, par la présence de stress (Segrin, 2019), de dépression (Hames et al., 2013), d'anxiété (Obradović & Hipwell, 2010), de comportements violents (Fortin et al., 2021) ou de consommation de substances psychoactives (Mangrulkar et al., 2001).

Trois grandes catégories de compétences psycho-sociales ont été proposées par l'OMS (2003) : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelle. Les compétences sociales renvoient à la capacité de communiquer et de collaborer avec les autres, à montrer de l'empathie, et à mener des négociations ; les compétences cognitives concernent la prise de décision et la pensée critique ; les compétences émotionnelles impliquent l'estime et la conscience de soi, la prise de responsabilité et la régulation émotionnelle. De nombreuses recherches en psychologie se sont intéressées aux compétences impliquées dans le bon fonctionnement des relations humaines. Certaines compétences opèrent dans les relations en général mais des spécificités existent en fonction des contextes. Pour cette raison, la plupart des travaux se concentrent sur un seul domaine relationnel.

Dans le cadre des relations de couple, les compétences concernent les capacités de communication, de soutien social, de prise en compte de l'autre, d'empathie, de gestion des difficultés et des conflits (Collins, 2003; Finkel et al., 2017). Dans une étude proposée par Barlow et al. (2018), un total de 23 compétences ont été identifiées parmi 18 programmes psycho-éducatifs visant les relations de couple chez les adolescent·e·s. Les compétences les plus récurrentes concernent la communication, la reconnaissance des schémas fonctionnels ou dysfonctionnels dans les relations, la compréhension des valeurs personnelles et la résolution des conflits. Ces auteures ont également interrogé des adolescent·e·s quant aux compétences considérées comme les plus importantes. La capacité à montrer du respect et à communiquer de manière ouverte ont systématiquement été considérées comme les plus importantes. Les filles interrogées ont mis en avant l'importance d'être capable d'identifier les signes d'une relation abusive, tandis que les garçons ont davantage soutenu la capacité à montrer de l'affection.

Dans le cadre des relations amicales on peut évoquer plus communément les *compétences sociales* ou *interpersonnelles* qui impliquent la capacité à initier une relation, à être assertif·ve lorsqu'il s'agit de refuser une demande, à communiquer des informations personnelles, à montrer du soutien affectif ainsi qu'à gérer les potentiels conflits (Buhrmester et al., 1988; Coroiu et al., 2015). Finalement, dans le cadre des relations professionnelles, on évoque davantage les *soft skills*, qui visent les habiletés non-techniques ou qui ne font pas recours au raisonnement abstrait (Hurrell et al., 2013). Selon ces auteur·e·s, elles impliquent des compétences de sociabilité, d'éthique, de sensibilité à la diversité, de collaboration, de leadership, d'auto-gestion, de résolution de problèmes ou encore d'intelligence émotionnelle. Elles concernent également la question de la gestion interpersonnelle, c'est-à-dire d'avoir une communication claire, d'être en mesure de gérer et de résoudre les conflits et de comprendre plus généralement les comportements humains dans un contexte de groupe.

Dans le cadre de ce travail, bien qu'il soit parfois employé dans le contexte des relations étroites, le terme de *compétences relationnelles* a été préféré pour évoquer les compétences impliquées dans les relations tous domaines confondus.

Concernant l'acquisition des compétences relationnelles, elle commence au cours de l'enfance par les processus de socialisation dans le cadre familial, puis elles vont continuer à se

développer jusqu'à l'arrivée à l'âge adulte. Selon Grusec (2011), l'environnement familial est ainsi le premier lieu de transmission des normes et des compétences nécessaires pour fonctionner dans le monde social. Il faut toutefois préciser, selon cet auteur, que ces influences familiales ne sont pas unidirectionnelles. En effet, les enfants ne sont pas des simples récepteurs passifs de l'éducation : ils vont traiter, adopter ou rejeter de manière active les apprentissages qui leur sont proposés. Ils vont également tenter d'imposer leur propre cadre à leurs parents. L'acquisition des compétences s'inscrit dans ce double mouvement mais repose également sur certaines prédispositions génétiques qui peuvent notamment influencer l'expression de l'empathie ou de l'altruisme (Knafo & Israel, 2010). La socialisation parentale est un aspect crucial du développement des compétences relationnelles et on peut observer ses effets à long-terme sur les capacités d'empathie, la régulation émotionnelle ou encore sur l'internalisation des valeurs sociales (Martinez-Escudero et al., 2020).

Au-delà de la socialisation au sein de la famille, d'autres instances vont participer au développement psycho-social : les institutions telles que l'école, les groupes de pairs et les médias (Grusec & Hastings, 2015; Guérandel et al., 2022). L'apprentissage des compétences passent ainsi par une exposition aux informations, par le contact avec des modèles comportementaux et par le vécu d'expériences formatrices telles que l'intégration au sein de groupes sociaux (Grusec & Davidov, 2010; Smetana et al., 2015). Au moment de l'adolescence et jusqu'à la période de l'âge adulte en émergence, les jeunes individus vont accorder une grande partie de leur temps aux relations d'amitié et aux relations de couple (Smetana et al., 2015; Tanner et al., 2008). Dès lors, le rôle des parents dans la socialisation devient moins important. Durant l'âge adulte en émergence, les figures parentales fournissent encore souvent un soutien émotionnel et financier aidant ainsi leurs enfants à atteindre progressivement leur autonomie mais elles ne sont plus les principales sources d'influence dans le développement des compétences psycho-sociales (Arnett, 2007).

Pour répondre aux difficultés relationnelles rencontrées au fil du développement, de nombreux programmes de prévention et de psycho-éducation ont vu le jour. Certains d'entre eux visent une population spécifique tels que les enfants et adolescent·e·s (Anderson et al., 2021; Moy & Hazen, 2018) et les couples (Hawkins et al., 2022) ou répondent à des problématiques particulières telles que les violences dans la cadre conjugal (Fortin et al., 2021), le harcèlement (Hunt, 2007; Schoeps et al., 2018) ou les troubles psychiques (dépression, anxiété ou autisme)

(Hua et al., 2022; van Loon et al., 2023; Wolstencroft et al., 2018). D'autres programmes adoptent une approche dite positive en mettant l'accent sur des modèles relationnels sains et en se focalisant sur les compétences qui contribuent au bien-être et la santé (Anderson et al., 2021). Cette approche est particulièrement intéressante car elle permet de déconstruire les présupposés stigmatisants qui peuvent être appliqués à certaines populations (telles que les adolescent·e·s et les jeunes adultes). De plus, elle offre une vision plus optimiste et encourageante du développement humain et favorise ainsi l'engagement des personnes cibles (Damon, 2004).

Toutefois, Benham-Clarke et al. (2023) ont mis en évidence qu'à l'état actuel des études menées sur l'efficacité des programmes axés sur les relations saines adressés aux adolescent·e·s et jeunes adultes, il était encore difficile de montrer leur efficacité sur le développement des compétences. On pourrait alors interroger la pertinence des contenus abordés par ces programmes. En effet, les programmes testés n'étaient pas homogènes en termes de contenu et la plupart n'avaient pas concerté la population cible dans leur élaboration. En effet, au-delà des avis d'expert·e·s, il est fondamental d'intégrer les personnes à qui se destine l'intervention pour qu'elle puisse correspondre à leurs attentes (Hopkins & Sinclair, 2017).

Il faut préciser que les programmes éducatifs développés s'intéressent principalement aux enfants et adolescent·e·s. Pourtant, la phase d'entrée à l'âge adulte comporte de nombreux défis tels que la décohabitation, le choix d'une orientation professionnelle et l'engagement dans des relations de couple plus sérieuses (Boisvert et al., 2023; Menard & Vergnat, 2020). De plus, cette population est encore sujette à des remodelages cérébraux importants pouvant influencer certains domaines de compétences, comme la prise de décision ou la régulation émotionnelle (Tanner et al., 2008). Même si les programmes dédiés spécifiquement à cette population sont rares et qu'ils visent les relations de couple, leurs effets peuvent être significatifs sur le développement des compétences relationnelles (Simpson et al., 2018).

En dehors des relations intimes, les jeunes adultes montrent un intérêt particulier pour les amitiés (Markiewicz et al., 2006; Tanner et al., 2008) et pour les groupes de pairs (Arnett, 2007). Selon les recherches effectuées pour ce travail, il semble que les programmes visant les compétences relationnelles dédiés à cette tranche d'âge et qui intègrent les spécificités des différents contextes relationnels sont absents (excepté ceux dédiés au trouble du spectre de l'autisme (CAAT, 2023)). De plus, aucun programme spécifique aux compétences d'intégration

dans les groupes n'a été trouvé. Ces potentielles lacunes suggèrent que les interventions adaptées aux jeunes adultes sont encore à développer.

1.4. La construction de l'identité à l'âge adulte en émergence

Dans les pays industrialisés, le passage à l'âge adulte est une étape du développement qui a subi des transformations importantes ces dernières décennies et qui a suscité par conséquent de nouvelles conceptualisations. Auparavant, une fois passée l'adolescence, les jeunes adultes s'engageaient beaucoup plus rapidement dans les choix importants de la vie tels que le mariage, la création d'une famille ou l'investissement dans un poste de travail à long terme. Progressivement, ces engagements se sont différés dans le temps, laissant ainsi apparaître une période de transition prolongée, et ce notamment pour les classes sociales plus élevées (Tanner et al., 2008). En effet, les jeunes adultes provenant d'une famille avec un plus faible statut socio-économique auraient tendance à devenir autonomes financièrement et à accéder à la parentalité plus rapidement (Cohen et al., 2003; Hendry & Kloep, 2010).

Pour caractériser cette phase, le concept d'*âge adulte en émergence* a notamment été proposé (Arnett, 2000). En général, elle s'étend de 18 à 25 ans mais, dans certains cas, elle se prolonge jusqu'à la fin de la vingtaine. Dans cette phase de moratoire, de grandes possibilités de liberté et d'exploration seront offertes et permettent de soutenir la construction identitaire (Arnett, 2014a). En effet, la formation et la consolidation de l'identité n'est pas une tâche aisée car elle s'agence de manière complexe entre les influences du contexte culturel et les définitions de soi (Coffman-Rosen, 2017).

Arnett (2014a) a mis en évidence certains processus caractéristiques de l'âge adulte en émergence : l'exploration identitaire, l'instabilité, le centrage sur soi et les possibilités multiples. Bien que la formation de l'identité débute au moment de l'adolescence, l'auteur précise que, d'une part, elle est rarement constituée au moment d'atteindre la majorité et d'autre part, c'est durant la phase d'émergence de l'âge adulte que les conditions d'exploration identitaire sont les plus propices. En effet, les individus sont responsables sur le plan légal, beaucoup n'habitent plus chez leurs parents et ils ne sont pas encore engagés dans des projets durables qui impliquent des engagements importants. Dans ce cadre où les contraintes sont réduites au minimum, s'ouvre la possibilité d'exercer une liberté inédite au cours de la vie. Les expériences ainsi accumulées aident les jeunes adultes à discerner les configurations qui leur

correspondent de celles qui ne sont pas en adéquation avec leurs aspirations ou leur personnalité. Ce processus d'exploration leur permet progressivement de mieux se connaître, de préciser leurs attentes dans la vie et par conséquent de former leur identité. Alors que la question de l'exploration est déjà opérante pendant l'adolescence, lors de l'âge adulte émergent, elle montre plus de profondeur (Klimstra et al., 2010). Selon Arnett (2014a), les relations jouent un rôle important dans ce processus car elles renseignent les jeunes adultes sur ce qui est appréciable ou non chez eux mais elles permettent également de déterminer les qualités importantes à considérer chez les autres. Sur le plan professionnel, les différents emplois ou formations entamés permettent de mieux cibler les intérêts et les aptitudes. Comme aucune décision durable n'a encore été prise, de nombreuses possibilités de trajectoire sont encore ouvertes et par conséquent, les espoirs et les rêves sont encore vivants car ils n'ont pas été mis à l'épreuve de la réalité. Mais la confrontation progressive aux échecs et aux déceptions permet une compréhension plus profonde de soi. Ainsi, les changements fréquents et l'instabilité qui en découle, sont des composantes qui vont de pair avec la dynamique d'exploration. Il faut préciser que le statut socio-économique peut produire certaines différences. En effet, Tanner et al., (2008) précisent que les jeunes adultes provenant d'un milieu à faible revenu manquent parfois de soutien financier dans leurs projets professionnels et le prolongement de leur période de formation n'est pas toujours possible. Par conséquent, cette population a tendance à entrer plus rapidement sur le marché du travail et à acquérir son autonomie financière, ainsi qu'à fonder une famille.

À partir de 25 ans, de plus en plus d'individus évoluent vers le statut identitaire considéré comme le plus adaptatif, c'est-à-dire, une phase d'exploration des possibilités suivie par des engagements plus pérennes (Kroger & Marcia, 2011). Il arrive parfois que le processus de construction identitaire ne suive pas cette trajectoire et que des individus ne parviennent pas à explorer suffisamment les possibilités ou à poser des engagements durables (Marcia, 1980). Certains facteurs psychologiques peuvent jouer un rôle dans ces difficultés, notamment la présence de troubles dépressifs (Bogaerts et al., 2021).

Au-delà du processus individuel d'exploration, les jeunes adultes sont perméables aux influences du contexte social et politique pendant ces années de construction identitaire, et ce notamment concernant la question des valeurs. Selon Bühler et Nikitin (2020), l'accroissement des richesses et le développement de l'individualisme ont impacté les rôles sociaux attendus, et

ce notamment dans le cadre du couple où l'épanouissement personnel est devenu prépondérant. D'autres aspects du contexte actuel sont à relever : l'accès à de nombreuses trajectoires de vie, les changements rapides de structure sociale, la digitalisation et la globalisation (Hilbert, 2020). Les nouvelles générations de jeunes adultes émergent·e·s pourraient alors développer une identité construite sur ces tendances à la flexibilité, à la communication et à la vision globale.

1.5. La notion de genre

Le genre est une dimension qui a été abordée par différentes disciplines au cours du XX^{ème} siècle et qui, jusqu'à aujourd'hui, reste au cœur de nombreux débats (Hyde et al., 2019). Pour mieux comprendre la complexité de ce concept et comment il sera utilisé dans le cadre de ce travail, il est utile de parcourir certaines théories du genre et de préciser certaines terminologies.

Tout d'abord, il faut constater que, même si la notion de genre est familière au sens commun et qu'on manipule aisément les catégories *homme* et *femme* au quotidien, il existe un écart persistant entre ces conceptions et celles développées dans les milieux scientifiques ou militants. Alors que les termes *genre* et *sexe* sont souvent utilisés de manière interchangeable, les concepts d'*identité de genre*, d'*assignation de genre* ainsi que la distinction entre le sexe *biologique*, *hormonal* et *génétique* sont réservés à une minorité spécialisée sur le sujet (Löwy, 2003). Alors que beaucoup considèrent encore que la distinction des genres se réduit aux différences biologiques, la plupart des spécialistes sur la question s'accordent sur le fait que la naturalisation du genre ne résiste pas aux preuves apportées par la recherche (Löwy, 2003; Risman, 2018b). En effet, même si le sexe et le genre sont interdépendants, ils n'en sont pas moins distincts l'un de l'autre : le sexe représente des caractéristiques physiques essentielles notamment dans la reproduction alors que le genre est de nature sociale et donc sujet au changement (Acker, 1992; Hyde et al., 2019).

Dans le cadre de ce travail, le genre est abordé en tant qu'identité, un construit qui permet d'articuler l'individuel et le social (Stewart & McDermott, 2004). Selon Steensma et al. (2013), parmi les différents aspects de l'identité, l'identité de genre fait partie des plus fondamentales. Pour ces auteur·e·s, elle peut être comprise comme la manière de se sentir similaire aux autres individus d'un genre donné, c'est-à-dire aux hommes ou aux femmes. Le sentiment d'être un homme ou une femme va ainsi influencer la manière de se percevoir ainsi que les interactions avec les autres. Il faut toutefois préciser qu'une vision dichotomique du genre a été largement

remise en question au profit d'une vision dimensionnelle. Tobin et al. (2010) ont alors proposé une conceptualisation plus précise de l'identité de genre en s'appuyant sur cinq dimensions : *Membership knowledge* : la connaissance d'un individu de son appartenance à une catégorie de genre spécifique ; *Gender contentedness* : le degré de satisfaction d'un individu par rapport à son genre ; *Felt pressure for gender conformity* : le degré de pression ressentie pour se conformer aux attentes associées à son genre ; *Gender typicality* : la similarité perçue avec le groupe de son propre genre ; *Gender centrality* : l'importance que revêt le genre dans l'identité globale de l'individu. Cette conception multidimensionnelle de l'identité permet une approche plus individualisée du genre dans le sens où il ne se cantonne pas aux normes sociétales mais inclut également les interprétations personnelles que chaque individu se fait de son identité et de ses expériences du genre. De plus, elle permet une meilleure représentation de la diversité et de la complexité des configurations dans ce champ-là, ceci étant particulièrement pertinent pour les profils minoritaires, tels que les situations où le sexe biologique ne peut être typiquement déterminé (intersexualité), où les personnes ne s'identifient pas au sexe qui leur a été attribué (transidentité) ou encore lorsque les personnes ne s'identifient à aucun genre (non-binarité) (Hyde et al., 2019).

Il faut ajouter que l'identité de genre est plus qu'une identité personnelle : elle s'inscrit plus globalement dans une structure sociale (Stewart & McDermott, 2004). Le genre se construit par un processus de socialisation, c'est-à-dire par une forme de coercition récurrente, lente et subtile exercée par la famille, dans le contexte scolaire ou plus globalement par la structure sociale (Grusec, 2011; Martin, 1998). Les individus apprennent progressivement à développer les comportements propres à leur genre, ceci leur permettant d'éviter les stigmatisations. Au fil du temps, les contraintes s'intériorisent et s'intègrent dans la conception de soi, c'est-à-dire dans l'identité (Kane, 2012). Dans une perspective sociologique, deux traditions importantes ont été mise en évidence : la plus courante repose sur la performance du genre (*Doing gender*) (West & Zimmerman, 1987) et la seconde considère le genre uniquement comme une structure sociale (Kanter, 1977). Le genre ne ferait pas partie de l'identité de l'individu, mais serait, dans le premier cas, quelque chose qui « se fait », c'est-à-dire qui repose sur ce qui est montré aux autres, sur les manières de faire la différence entre un homme et une femme. Dans le deuxième cas, ce n'est pas la socialisation qui va être responsable des comportements adoptés mais c'est la structure sociale dans laquelle se trouve l'individu. Les rôles et les attentes sociaux propres à chaque contexte vont déterminer les comportements individuels. Dans cette logique, la

personnalité n'aurait rien à voir avec les inégalités rencontrées qui proviennent uniquement des rôles organisationnels attribués. De plus, il n'y aurait, pour ainsi dire, aucune différence entre les hommes et les femmes, dans le sens où lorsqu'immergé·e·s dans des contraintes similaires, ils et elles adopteraient probablement les mêmes tendances comportementales (Epstein, 1988). Au niveau interpersonnel, les attentes projetées cognitivement par les individus les uns sur les autres en fonction des normes de genre, pourraient agir comme des contraintes à adopter les comportements attendus et ainsi perpétuer les inégalités. En effet, les préjugés selon lesquels les femmes seraient plus nourricières et tournées vers la communauté et les hommes plus agressifs et faisant preuve d'agentivité sont encore très ancrés dans la culture (Hentschel et al., 2019; Ridgeway, 2011).

Dans une optique de réunir les différentes théories sur le genre, Risman (2018b) postule qu'une approche intégrative et intersectionnelle serait la plus consensuelle dans les recherches actuelles. Selon cette auteure, une approche intégrative articule plusieurs disciplines et permet une conceptualisation du genre « *as a social structure with social processes that occur at the individual, interactional, and macro levels, and with explicit acknowledgement that each level of analysis is equally important* » (Risman, 2018b, p. 29). Lorsqu'un aspect se modifie, il peut induire des changements à d'autres niveaux : il y a alors des effets dynamiques et réciproques entre le moi individuel, les attentes interactionnelles, l'organisation sociale et l'idéologique de la culture. Ainsi, ce ne sont pas uniquement les structures sociales qui agissent sur l'individu, mais elles sont aussi modifiées par l'action des individus (Giddens, 1986).

Par rapport aux normes de genre, certaines évolutions ont pu être observées ces dernières décennies et ce, principalement concernant celles adressées aux femmes (Risman, 2018b). En effet, sur le plan de la formation, les femmes sont davantage diplômées que les hommes, elles ont plus de partenaires sexuels et le déroulement des rapports intimes est plus égalitaire (Hamel, 2014), des programmes d'encouragement à étudier les sciences, la technologie ou les mathématiques ont été développés (DeAro et al., 2019), elles sont davantage valorisées dans le sport (Women in Sport, 2018) et elles sont plus satisfaites d'occuper des places de leaders (Lyness & Grotto, 2018). Autrement dit, l'adoption des rôles plus traditionnellement masculins s'inscrit progressivement dans les nouveaux modèles sociaux. Du côté des hommes, la situation semble être plus statique car l'adoption de rôles plus traditionnellement féminins ne seraient pas autant encouragée (Risman, 2018b). En effet, déjà durant l'enfance, il semble que les

parents aient une réaction plus ambivalente lorsque les garçons adoptent des comportements non-conformes aux normes de genre, en contraste avec les filles qui sont clairement encouragées (Kane, 2006). Ainsi, le changement de culture de genre concernerait en premier lieu des évolutions ciblées sur les femmes. Toutefois, de nombreux domaines restent malgré tout problématiques : le partage des tâches familiales et ménagères, la récurrence des violences sexistes (Hamel, 2014), la confrontation aux préjugés dans le milieu professionnel (Delicourt & Lagabrielle, 2022), l'intégration des projets d'enfants dans le parcours professionnel (Erhel, 2020), ou le manque de représentativité dans les positions décisionnelles (Lyness & Grotto, 2018).

Il est important de préciser que dans le cadre de ce travail, il ne faut pas comprendre la perspective de genre adoptée comme une adhésion et une validation d'un système de catégorisation par le genre, mais comme une tentative de mieux comprendre cette structure sociale encore fondatrice dans le développement des individus. En effet, les structures génèrent des contraintes et des limites et les inégalités qu'elles produisent doivent être dénoncées. Toutefois, il faut aussi reconnaître que ces structures contribuent à la construction du sentiment d'identité qui, comme nous l'avons vu précédemment, est fondamental pour l'équilibre psychique de l'individu (Hays, 1994; Kroger & Marcia, 2011). Ainsi, la construction d'une identité sexuée semble faire partie de la construction identitaire, que ce soit par une forte adhésion aux représentations traditionnelles de genre ou par des modèles alternatifs qui les critiquent (Risman, 2018a).

1.6. Problématique

Il a été mis en évidence que les relations exerçaient une influence majeure sur le développement de l'individu, sur son équilibre de vie et sa santé (Umberson & Montez, 2010). Il a également été souligné que certains facteurs peuvent avoir un impact sur la qualité des relations, notamment la logique économique des relations, le style d'attachement, la manière de percevoir la relation, la situation socio-économique ainsi que les capacités individuelles à établir et maintenir les relations (Bowlby, 1969; Conger et al., 2010; Farooqi, 2014; Finkel et al., 2017; Kelley & Thibaut, 1978). Les compétences relationnelles concernent un large spectre de capacités et leur importance peut varier selon les contextes, mais de manière générale, elles concernent la capacité à communiquer avec les autres, à montrer de l'empathie, à prendre des décisions et des responsabilités, à avoir conscience de soi et à réguler ses émotions (OMS,

2003). Ces compétences s'acquièrent d'abord par la socialisation dans le cadre familial, mais elles continuent à se développer dans d'autres contextes relationnels tels que le milieu scolaire, les amitiés, les groupes de pairs et les relations de couple (Grusec & Hastings, 2015; Smetana et al., 2015; Tanner et al., 2008).

Bien que de nombreux programmes psycho-éducatifs promeuvent ces compétences durant la scolarité, ils deviennent plus rares par la suite. Pourtant, les jeunes adultes se trouvent au cœur d'un processus de construction identitaire et sont encore sujets à des remaniements importants de leur fonctionnement (Grusec & Hastings, 2015; Smetana et al., 2015; Tanner et al., 2008). Cette phase d'exploration identitaire a pour but de développer une meilleure connaissance de soi, des valeurs importantes et des projets de vie dans lesquels s'engager. Dans ce processus, les relations ont un rôle important à jouer car elles vont soutenir, révéler et façonner le sentiment de soi (Arnett, 2014a). Cette dernière étape avant l'âge adulte est aussi une occasion ultime d'orienter les conduites non-utiles aux bonnes relations.

Au sein de ce processus, la dimension du genre est une composante importante à considérer car elle fait partie des bases structurantes de la culture et de la société. Certaines difficultés relationnelles associées au genre sont récurrentes, telles que les discriminations liées aux stéréotypes de genre ou les violences sexistes (Hamel, 2014). De plus, la socialisation n'opère pas de la même manière en fonction du genre. Ainsi, les individus ne sont pas orientés vers les mêmes rôles sociaux et cela peut induire des représentations de soi limitantes (Papyrina et al., 2021). Cette pression normative qui encourage différemment le développement psycho-social en fonction du genre, peut également conditionner l'acquisition des compétences et notamment des compétences relationnelles (Hentschel et al., 2019).

Selon les recherches effectuées pour ce travail, il semble qu'aucune étude ne se soit intéressée de manière qualitative aux besoins des jeunes adultes concernant leurs relations. Si certaines recherches ont porté sur les compétences relationnelles chez les adolescent·e·s (Barlow et al., 2018; Choque Olsson et al., 2016; Patel et al., 2016), elles ne permettaient pas de renseigner sur la perception des jeunes adultes : d'une part car il ne s'agit évidemment pas de la même population, mais de plus, elles étaient spécifiques à certains troubles psychiques ou à un seul domaine relationnel (le couple). Il faut ajouter que les représentations associées au genre n'ont pas été interrogées. Alors que quelques programmes ciblent les compétences relationnelles dans

le contexte du couple pour les jeunes adultes, les recherches effectuées dans ce travail n'ont pas permis de mettre en évidence l'existence de programmes visant d'autres contextes relationnels. De plus, la question du genre et ses potentielles spécificités n'ont pas été prises en compte dans l'élaboration de leur contenu. Ces lacunes suggèrent que la question des compétences chez les jeunes adultes pourraient être davantage investiguée.

Par conséquent, cette étude propose d'interroger les jeunes adultes afin de mettre en évidence les compétences que cette population considère comme significatives dans les relations, les contextes relationnels qui lui importent ainsi que sa perception de l'influence du genre sur les compétences relationnelles. Il sera ainsi question d'examiner les représentations des bonnes relations et des compétences relationnelles chez les jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans, en mettant un accent particulier sur l'influence du genre, en tant que construit identitaire. Nous cherchons à comprendre comment, dans un contexte de popularisation des questions relatives au genre, les bonnes relations et les compétences relationnelles sont perçues, comprises et potentiellement remodelées par cette population.

2. Méthodes

2.1. Type d'étude

Afin d'interroger les représentations des compétences relationnelles chez les jeunes adultes en émergence, une approche qualitative a été utilisée. La méthode d'investigation qui a été retenue est celle du focus group car elle permet des discussions dynamiques qui stimulent les interactions entre les participant·e·s. En effet, contrairement aux entretiens, les données recueillies émergent d'un contexte social et reflètent ainsi davantage les prises de position collectives que les opinions isolées. Cela permet d'accéder aux modèles culturels, aux normes et au sens commun (Haegel, 2005). De plus, cette méthode est particulièrement pertinente lorsqu'on s'intéresse aux représentations sociales car elle est basée sur la communication. En effet, « *la formation d'idées, de croyances et d'opinions s'insère dans et par la communication* » (Kitzinger et al., 2004, p. 239). Ainsi, les focus groups permettent d'analyser les perceptions subjectives et les représentations sociales grâce aux processus communicationnels (Kitzinger et al., 2004).

2.2. Procédure

Après avoir reçu une validation du comité d'éthique de l'Université de Lausanne, un recrutement a été effectué entre juin 2023 et septembre 2023 par les biais suivants : diffusion d'un prospectus d'information sur les réseaux sociaux (pages personnelles et groupes spécifiques), contact avec certaines hautes écoles pour une diffusion interne de l'annonce de recrutement, mise en ligne de l'annonce via le service universitaire et affichage du prospectus dans des lieux publics ciblés. Les personnes intéressées se sont inscrites via un formulaire en ligne qui renseignait sur le déroulé de l'étude puis présentait un formulaire de consentement et des questions socio-démographiques. Une fois inscrit·e·s, nous les avons contacté·e·s par e-mail afin de vérifier leurs disponibilités.

Concernant la répartition dans les groupes, pour les deux premiers, elle s'est effectuée sur la base de l'ordre d'inscription. Dans l'idée de varier la composition des groupes en termes de genre et notamment d'avoir deux groupes non-mixtes, les sujets du troisième groupe ont été sélectionnés car ils s'identifiaient en tant qu'homme. Dans les deux derniers groupes, l'ordre d'inscription a été utilisé également comme premier critère de sélection, mais les hommes ont été privilégiés afin d'améliorer la représentativité de genre.

Le jour du focus group, les participant·e·s ont été accueilli·e·s au laboratoire de recherche sur le comportement de l'Université de Lausanne. Il s'agit d'une pièce spécialement conçue pour l'enregistrement d'interventions dans le cadre de la recherche expérimentale en psychologie. Elle est dotée de plusieurs caméras et de micros permettant un enregistrement optimal des données. Une fois les participant·e·s arrivé·e·e, un moment de discussion informelle a été proposé pour créer un climat de discussion agréable. Une fois les aspects techniques réglés, les consignes de déroulement du focus group ont été présentées. Dans le but de susciter une discussion la plus ouverte possible tout en permettant de garantir un focus sur la question des compétences relationnelles, un cadre semi-directif a été choisi pour conduire le focus group. Une série de thématiques et de questions ouvertes ont été élaborées au préalable et organisées dans un canevas utilisé lors des séances (voir Annexe 1). Les focus groups ont été modérés à chaque fois par deux personnes : une autre étudiante en psychologie clinique et moi-même. Le rôle des modératrices consiste à proposer un cadre d'écoute neutre et bienveillant, à orienter les discussions par des questions ouvertes ou des relances spécifiques, à recadrer les discussions lorsqu'elles sont trop éloignées du focus, à réguler les interventions afin que tous·tes les

participant·e·s puissent s'exprimer et à assurer une attitude de leadership en cas de problèmes (Haegel, 2005). Les principales questions qui ont été proposées étaient les suivantes : (1) *Si on évoque le terme de "bonne relation" : qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? dans quels contextes ? A quoi ressemble pour vous une bonne relation ?* (2) *De quelle manière pensez-vous que le fait d'être un homme ou une femme a influencé vos relations sociales, personnelles et professionnelles ?* (3) *Pouvez-vous donner un exemple de situation où les hommes / les femmes établissent des relations particulièrement bonnes ?* (4) *Vous en tant que femme/homme, quels sont les comportements ou attitudes que vous aimeriez avoir pour que vos relations soient bonnes ?*

Il faut préciser que cette récolte de donnée s'inscrit dans un projet plus large concernant les besoins relationnels des jeunes adultes dans l'optique de développer une intervention virtuelle de type *chatbot*. Durant les séances, d'autres questions ont été abordées et ont permis le recueil de données pour deux autres projets de recherche.

Les séances ont duré environ une heure et demie et les participant·e·s ont tous·tes reçu une compensation de 30 francs sous forme de bon-cadeau pour un supermarché. Les enregistrements audios ont été transférés sur un serveur sécurisé, pour ensuite être transcrits et anonymisés puis effacés pour respecter la confidentialité des participant·e·s.

2.3. Participant·e·s

Un total de 30 participant·e·s ont été recruté·e·s. L'échantillon compte un tiers d'homme et deux tiers de femmes (10 hommes ; 20 femmes) réparti·e·s en cinq groupes (voir tableau 1) :

Tableau 1 : Répartition des focus groups.

Focus Group	Nb de F	Nb d'H	Total
1	6	-	6
2	4	1	5
3	-	6	6
4	4	2	6
5	6	1	7

Deux groupes étaient constitués de 100% de femmes et 100% d'hommes (groupes non-mixtes) et les trois autres groupes étaient mixtes avec une majorité de femmes. Tous·tes les participant·e·s s'identifient au genre qui leur a été attribué à la naissance (100% cisgenres) mais montrent des profils plus représentatifs sur le plan de l'orientation sexuelle (63% hétérosexuel·le·s ; 27% bisexuel·le·s ; 7% pansexuel·le·s ; 3% homosexuel·le·s). On trouve une proportion équilibrée entre les personnes en couple et les célibataires (53% en couple ; 47% célibataires). Au niveau du statut social, 47% sont titulaire d'un bachelors universitaire, 47 % d'une maturité gymnasiale et seulement 7% d'un CFC.

2.4. Méthode d'analyse : Analyse thématique de contenu

Les transcriptions des focus groups ont ensuite été analysés à l'aide du logiciel MAXQDA en utilisant la méthode de l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2006). Selon Braun et al. (2018), cette méthode d'analyse qualitative vise à identifier les thèmes qui émanent des données. Il existe différentes manières de procéder : en se focalisant sur la fiabilité du codage, sur la dimension réflexive ou alors en s'appuyant sur un manuel de codage. Dans le cadre de ce travail, une approche réflexive a été adoptée. En effet, elle permet de valoriser la richesse de l'analyse en mettant l'accent sur les interprétations uniques du ou de la chercheur·se. L'analyse reflète ainsi à la fois les données récoltées et les interprétations de la personne qui effectue leur traitement.

L'analyse thématique réflexive se déroule en six étapes (Braun & Clarke, 2006). Tout d'abord, il s'agit de lire les transcriptions plusieurs fois afin de s'immerger de manière profonde dans les données et d'en construire une vision globale. Ensuite, il s'agit d'identifier les éléments significatifs des textes afin de leur attribuer un code initial : les données commencent à s'organiser et font émerger progressivement des thématiques. En effet, les codes seront ensuite regroupés sous des thèmes potentiels puis une révision globale du codage est effectuée afin de s'assurer que les thèmes reflètent bien les données. Les thèmes peuvent être alors divisés, regroupés ou parfois supprimés. Les thèmes définitifs sont ensuite décrits et leur nomenclature est encore affinée. Il est important de préciser que, en accord avec les recommandations méthodologiques de l'analyse thématique réflexive, la fréquence des codes n'a pas été considérée dans cette analyse (Braun & Clarke, 2021; Pyett, 2003). Par conséquent, elle ne sera pas renseignée. La dernière étape consiste à rédiger un rapport d'analyse détaillé qui montre, d'une part, comment les données soutiennent les thèmes choisis et d'autre part, qui propose une

mise en lien avec la question de recherche et la littérature existante sur le sujet. Les parties « Résultats » et « Discussion » reflètent l'analyse thématique réflexive qui a été menée dans le cadre de ce travail.

3. Résultats

Les résultats de l'analyse thématique de contenu permettent de dégager quatre thèmes principaux qui concernent les fondements des bonnes relations, les compétences orientées vers la relation aux autres, celles orientées vers la gestion de soi et finalement les contextes d'influence. Les thèmes se subdivisent ensuite en sous-thèmes (codes) qui seront présentés en sous-chapitres. Vous trouverez en annexe (annexe II) une sélection d'extraits qui permettent d'illustrer chaque code. Le tableau suivant présente un récapitulatif des thèmes et les codes associés (tableau 2) :

Tableau 2 : Récapitulatif des thèmes et codes.

Thèmes	Codes
Les fondements des bonnes relations	<i>Le respect</i> <i>L'authenticité</i> <i>L'autonomie</i> <i>Le soutien social</i> <i>La compréhension mutuelle</i>
Les compétences orientées vers les autres	<i>Créer des liens avec de nouvelles personnes</i> <i>S'intégrer à un groupe</i> <i>Répondre aux besoins et attentes des autres</i> <i>Gérer les désaccords</i> <i>Être conscient-e des normes sociales</i>
Les compétences orientées vers la gestion de soi	<i>Prendre sa place et s'affirmer</i> <i>S'adapter aux limites</i> <i>Réguler ses émotions</i> <i>Avoir du discernement</i> <i>Faire preuve de solidité</i>
Les contextes d'influence	<i>La scolarité</i> <i>La famille</i> <i>Les amitiés</i> <i>Le couple et la séduction</i> <i>Le contexte professionnel</i>

3.1. Thème 1 : Les fondements des bonnes relations

Lorsqu'une relation est harmonieuse et épanouissante, elle repose certainement sur des valeurs ou des principes qui comptent pour l'individu. Pour les jeunes adultes interrogé·e·s, ces valeurs concernent (1) **le respect**, (2) **l'authenticité**, (3) **l'autonomie**, (4) **le soutien social** ainsi que (5) **la compréhension mutuelle**.

3.1.1. Le respect

Tout d'abord, le respect est présenté comme une forme de prérequis aux relations en général et semble plus important pour les femmes que pour les hommes. Il s'agit « *du respect de la personne, de ce qu'elle dit, [...]. Respecter ses pensées, respecter sa façon de voir les choses* » (P8, F, 24). Le respect inclut le fait de se considérer « *sur le même pied d'égalité [...]. De pas se voir plus ou moins bon que l'autre [...]. De se voir comme étant égal à l'autre* » (P9, F, 23).

3.1.2. L'authenticité

Avoir des relations authentiques où la communication est transparente et où la sincérité de l'autre est garantie semble être une valeur importante tant pour les hommes que pour les femmes. Cette attente de liens véritables porte tout d'abord sur le fait de s'assurer de l'authenticité de l'autre : « *J'ai l'impression d'exiger une sincérité accrue de l'autre* » (P7, F, 23). Ce participant reconnaît l'authenticité de sa relation de couple par la présence d'une certaine complexité dans les interactions : « *Quand c'est trop simple, j'y crois pas en fait. C'est pour ça que quand c'est compliqué, j'y crois plus* » (P14, H, 23). D'un autre côté, la recherche d'authenticité s'inscrit dans un besoin de liberté d'expression de chaque partie, « *un truc un peu spontané et puis très, très ouvert à la communication assez directe* » (P4, F, 22).

3.1.3. L'autonomie

Les relations doivent aussi soutenir l'autonomie de l'individu dans le sens où il est important que le sentiment de liberté et d'auto-détermination puisse être conservé tout en étant engagé·e dans un lien : « *Il y a un gros principe de liberté, de fluidité, de laisser l'autre faire exactement ce qu'il veut, mais justement en respectant peut-être la liberté de l'autre* » (P5, F, 24). Chez certains hommes, le sentiment de liberté prend la caractéristique du besoin d'espace que ce soit dans le couple, « *le plus important pour moi c'est d'avoir mon espace. [...] Ça c'est l'un des premiers critères que moi j'ai en fait. Laisse-moi faire mes choses* » (P12, H, 23) ou de manière

plus générale : « *C'est vraiment important que j'aie mon espace vital aussi, pour qu'on puisse laisser à l'autre aussi le temps de respirer [...] on a juste besoin de son temps libre pour faire sa vie aussi* » (P23, H, 23). L'autonomie peut prendre aussi la forme d'une attente d'être enrichi·e sur le plan individuel : « *ça implique que ça m'apporte quelque chose. [...] des fois, il faut passer par des moments de désaccord, [...] d'être un peu conflictuel. Mais au final, il faut quand même que ça m'apporte quelque chose* » (P1, F, 23). Cela renvoie à la difficulté pour certaines personnes de mettre en avant leurs propres besoins, « *des gens ont tendance à s'effacer complètement, et à laisser trop de place à l'autre. [...] aussi écouter ce que nous on veut, et à pas assez prioriser ses propres intérêts* » (P18, H, 24).

3.1.4. Le soutien social

Le soutien social est empreint ici d'une forme d'acceptation bienveillante de l'individu et d'une solidarité lors des moments difficiles de la vie : « *[...] on est vraiment soi-même. Et on n'a pas besoin de réfléchir à ce qu'on dit, comment on est, ce qu'on fait... de peur de se dire ah mais qu'est-ce que la personne elle va penser. [...] qu'elle nous prenne comme on est* » (P11, F, 22). L'accueil inconditionnel de l'autre permet une certaine profondeur dans la relation et évite un climat interne contraignant : « *L'idée qu'il n'y ait pas une partie de soi-même qu'on se sent obligé de dissimuler ou de transformer* » (P10, H, 24). Lorsque confronté·e·s à des difficultés, il semble important de pouvoir compter sur les personnes qui nous entourent, « *pouvoir se soutenir aussi, je trouve c'est important. [...] si on exprime, [...] qu'on est pas à l'aise avec ou ses complexes, etc. Faut être soutenu par l'autre sans être jugé* » (P20, F, 22). Dans le cadre des relations de couple, pour cet homme le soutien est mutuel et il s'agit de « *prendre conscience que oui, il y a des périodes où ça va pas bien se passer. Il y aura des disputes, il y aura des moments de doute. Mais que vous êtes là, l'un pour l'autre* » (P16, H, 24).

3.1.5. La compréhension mutuelle

De manière plus profonde, la relation doit pouvoir se construire dans un climat de confiance qui semble émerger lorsque les deux partenaires ou ami·e·s se comprennent mutuellement et assure ainsi un cadre de sécurité à la relation. Le climat de confiance est perçu émotionnellement par des états positifs de bien-être, de détente, de fluidité. Un facteur favorisant semble être en lien avec le degré d'écoute et de compréhension présent dans la relation : « *ce qui est hyper important, c'est [...] d'avoir confiance en la personne et que la*

personne puisse te faire confiance ou en tout cas, de savoir écouter la personne » (P6, F, 23). Lorsque chaque partie prend le temps de comprendre le vécu de l'autre, ses besoins et ses singularités, le sentiment d'être pris en compte émerge et apporte une sécurité apaisante. Les efforts réciproques engagés dans la compréhension de l'autre permettent également de vérifier la symétrie et par conséquent la compatibilité des attentes et des engagements : « une relation, on va dire... mutuelle. Je sais pas, quand des deux côtés on est sur la même longueur d'onde » (P27, F, 21). Le manque de compréhension et les attentes asymétriques sont des aspects qui peuvent prédire l'échec d'une relation. En effet, les relations dans lesquelles les individus s'impliquent engagent leur intimité et lorsqu'il n'a pas été possible d'instaurer un climat d'écoute mutuelle, « il y a souvent des incompréhensions qui mènent plus vers des relations toxiques, soit en amitié, soit plus intime » (P23, H, 23). Sur cette thématique de la confiance et de la compréhension mutuelle, la vision des hommes et des femmes est plutôt convergente. Cependant, il semblerait que ce climat propice au partage émotionnel soit plus difficile à instaurer avec les hommes et ce tant pour certains hommes que pour les femmes : « le côté émotionnel, ben avec des amis masculins, c'est que c'est très dur à aborder » (P23, H, 23) ; « je ferais pas du tout les mêmes choses si mes amis proches c'étaient des garçons. [...] je ne pourrais pas me dire [...] si j'ai un souci j'irai me confier » (P11, F, 22). Pour un autre homme, au contraire, « je ne suis pas là pour partager mon vécu émotionnel avec ma copine, je ne vais pas lui en parler. Parce qu'il y a mes amis qui sont là » (P14, H, 23).

3.2. Thème 2 : Les compétences orientées vers la relation à l'autre

Les fondements des bonnes relations, tels qu'ils sont perçus par les participant·e·s, reflètent leurs valeurs et ont pour fonction, entre autres, d'organiser et de structurer les comportements dans les interactions. Pour avoir de bonnes relations, il est nécessaire d'avoir certaines compétences d'adaptation aux autres et celles qui ont été relevées dans les groupes concernent la capacité (1) à **créer des liens avec de nouvelles personnes**, (2) à **s'intégrer dans un groupe**, (3) à **répondre aux besoins et aux attentes des autres**, (4) à **gérer les désaccords** et (5) à **avoir conscience des normes sociales**.

3.2.1. Créer des liens avec de nouvelles personnes

Pour développer un réseau social, il est important de pouvoir créer des liens avec de nouvelles personnes. Cette capacité à amorcer la relation est perçue comme plus typiquement masculine : « J'ai mon ex [...] très, très ouvert, donc tout de suite il rencontre les gens, hommes-femmes, il

sera pote avec tout le monde quoi. [...] c'est vrai qu'il attire aussi beaucoup de monde à lui » (P8, F, 24). Ces figures très populaires peuvent susciter une certaine fascination et de l'envie : *« un mec qui arrive dans un bar, et puis tout le monde le reconnaît, il lui dit salut. Putain c'est qui ce gars ? Il a du charisme, il est stylé »* (P16, H, 24). Pour cette participante, une femme peut être aussi un exemple de sociabilité mais cela repose davantage sur ses capacités de clarté interne et de flexibilité : *« elle se connaît assez elle-même pour pouvoir après développer des amitiés avec des gens vraiment tous différents »* (P3, F, 22). Franchir cette étape de premier contact sans laquelle aucune relation n'est possible *« ça peut être compliqué, ça peut me demander beaucoup d'énergie et j'ai tendance à éviter les situations, genre boire un verre après les cours »* (P28, F, 22). Une autre participante reconnaît : *« j'ai tendance à pas trop m'ouvrir. [...] la personne en face, si elle s'ouvre beaucoup à toi, et que, toi, en retour, tu dis un peu rien sur toi, ben ça va pas non plus »* (P11, F, 22). Il paraît en effet important de s'intéresser à ce qui est possible de mettre en place pour créer de nouveaux liens : *« quand c'est des gens qu'on connaît pas, essayer de s'intéresser à qui ils sont et montrer que ça nous intéresse vraiment »* (P18, H, 23). Il s'agit également de dépasser les préjugés et de *« prendre le temps de vraiment discuter, parce que souvent c'est une discussion un peu de café [...] pis pouvoir aller un peu plus loin que juste : "Il fait beau aujourd'hui pis ça va la famille ?" »* (P23, H, 23). Un aspect intéressant évoqué par une participante et pour lequel elle restait perplexe concerne *« le fait que ce soit plus difficile, [...] pour une femme de se faire des amies femmes [...]. J'ai toujours ressenti beaucoup de mal par compétition, par jalousie, par envie »* (P5, F, 24).

Pour certains hommes, la question de l'amorce est plutôt problématique dans le cadre des relations de séduction où ils perçoivent la prise d'initiative comme de leur responsabilité. Un participant de s'insurger (à propos de devoir faire le premier pas vers les femmes) : *« Ça alors ça ! Y a personne qui veut toucher. On peut tout toucher, mais... les gars, ils doivent se faire chier. Ça, y a jamais aucun souci »* (P17, H, 25). Il mentionne par conséquent la difficulté pour certains hommes d'établir des liens amoureux, notamment sur les applications de rencontre, et le sentiment d'injustice qui peut en découler : *« J'ai des potes, ils ont pris une photo d'un plafond, ils l'ont mise sur Tinder [sous un profil de femme]. La photo du plafond, elle a plus de matchs que moi »* (P17, H, 25).

3.2.2. S'intégrer dans un groupe

Au-delà de la relation dyade, se pose la question de la capacité à créer le lien avec un groupe et d'y trouver sa place. Les relations de groupe suivent un fonctionnement qui peut être très codifié et qui pousse les individus à se moduler pour correspondre à certaines attentes. Un participant évoque également la dimension sélective du groupe dont un exemple manifeste est l'organisation des équipes de sport durant la scolarité. Les exigences du groupe peuvent alors exercer une pression sur les individus : « *il y a tout le monde qui vit une pression. Dans un groupe ça va être plus que d'autres [...] mais [...] les deux [les hommes et les femmes] vivent un peu [...] cette pression de correspondre aux autres, de ne pas être bizarre* » (P24, F, 20). Si la pression sociale s'exerce sur chacun·e, les critères de référence semblent être différents si l'on est un homme ou une femme. Pour les hommes, « *c'est le côté l'image virile qu'on est censé renvoyer. Où souvent, il y aura une féminisation de l'homme s'il fait pas certaines choses, par exemple, si on prend pas de bière "ah il est fragile". [...] On aura toujours [...] une certaine dureté à représenter si on veut être accepté par certaines personnes* » (P23, H, 23). En effet, lorsque les hommes n'adoptent pas certains comportements associés à la virilité, ils prennent le risque d'être exclus des groupes d'hommes, une situation non sans gravité pour ce participant : « *rien de plus flippant pour un être humain, d'être rejeté. On a besoin d'avoir ce sentiment d'appartenance et pis de validation* » (P16, H, 24).

Lorsque la cohésion se développe entre hommes, le groupe devient alors un espace de camaraderie, de complicité et un catalyseur d'expériences excitantes : « *On a les bro's, [...] le groupe de potes entre gars qui font que des conneries, [...] j'ai mon groupe de potes de l'armée avec qui on est juste une grosse bande de débiles. [...] il y a pas de limite et on peut partir en voyage du jour au lendemain* » (P17, H, 25). Pour les individus qui adoptent des conduites qui vont à l'encontre des normes attendues, l'intégration est moins évidente : « *je connais quelqu'un [...] qui est un homme qui pleure beaucoup, et je trouve que pour lui, c'est super dur de s'intégrer dans un milieu qui est hyper dur, la charpente : on se blesse, on ne dit rien, on s'équipe pas* » (P5, F, 24).

Pour les femmes, les groupes entre elles s'organisent plutôt autour d'un sentiment de solidarité, « *de sororité, genre d'entraide entre femmes* » (P3, F, 22). Pour une participante, la présence des femmes autour d'elle est vécue comme apaisante, « *j'ai pas besoin de leur parler trop, je les regarde pis [...] y'a cette petite connexion* » (P11, F, 22). En revanche, pour cette autre

femme, dans un contexte où elles seraient en majorité et donc en position de force, « *jamais il n'y aurait eu ce truc [...] on est ensemble pour se soutenir. Encore une fois ce truc du care* » (P25, F, 22). Elle attribue la tendance au soutien mutuel entre femmes au fait que lorsqu'elles se trouvent dans un contexte vulnérabilisant, elles ont tendance à adopter les rôles de genre pour lesquels elles ont été conditionnées. D'autres participantes ont soulevé un aspect relatif à la socialisation encore très répandu et qui leur paraît très problématique : « *quand on est plus jeune, d'un côté les garçons et d'un côté les filles, et ben non, nous on est des garçons, on joue ensemble, et vous vous êtes des filles, partez, allez faire vos trucs dans votre coin* » (P21, F, 19). Pour cette participante, « *c'est vraiment quand je suis venue à l'université que je me suis mise à mélanger avec des garçons* » (P6, F, 23). Le manque de mixité pendant l'enfance et l'adolescence semble être un inconvénient pour les femmes qui regrettent de ne pas avoir eu davantage accès à leurs camarades masculins durant cette période. Par la suite, la capacité à intégrer un milieu composé majoritairement d'homme reste une situation inconfortable, voire oppressante, pour certaines et ce problème peut également influencer les choix de formation de ces dernières, en évitant les carrières où elles risquent de se retrouver seules dans les classes. Pour d'autres, notamment dans le cadre amical, les groupes de garçons leur sont, au contraire, plus confortables, notamment car elles y retrouvent une plus grande authenticité.

3.2.3. Répondre aux besoins et aux attentes des autres

La thématique de l'adaptation à l'autre est un sujet qui suscite un débat plus typiquement genré dans le sens où les femmes sont plus explicitement associées à la capacité à répondre aux besoins des autres, à être à leur écoute et à montrer de la disponibilité. Certains hommes le reconnaissent assez ouvertement et les femmes le constatent à propos d'elles-mêmes : « *il y a cet aspect de modulation. Et je sais que, en discutant avec des amies, je sais que c'est un truc assez récurrent autour de moi. C'est qu'on va, dans les relations, plus se moduler, plus s'adapter à ce qui est en face de nous* » (P4, F, 22). Certaines femmes identifient clairement que leur tendance à répondre aux besoins des autres est construite depuis l'enfance (« *Faire attention que papa ait bien ses services à table* » (P25, F, 22)) et qu'elle provient d'une attente sociale plus générale de complaisance : « *on va attendre de nous qu'on soit à l'écoute, [...] qu'on soit toutes ces choses un petit peu [...] molles. Je sais pas comment dire... malléables. Du coup, je trouve que ça se répercute pas mal sur les relations* » (P4, F, 22). C'est surtout dans le contexte des relations aux hommes que la pression à s'ajuster est la plus forte : « *avec les autres femmes, [...] je ressens pas trop de malaise. [...] Par contre, avec les hommes [...], j'ai*

l'impression que je dois souvent ajuster mon comportement. Est-ce que je dois être plus drôle ? Est-ce que je dois me taire un peu plus ? » (P7, F, 24). Elles se rendent compte également que pour plaire aux hommes et que l'interaction soit fluide (et ce, même au-delà du contexte de séduction), elles doivent se montrer gentilles, douces et s'abstenir d'attitudes confrontationnelles. Cette attente sociale de modulation adressée aux femmes peut provoquer chez elles une préoccupation, voire une hypervigilance dans leurs rapports sociaux : « faire attention s'il y a plus d'hommes [...]. Ce fait de réfléchir, même inconsciemment, à ce qu'on va faire quand il y a plus d'hommes autour » (P9, F, 23).

Certaines femmes constatent que les hommes sont beaucoup moins préoccupés par leurs comportements sociaux et cela suscite une forme d'indignation : « *ils font leurs trucs, s'ils ont envie d'aller parler à quelqu'un, ou comme ça, il se posent pas de questions, ils le font. [...] moi... j'y pense, je me pose 3000 questions. Après l'avoir fait, pendant 3 jours, j'y pense encore » (P11, F, 22). Un participant admet qu'il lui arrive de ne pas penser spontanément à se mettre à la place des autres et donc à être proactif pour répondre à leurs besoins. Dans son cas, cela ne part pas d'une volonté d'être égoïste mais plus d'un manque d'impulsion dans le champ de la pensée, « c'est juste que j'y pense pas spécialement » (P16, H, 24). Une participante rapporte son impression que les hommes peineraient à se mettre à sa place et par conséquent à montrer une attitude ouverte et compréhensive face à ses difficultés : « si j'ai un souci de règles, [...] tout de suite je vais en parler à la fille [l'adjoïnte]. Et c'est vrai qu'elle aura plus de compréhension [...]. Alors que mon chef [...] il y a ce côté un peu plus gênant où il ne sait pas ce que c'est » (P8, F, 24). Cet autre participant, au contraire, préfère prendre les devants et s'enquérir directement auprès des personnes qu'il fréquente de leurs sentiments ou de ce qui peut les déranger, « j'aime bien, de temps en temps, demander à la personne de débriefer » (P23, H, 23). Cela montre un élan de davantage considérer l'autre par des stratégies plus explicites. Les participantes semblent adopter des stratégies plus implicites pour identifier les besoins des autres et y répondent de manière plus automatique. Les hommes pourraient également être plus à l'aise de répondre aux besoins des autres, lorsqu'il s'agit de besoins plus concrets, sous-entendu en dehors de la sphère socio-affective : « quand on demande de l'aide [...] ils sont contents de nous aider. Et ils y mettent du cœur. [...] Et là je trouve qu'il y a quelque chose qui se crée de bon, de sincère. Et qu'il n'y ait pas de malaise ou d'ambiguïté » (P7, F, 24).*

Les compétences d'écoute et de modulation renforcent la qualité des relations et certaines femmes entre elles éprouvent une profonde satisfaction à échanger avec ouverture et à se comprendre mutuellement. La réciprocité des pratiques de modulations diminue le sentiment d'injustice palpables dans d'autres types de configuration relationnelles. Certains hommes préfèrent également s'adresser aux femmes lorsqu'ils ont besoin d'aborder en profondeur leurs problèmes : « *c'est plus facile d'en parler avec des femmes. Je sais qu'elles sont plus ouvertes et plus modernes à ce niveau-là, en tous cas en moyenne. [...] les choses avec lesquelles je pense que je parlerais pas avec certains amis que je parle plus facilement avec certaines amies* » (P18, H, 24). Si certains hommes expriment une forme de reconnaissance pour les compétences de soutien émotionnel des femmes qu'ils fréquentent, une participante évoque le problème de la normalisation de cette fonction dans ses relations avec les hommes : « *ils pensaient juste à poser leurs traumas ou leurs problèmes [...]. " Ouais mais j'ai besoin d'en parler, tu vois machin. Merci beaucoup, en tous cas, t'es trop sympa d'écouter et tout". Et sans vraiment demander : " Est-ce qu'on peut avoir une discussion sur ce qu'on ressent ?"* » (P30, F, 20).

Finalement, dans le cadre du couple, la sur-adaptation de la femme à son partenaire est une modalité relationnelle qui est encore présente : « *mon rôle à moi, c'est plus de faire en sorte que ça marche pour lui [...] que moi je m'organise en fonction de lui, et surtout pas dépasser le petit cadre que j'ai le droit d'avoir. En tous cas, c'est ce que j'ai appris à la maison* » (P28, F, 22). En contraste, des participantes évoquent qu'il est tout à fait routinier dans leur couple d'avoir une discussion ouverte sur leurs besoins et que leur partenaire est enclin à moduler ses comportements en fonction de leurs demandes. En référence à son modèle parental, un autre participant soulève l'avantage de ne pas s'adapter dans une relation de couple : « *ils ne font plus le moindre effort l'un envers l'autre, et du coup [...] ça crée une atmosphère plus posée, on n'est pas dans le factice* » (P29, H, 21). Il semble que la pression à répondre aux attentes de l'autre ait disparu au fil du temps et qu'une partie de l'apaisement établi repose sur cette dimension.

3.2.4. Gérer les désaccords

Tôt ou tard, dans une relation, les partenaires vont être confronté·e·s à certaines divergences et leur capacité à faire face aux désaccords et à les gérer est un point crucial pour le développement de relations pérennes. Une première étape pour gérer les difficultés consiste à être capable de

les identifier, « *mettre le doigt sur ce qui ne va pas. Et quitte à ce que ça explose un peu... que ça explose de manière productive* » (P4, F, 22). Certaines personnes peuvent s'enfermer dans une conception où une relation doit toujours aller bien : « *il faut avoir des bons moments, il faut sortir, il faut rigoler [...] on peut aller droit dans le mur en essayant de penser que tout va bien* » (P4, F, 22). Pour cet autre participant, la conflictualité fait partie intégrante des relations authentiques et pour lui, « *il y a des hauts, et des bas. Ça doit être compliqué. [...] quand c'est trop simple, je n'y crois pas en fait* » (P14, H, 23). Ainsi, les désaccords qui émergent inévitablement entre les individus sont source de tension mais ils sont aussi moteurs de changement : « *je pense à des situations [...] en discussion conflictuelle ou un peu difficile, mais j'en ressors avec des nouveaux éléments pour que la relation continue au mieux* » (P1, F, 23). L'évitement de la confrontation lors de désaccord est une stratégie utilisée par certaines personnes mais qui n'est pas toujours appréciée : « *il y a des gens qui ont tendance à partir [...] ah ok, ben alors je me casse [...] si t'es pas d'accord avec des trucs [...] ou si quelque chose ne va pas bien* » (P3, F, 22). Parfois, il est trop difficile de communiquer sincèrement sur ce qui pose problème à cause d'une crainte d'effondrement de la relation ou de se retrouver dans une situation inconfortable sur le plan émotionnel. Pour un participant, l'évitement de certains sujets sensibles peut être stratégique pour maintenir une relation dans la durée. Cette adaptation suscite la capacité à faire abstraction des sujets houleux pour éviter un conflit non-réductible mais signe aussi la capacité à accepter de cohabiter avec des différences fondamentales. Une meilleure gestion des conflits semble en effet reposer sur la capacité à accepter les différences de l'autre : « *accepter que l'autre personne elle est peut-être pas d'accord sur certaines choses, elle a pas envie des mêmes choses, elle aime pas exactement les même choses* » (P6, F, 23). Lorsqu'une relation s'établit dans la durée, l'acceptation des différences s'exprime alors sous une certaine tendresse : « *Après autant d'années ensemble, forcément, ils ont des petits accros, des petits défauts, et ça, ils en rigolent. Ils hésitent pas à se bâcher, à se taquiner* » (P29, H, 21).

Plus généralement, la manière d'aborder le désaccord joue un rôle important sur comment il est vécu et il est souvent mieux accepté lorsque « *la discussion a été faite avec bienveillance, et avec du respect, de l'écoute* » (P1, F, 23). Lorsque le ton est agressif, cela envenime la conversation. Pour cette participante, aborder les désaccords semble plus difficile dans ses relations avec les autres femmes en comparaison avec les hommes. Elle reproche à certaines femmes de se montrer trop susceptibles et par conséquent de ne pas arriver à établir une

communication honnête avec elle. Elle considère que certains hommes sont plus à même d'assumer leur sincérité, quitte à parfois blesser les autres, mais que cela est nécessaire pour savoir comment s'améliorer et trouver des solutions.

Dans le cadre du couple, le manque de communication sur les problèmes est un aspect rédhibitoire pour cet homme : « *le deuxième critère, quelqu'un qui communique facilement [...]. Je tire pas de balles aux filles, mais pour communiquer c'est difficile pour vous. [...] par exemple quand vous boudez, ah putain c'est chiant* » (P12, H, 23). Le problème de la rétention d'information est qu'elle crée un effet de soupape qui conduit à des débordements inévitables. Pour éviter ce scénario, certaines femmes parviennent à établir une communication régulière avec leur partenaire notamment en lui demandant de manière explicite de prendre du temps avec elle pour discuter certains problèmes. Communiquer de manière constructive sur les problèmes serait également la clé pour maintenir des relations harmonieuses et ce malgré les séparations : « *même une relation qui ne marche pas, et qu'il y a séparation, que derrière c'est tout à fait possible [...] de garder une communication* » (P18, H, 24). Pour une autre participante, la capacité à se rendre compte de ses erreurs et à présenter ses excuses est aussi un élément important pour réparer les liens lorsqu'ils ont été éprouvés.

Ensuite, face aux obstacles rencontrés dans les relations, il paraît crucial d'être capable de s'engager, de s'investir pour pouvoir surmonter les divergences et construire la relation. Lorsque la relation compte pour une personne, elle est amenée à s'investir pour elle et il est important que cette implication soit réciproque : « *les deux personnes doivent travailler pour que cette relation elle fonctionne* » (P24, F, 20). Pour pouvoir s'engager, un participant évoque l'importance d'un sentiment de conviction pour la relation : « *tu t'engages pas dans quelque chose auquel tu ne crois pas tu vois* » (P12, H, 23).

Face à certains désaccords, certaines personnes peuvent adopter des comportements qui suivent une logique de contrôle sur la relation. Un participant évoque le fait qu'il se prémunit consciemment de la manipulation en mettant volontairement à l'épreuve sa relation de couple et en exerçant un certain contrôle sur ses sentiments. Une participante reconnaît qu'elle « *aimerait être moins dans des comportements toxiques [...] tout ce qui est jalousie, possessivité* » (P22, F, 18). En effet, il est parfois difficile d'accepter qu'une partie de la relation échappe à nos scénarios personnels. Aussi, il faut parfois faire face à la compétition, au

sentiment de jalousie. Dans les relations entre hommes, pour cette participante, « *c'est beaucoup plus gommé. Les relations vont être [...] beaucoup moins, justement, pleine de jalousie* » (P5, F, 24). Elle déplore le fait que cela engendre énormément de conflits dans les relations d'amitié entre les femmes. Pour ce participant, la compétition semble être au contraire plus présente chez les hommes, mais elle prend peut-être des formes différentes : « *parce que je suis un homme, [...] il faut que je brille, il faut toujours que je sois au-dessus dans la sphère publique* » (P16, H, 24). La compétition entre hommes semble moins conflictuelle et dans certains groupes, se mesurer aux autres et « *essayer d'être le plus viril* » (P6, F, 23) ferait au contraire partie intégrante de la dynamique du groupe.

3.2.5. Être conscient·e des normes sociales

Les normes sociales jouent un rôle majeur dans l'orientation de nos comportements, elles façonnent les rôles sociaux et par conséquent influencent nos conduites relationnelles. La capacité à identifier ces normes, ici notamment les normes associées au genre, à avoir conscience de comment elles opèrent sur l'individu et à travers lui et d'adopter une posture critique par rapport à elles sont des aspects qui ont été abordés par les participant·e·s.

Tout d'abord, la conscience de l'existence d'influences sociales sur la construction de l'individu semble être une information communément admise : « *de manière générale [...] ces choses que la société attend de nous, qu'on le veuille ou non, on le voit un peu partout autour de nous, on nous l'apprend même depuis qu'on est tout petit* » (P18, H, 24). La séparation des catégories de genre se présente pour cette participante comme radicale : « *on est tellement du coup divisé en deux catégories* » (P5, F, 24) et elle se manifeste par une incitation à la non-mixité dès le plus jeune âge, « *les groupes de filles et les groupes de garçons séparé* » (P6, F, 23). Les normes de genre exercent en effet une influence étendue et elles peuvent être perçues par certaines personnes comme une pression au quotidien : « *c'est justement l'éducation, que ce soit à la maison ou à l'école, qui va [...] esquisser un peu notre manière de penser, [...] il y a cette pression de tu dois être comme ça, ou comme ça. [...] je pense que cette pression elle est tout le temps présente* » (P24, F, 20).

Si les normes s'appliquent à tous·tes, certaines femmes ressentent une préoccupation particulièrement importante à devoir y répondre lorsqu'elles sont en interaction avec des hommes : « *en tant que femme, [...] on doit toujours avoir conscience qu'on est une femme [...]*,

moi j'ai ce truc, dès que je suis en face d'un homme, je sais que je suis une femme. Du coup, c'est soit consciemment ou inconsciemment je me calque à ce qui est attendu de moi pour éviter les malaises dans l'interaction, ou soit je fais un peu ma féministe » (P4, F, 22). En effet, « cocher les cases qui sont attendues » (P4, F, 22) permet de rendre les relations avec les hommes plus fluides. Ainsi, les femmes interrogées ne semblent en général pas très satisfaites de leur traitement normatif. Cette même participante relève une tendance à la dévalorisation par la société d'être assignée en tant que femme, « d'être du coup quelque chose qui, dans la société, n'est peut-être pas vu comme le truc le plus phénoménal possible » (P4, F, 22). Les attentes perçues concernent en effet, de manière stéréotypée, la sphère socio-affective : la sensibilité, l'émotionnel, la gentillesse, l'écoute, la douceur, la discrétion. De plus, elles visent également une posture de subordination : « t'essaie de montrer que t'es un peu à l'écoute. Pas soumise, mais je trouve que parfois c'est limite l'entre-deux » (P8, F, 24), ou d'être « un petit peu docile » (P4, F, 22). Plus en lien avec le contexte néolibéral contemporain, une participante soulève également un aspect de performance visant tous les domaines de la vie des femmes : « il faut être bonne dans les relations amoureuses, [...] au travail, [...] si on a une famille, des enfants, il faut soutenir les enfants. [...] il faut avoir un travail à temps plein [...] il faut garder un cercle d'amis [...] avoir tous ces rôles en même temps et tous les faire parfaitement » (P3, F, 22). Si ces femmes montrent une vision critique des injonctions qui les concernent, elles en reconnaissent aussi l'ambiguïté : « une femme, puisqu'elle a plus d'intelligence émotionnelle, plus de compétences interactionnelles... même nous en fait on vient à se convaincre que c'est normal de devoir autant [s'adapter] » (P4, F, 22).

Il y a une certaine convergence des perceptions des injonctions féminines pour les hommes et les femmes interrogé·e·s. Un participant évoque le fait que « [les femmes] sont plutôt dans le social-affectif » et que leur capacité « à comprendre qu'en fait le monde, c'est un système complexe, qu'il y a une pluralité des groupes » (P14, H, 23) pourrait leur échapper. En effet, la représentation que les femmes montreraient de moins bonnes capacités cognitives, notamment à cause de leur vie émotionnelle, est une idée qu'une autre participante soulève ironiquement : « vu qu'il y a des qualités attribuées [...] une sensibilité et tout ça... qui n'est pas propice aux maths (rire)... qui sont très rigides et structurées » (P3, F, 22). Cette asymétrie reléguant les femmes en place subordonnée est un aspect qui interpelle certaines participantes. Elles identifient depuis longtemps la présence d'une différence de traitement en leur défaveur : « il y a cette asymétrie qui se joue dès le début, en tout cas, dans le début de notre socialisation » et

qui peut se manifester notamment par plus de dureté envers elles. Elle explique également « *qu'il y en a certaines [caractéristiques] pour lesquelles c'est plus simple d'adhérer en tant qu'hommes ou femme* » (P4, F, 22) et que ce qui est perçu comme positif chez l'un·e peut être perçu comme des fragilités chez l'autre.

Les normes visant spécifiquement les hommes reflètent également certains stéréotypes traditionnels autour de « *l'image virile* » (P23, H, 23), d'une posture de pouvoir et d'influence en société et d'une maîtrise de la connaissance ou de la force physique. Ainsi, les modulations exigées semblent d'un autre ordre et suscitent moins d'affect négatifs chez les participants, possiblement car : « *on est plus, nous, tournés vers nous-mêmes, en fait, sur ce qu'on peut faire, sur agir par rapport au monde. On a plus de pouvoir sur le monde que les femmes* » (P14, H, 23). Ce pouvoir perçu est présenté comme une satisfaction mais aussi comme une pression : « *il y a toujours cette pression depuis tout petit, que tu dois montrer que t'existe. Donc tu dois montrer que t'excelles, tu dois montrer que t'as des amis* » (P16, H, 24). Un participant ne voit pas forcément de « *mauvaise intention* » (P23, H, 23) lorsqu'il évoque certains souvenirs d'incitation normative en tant qu'enfant : « *il y avait les Petshops à l'époque, et je me souviens, je voulais un animal qui était rose, puis les grands-parents qui étaient là : ah mais t'es sûr que tu veux pas plutôt ça ?* » (P23, H, 23). Il y voit davantage un biais auquel il faut prêter attention pour pouvoir s'en détacher. En effet, lorsqu'une volonté d'émancipation de la norme s'exprime, cela suscite certaines conséquences qui peuvent être des obstacles à l'établissement de nouveaux comportements : la personne s'expose alors à des reproches, à des remarques dépréciatives (« *Comme un garçon-manqué !* » (P5, F, 24) ; « *Ah il est fragile !* » (P23, H, 23) et pour cette femme, « *du moment où on fait pas ça [cocher les cases], on se heurte un peu... on casse le rythme de la relation* » (P4, F, 22).

Dans les relations de séduction, changer de comportement suscite parfois des malentendus, « *comme si le fait de juste être naturelle, ça pourrait être pris pour de la drague* » (P9, F, 23). Un sentiment d'injustice peut survenir lorsque le groupe auquel on appartient est défavorisé quant aux rôles sociaux attribués : « *Mais ça, y'a personne qui veut changer [...] les femmes elles ne veulent pas changer !* » (P17, H, 25) (en référence à la prise d'initiative dans les relations de séduction). Mais avec le temps, il semble que du détachement s'installe par rapport aux potentielles sanctions sociales, ainsi cette participante « *s'en fiche de plus en plus* » (P6, F,

23) ou ce participant « *se dit que c'est pas si grave que ça, [si] on le suit pas ou qu'on a envie d'être différent de l'attente de la société* » (P18, H, 24).

3.3. Thème 3 : Les compétences orientées vers la gestion de soi

La relation implique en effet un mouvement d'aller vers les autres, de les comprendre, d'être capable de coopération et de flexibilité. Cependant, pour ces participant·e·s, les bonnes relations reposent également sur une prise en compte suffisante des besoins individuels afin d'instaurer une dynamique plus équilibrée. Les compétences spécifiques à ce thème concernent la capacité (1) à **prendre sa place et s'affirmer**, (2) à **s'adapter aux limites**, (3) à **réguler ses émotions**, (4) à **avoir du discernement** et (5) à **faire preuve de solidité**.

3.3.1. Prendre sa place et s'affirmer

La question d'exister pleinement en tant qu'individu est une dimension importante pour se sentir à sa place dans l'espace social. Pour défendre cette posture, il s'agit tout d'abord d'effectuer un déplacement de focus sur ses propres besoins puis de parvenir à les assumer dans des contextes qui peuvent être opposants. Pour certains participants, les hommes seraient peut-être mieux prédisposés à cette compétence : « *on est plus, nous, tournés vers nous-mêmes, sur ce qu'on peut faire, sur agir par rapport au monde* » (P14, H, 23). Ou encore pour ce participant de constater qu'« *ici, en Occident c'est [...] d'avoir la charge que tout doit venir de toi. En fait, [...] l'impulsion, la première, elle doit venir de toi* » (P16, H, 24). Pour certaines femmes, cette question de place est un aspect qui peut être particulièrement ardu : « *je trouve ça difficile [...] de prendre cette place. Je comprends pas ma place. Enfin je suis là " mais je peux pas en demander autant, je suis désolée, j'ai pas le droit "* » (P28, F, 22). Cette autre participante se montre plus affirmée et appuie sur l'importance d'un égoïsme sain : « *peut-être que tu le vois comme égoïste, mais là, j'ai besoin d'être égoïste et genre c'est ok. Ouais il faut penser un peu à soi aussi à un moment* » (P1, F, 23).

Assumer ses besoins implique de la confiance en soi face aux réactions des autres qui ne vont pas toujours aller dans le sens de nos attentes. Dans les relations avec les hommes, lorsque cette participante essaie de se montrer plus affirmée, de « *vraiment montrer que ben voilà, t'es un homme, t'es une femme... je te traite de la même manière* » (P8, F, 24), son attitude est alors parfois perçue comme de la séduction. La présence des hommes en général semble jouer un

rôle sur la capacité de certaines femmes à prendre leur place, notamment dans le cadre professionnel : « *enfin il y a un peu ce truc de... eux ils savent mieux. [...] ce fait de réfléchir, même inconsciemment, à ce qu'on va faire quand il y a plus d'hommes autour* » (P9, F, 23). Les femmes, lorsque réunies entre elles, pourraient ressentir davantage de confiance personnelle et donc de confort à être en relation : « *je me permettrais d'être peut-être plus naturelle. [...] si c'est des juste des femmes autour, je vais peut-être m'en poser un peu moins [des questions]. Et du coup, agir juste sans réfléchir comme ça naturellement* » (P9, F, 23). Pour ce participant, la question de s'imposer dans l'espace social semble plus accessible aux hommes : « *avoir moins de gêne à s'incruster à des choses ou à s'imposer dans des endroits. [...] moi c'est vrai que j'ai de la peine avec ça, mais ça peut être utile* » (P10, H, 24) et la question de la composition du groupe d'interaction ne semble pas se poser. Alors que dans une même situation, cette participante ressentirait de l'inquiétude à s'imposer et même « *une semaine après, tu te demandes encore : ah est ce que j'ai bien fait d'aller à cette soirée alors que j'étais pas vraiment invitée* » (P9, F, 23).

C'est davantage dans le domaine de la séduction, que certains participants perçoivent plus d'incertitude sur leur capacité à être entreprenant. Ce participant relève l'importance du rapport à soi pour être à l'aise dans les interactions : « *la majorité des garçons ont oublié qu'en soi, il faut s'accepter, il faut vraiment s'aimer avant d'aller vers l'autre. Dès le moment où tu t'acceptes, tu es beaucoup plus confiant. Et [...] pratiquement tout devient naturel* » (P12, H, 23). Pour cet autre participant, avoir davantage confiance en lui « *ça pourrait m'aider. Pis aussi avec des personnes qui m'intimident, que ce soient des gens pour qui j'ai de l'admiration, ou des filles qui me plaisent* » (P17, H, 25).

Dans la sphère de la discussion, la prise de parole est un aspect qui semble interroger certaines participantes. Prendre la parole fait partie de l'affirmation de soi et dès l'enfance, cette participante remarque : « *c'est un peu les garçons qui font [...] les bêtises, ils sont très actifs. Pis nous, on va [...] être plus calmes, plus réservées, peut-être à rigoler un petit peu, puis à se mettre en retrait* » (P4, F, 22). La parole pourrait ne pas être perçue de la même manière entre hommes et femmes : « *pour les femmes, c'est peut-être vu différemment [...] parce que moi aussi je suis très honnête, très franche, mais parfois ça peut être vu comme je suis trop grande gueule, ou je suis trop... un peu confrontante. [...] c'est vu comme quelque chose de négatif, alors que pas forcément chez les hommes* » (P1, F, 23). Ce participant soulève qu'« *il y a*

toujours cette pression depuis tout petit que tu dois montrer que t'existes » (P16, H, 24) et qui pourrait en effet favoriser l'expression des garçons.

Dans le domaine professionnel, certaines femmes relèvent la difficulté pour elles de déjouer les stéréotypes de genre concernant la qualité de leurs compétences : *« l'impression de devoir prouver que tu es capable de faire des choses, parce que de base, on t'attendrait pas là [...] ou les gens, ils vont se dire que tu es nulle » (P6, F, 23).*

3.3.2. S'adapter aux limites

Au-delà de prendre sa place, qui renvoie à la construction de l'espace et au fait d'assumer sa subjectivité, les situations sociales peuvent également amener les individus à éprouver les limites : leurs propres limites et celles des autres. La question, tout d'abord, d'être capable de mettre ses limites suscitent différentes réactions. Pour cette participante, *« j'ai eu beaucoup de mal à pouvoir explicitement mettre des barrières verbalement. Dire non, en fait, là j'ai pas envie » (P4, F, 22).* À nouveau, pour certaines femmes, la question de l'affirmation de soi suscite de l'incertitude : *« je vais trop me remettre en question, [...] c'est moi qui pense trop à moi-même et tout ça, donc en fait ça va, je vais laisser passer » (P3, F, 22).* Dans les relations amicales, lorsque les liens sont difficiles à établir, l'éviction des limites peut être une stratégie d'acceptation : *« c'était un peu un truc de " aime-moi " et donc c'était un peu, mais bien sûr, viens marcher sur mes pieds, c'est avec plaisir que je mets aucune limite et que tu peux faire ce que tu veux avec moi » (P19, F, 18).* Cette femme témoigne d'une situation *« qui m'a tellement écrasé mes limites, [...] que ça m'a vraiment changée. Maintenant je peux avoir une discussion : écoute, si jamais, là, tu dépasses une limite » (P1, F, 23).*

La négociation des limites est comprise par certaines personnes comme fondée sur un double enjeu : d'un côté d'accepter un dépassement des limites ou alors de prendre le risque d'un conflit. Dans l'idéal, il s'agirait plutôt de pouvoir *« respecter mes besoins [...] tout en prenant en compte ceux des autres, parce qu'on peut faire les deux » (P11, F, 22).* Mais la peur de conséquences indésirables, de casser quelque chose, de perdre le lien reste un argument de poids pour accepter les transgressions : *« j'ai peur qu'on parte, qu'on ne veuille plus être dans la relation avec moi, parce que j'ai osé dire ça » (P28, F, 22).* Dans ces situations, l'accueil bienveillant et exempt de jugement de l'autre est une attitude qui pourrait amoindrir ces inquiétudes. Pour éviter une confrontation inconfortable, d'autres ont recours à l'humour :

« passer par un espace d'humour, une ironie [...] qui fait qu'on montre qu'il y a une limite qui a été dépassée. Mais pas suffisamment explicitement pour que ça crée un conflit » (P4, F, 22).

L'expression des limites n'est pas réduite à la verbalisation mais peut se manifester également par une communication non-verbale significative : « j'ai un truc physique de rejet instantané, [...] homme, femme, peu importe la situation [...] c'est un rejet total, d'un coup, et puis des fois c'est un peu dommage parce que c'est assez catégorique et pas très nuancé » (P7, F, 24). Cet autre participant évoque aussi que « quand j'étais plus jeune, j'avais tendance à me shut down aussi. Mais ça pouvait vraiment être pendant un jour entier où je parlais pas du tout. [...] Mais là, actuellement [...] c'est difficile des fois, mais j'essaie de le verbaliser tout de suite » (P10, H, 24). Pour cet autre participant, la question des limites est assez claire : « c'est un non froid. Donc ça impose clairement les termes. Mais ça donne pas hyper envie de poursuivre une relation avec quelqu'un qui met des stops aussi brutaux » (P13, H, 24). Il regrette également que cette capacité à se positionner ne soit pas plus présente dans son cercle, tant chez les hommes que chez les femmes. Cette participante reconnaît le fait « qu'en général, je le fais pas. Je prends sur moi et voilà, tant pis. [...] ça me fait de la peine pendant un moment, puis après, ça passe et après, j'oublie » (P11, F, 22). Cette autre participante de soulever que « souvent, j'attends trop longtemps [...] du coup, je vais m'énerver contre la personne, mais elle ne va pas comprendre » (P28, F, 22). Cet autre participant tente de son côté d'être « un peu diplomate. J'essaie de faire comprendre à la personne. Et puis [...] il y a un moment quand tu dépasses la limite, c'est un point de non-retour » (P16, H, 24). Cette participante, elle, adopte une approche encore différente ou elle reconnaît ne pas poser de limites mais en se disant « que je verrais au fil de la relation si on a les mêmes limites ou pas, parce que j'ai pas envie d'imposer à quelqu'un, de dire non tu peux pas ça, parce que ça me plaît pas. [...] je regarde comment la personne agit, et puis, [...] si les limites, elles s'enchaînent, je mets un terme à la relation assez rapidement » (P22, F, 18).

Certains hommes ont évoqué que leur rapport aux limites semblait différent que celui des femmes. Tout d'abord, la recherche de dépassement des limites est une activité qui peut souder les liens entre garçons, « ce côté groupe de potes où il n'y a pas de limite ». Il soulève également l'absence d'éducation au sujet des limites, « un homme peut tout faire » (P17, H, 25), alors que les filles seraient, elles, éduquées à avoir conscience de leurs limites. Cet autre participant approuve l'importance de connaître les limites, notamment dans le contexte de la séduction :

« tu sais à quel moment ne pas dépasser la limite en fait. Parce que tu sais que si la personne ne va pas dans ton sens, bah ça n'en vaut pas la peine, point. Tu te trouveras d'autres personnes ». Et d'ajouter plus loin : « quand tu sais où tu peux aller et t'arrêter, tu es beaucoup plus heureux en tant que garçon » (P12, H, 23). En effet, dans le contexte du couple, le respect des limites peut être plus important que dans d'autres contextes et par conséquent, certaines personnes peuvent être amenées à davantage les exprimer à leur partenaire : « dans mon couple, [...] dès le départ j'avais mis une certaine limite, parce que l'expérience m'a appris que, si on ne les mettait pas, généralement, les gens ne les comprenaient pas, et que des fois c'était trop tard quand on les mettait. Et une fois trop tard, ils les franchissaient souvent » (P21, F, 19). Ce participant évoque les débuts de sa relation où il se sentait « beaucoup trop envahi et étouffé de devoir à chaque cinq minutes, quinze minutes, avoir un téléphone ou un WhatsApp » (P16, H, 24). Mais aussi l'importance de reconnaître que parfois il est difficile d'être dans le respect des limites de l'autre : « j'étais très possessive. Et du coup, le fait d'être moins, justement, derrière l'autre, et de laisser l'espace [...] ça fait du bien, et je pense que c'est nécessaire » (P22, F, 18).

3.3.3. Réguler ses émotions

Face aux émotions qui surviennent au quotidien, la capacité à traverser ces états et à les gérer de manière constructive est un aspect important pour l'harmonie des relations et pour le bien-être de l'individu. Il existe différentes manières d'aborder les émotions et de les traiter. Tout d'abord, certaines personnes peuvent craindre leur intensité qui les positionnerait en situation de débordement : « quand on monte dans les émotions, [...] on a tendance à perdre un petit peu une lucidité. Et parfois [...] laisser les émotions retomber avant d'en parler de nouveau » (P18, H, 24). Pour cette autre participante, c'est l'anxiété qui peut parfois se montrer envahissante et rendre la relation aux autres difficile. Face aux critiques, cette participante observe que « j'ai tendance à être sur la défensive [...] de le prendre vraiment pour moi » (P30, F, 20) et à ne pas arriver à garder son calme. Lorsque l'accumulation est trop importante, cette femme raconte qu'elle se ferme sur elle-même ou qu'elle pleure en se retirant seule dans sa chambre (P11, F, 22). Ce participant, avait également tendance à se renfermer et à garder pour lui ses affects. Il précise que sa relation de couple l'a aidé à s'autoriser à davantage s'ouvrir sur ses sentiments : « Toutes ces émotions, [...] tu les gardes pour toi. [...] Elle essaie de me faire comprendre que t'as le droit de t'ouvrir et de me parler de ces trucs » (P16, H, 24). Lorsque confronté à un état émotionnel désagréable, certaines personnes peuvent être amenées à ressasser mentalement la situation à l'origine de cet état : « je me pose trois mille questions. Après l'avoir fait, pendant

trois jours, j'y pense encore et je m'en veux » (P11, F, 22). Ou pour cet autre participant qui s'isole parfois des week-ends entiers : « j'ai besoin de me retrouver seul pour vraiment poser le pour et le contre [...] des fois je sais que je pourrais passer moins de temps dessus » (P23, H, 23). Dans une situation où il s'agirait de peut-être décevoir une personne, ce participant évoque le fait qu'il lui arrive de « ne jamais répondre [...] mais des fois, c'est plus facile, plus confortable pour soi-même » (P10, H, 24).

3.3.4. Avoir du discernement

Dans les relations, les individus sont confrontés à des partenaires sur lesquels ils et elles n'ont finalement qu'un pouvoir réduit. En effet, chaque personne régit son propre monde et n'a qu'un accès limité à la réalité des autres. Ainsi, la capacité à faire preuve de discernement et de recul est un aspect important pour faire des choix, pour comprendre les autres et pour se préserver de certains écueils. Tout d'abord, le discernement peut être une qualité importante pour arriver à saisir ce qui se déroule au-delà des attitudes d'adaptation sociale. Par exemple, face à des personnes trop avenantes, cette participante se montre plutôt sceptique : « *est-ce que ça va être des bonnes relations ? Parce que ça a l'air un peu surjoué, un peu faux* » (P7, F, 24). Cet autre participant suggère que parfois il aimerait « *plus douter de la sincérité des gens [...] et peut-être mieux lire les signaux pour se rendre compte qu'en fait, certaines personnes peuvent dire quelque chose, mais c'est formulé d'une telle manière pour dire en fait... quelque chose d'autre* » (P10, H, 24). De manière plus ciblée, les femmes peuvent parfois être perçues comme manquant de capacité à comprendre la complexité de certaines situations : « *Je dis que pour la pensée globale, ça c'est quelque chose qui leur échappe un peu plus. [...] comprendre qu'en fait le monde, c'est un système complexe* » (P14, H, 23). Les hommes, eux, sont parfois perçus comme manquant de distance critique sur leurs comportements sociaux : « *un garçon, par exemple, qui n'est pas voulu dans un certain endroit [...] j'ai l'impression qu'il pourrait être plus porté à être surpris : Ah bon ? Ah ok, désolé et tout. Sans jamais s'être posé la question juste avant* » (P9, F, 23).

Les relations de couple sont un domaine où le discernement serait particulièrement avisé, dans le sens où la réussite de la relation semble être plus complexe que dans d'autres domaines. Il faudrait alors comprendre que « *le piège, c'est de penser qu'une bonne relation, c'est une relation qui va bien* » (P4, F, 22) et garder un certain recul sur la relation pour éviter de « *vivre*

dans le déni et se dire non, ça n'arrivera jamais, [...] cette relation est trop génial » (P16, H, 24). Cette participante montre aussi les ambivalences auxquelles on peut être confronté dans les relations et l'importance du discernement dans certaines situations : « des fois on a l'impression peut-être qu'on va avoir une bonne relation, mais on va pas bien se sentir [...] on peut avoir l'impression que c'est une bonne relation, mais elle va quand même être toxique pour nous » (P24, F, 20).

3.3.5. Faire preuve de solidité

La question de la force et de la solidité est un thème récurrent dans les stéréotypes de genre traditionnels. La culture viriliste traditionnelle incite les hommes à développer un rapport identitaire à la force, et notamment à la force physique, et incite les femmes à s'appropriier le registre de la vulnérabilité. En effet, certaines personnes interrogées ont spontanément évoqué ces injonctions : « *il y a cette image hyper stéréotypique de... ouais, moi je mange du steak, moi je suis un homme fort. Être végétarien c'est pour les fragiles* » (P3, F, 22) ou alors de reconnaître « *qu'on aura toujours une certaine image, une certaine dureté à représenter* » (P23, H, 23). Ce rapport à la force amène dans son sillage la question de la vulnérabilité. Il faut remarquer tout d'abord que la dimension de la vulnérabilité est communément acceptée par tous·tes les participant·e·s. Certaines personnes constatent toutefois qu'il peut être plus facile pour un homme de s'adresser à une femme lorsqu'il s'agit d'aborder une situation vulnérabilisante car, face à un homme, « *on a peut-être plus un a priori à se faire renvoyer puis remballer avec nos émotions* » (P23, H, 23). Un participant soulève la question de l'impact de la vulnérabilité sur le désir : « *si j'exprime ma vulnérabilité, je pense que ça va être mal perçu sur le long terme.* » Et d'ajouter plus loin : « *je pense que la relation c'est basé sur le désir. Quand je partage du vécu émotionnel, je suis dans un moment de faiblesse, ça fait forcément baisser son désir* » (P14, H, 23). Pour d'autres hommes, c'est justement dans le cadre du couple qu'une certaine vulnérabilité est possible : « *je suis plus ouvert avec ma copine émotionnellement qu'avec mes amis* » (P13, H, 24).

Comme abordé plus haut, les femmes peuvent ressentir une incitation inverse, « *à être dans la sensibilité, dans la fragilité* » (P25, F, 22) et entre elles la vulnérabilité est mieux acceptée. La dimension de force transparaît toutefois dans un travail plus invisible lié aux attentes d'adaptation et qui s'apparente plus à une forme de résistance : « *on est plus habituée à encaisser certaines choses qui ne nous correspondent pas forcément et à faire avec, ou alors à*

essayer de faire tenir le truc » (P4, F, 22). Même si la vulnérabilité montre certaines limites d'expression dans la sphère masculine, pour certain·e·s participant·e·s, les nouveaux modèles émergents permettraient une plus grande acceptation des fragilités individuelles. À demi-mot, il semblerait que derrière les frustrations occasionnées par leur tendance adaptative, certaines femmes pourraient également profiter d'une organisation moins polarisée sur la question de la solidarité pour nourrir leurs aspirations d'affirmation de soi.

3.4. Thème 4 : Les contextes d'influence

Dans cette analyse, il est question de mettre en évidence les contextes qui peuvent avoir un impact sur le développement certaines compétences. Les milieux abordés par les participant·e·s concernent (1) **la scolarité**, (2) **la famille**, (3) **les amitiés**, (4) **le couple et la séduction** et (5) **le contexte professionnel**.

3.4.1. La scolarité

Le milieu scolaire a été présenté comme le premier contexte social où une catégorisation franche et explicite entre garçon et fille était expérimenté : « *c'étaient un peu les groupes de filles et les groupes de garçons séparés* » (P6, F, 23). C'est également le lieu des premières perceptions d'un traitement différentiel en fonction du genre : les filles sont orientées vers plus de compliances aux attentes et les garçons vers plus d'activité et de prise d'initiative. Des différences de trajectoires professionnelles s'organisent de manière plus palpable lors du choix de carrière dans les études supérieures, avec notamment ce clivage où « *toutes les filles, on fait des sciences sociales ou humaines et toi (s'adresse à P29, H), tu fais de la science dure* » (P25, F, 22). La scolarisation semble avoir une influence importante également sur la manière de comprendre le genre et les relations car on observe l'usage de faits historiques (époque des Lumières), de concepts (par exemple celui de « socialisation »), de références à des auteurs (par exemple, Freud) ou à des théories (théorie de l'évolution). Certains hommes ont eu plus volontiers recours à des connaissances théoriques pour soutenir leur point de vue.

3.4.2. La famille

Le milieu familial, et plus spécifiquement les figures parentales, a été évoqué comme modèle de réussite relationnelle pour certain·e·s (« *l'exemple qui me vient le plus vite, [...] c'est mon père* » (P18, H, 24) ; « *ma maman aussi elle est capable de faire ça [s'excuser]* » (P19, F, 18))

mais aussi comme source de renforcement de certains rôles sociaux. Certaines participantes ont évoqué l'aspect contraignant des pratiques familiales sur leur manière de se comporter et notamment sur leur capacité à être à l'écoute de leur besoins personnels : « *à la maison, en tous cas, ce que j'ai beaucoup entendu, c'est qu'une fille [...] c'est toujours plus compliqué, ça prend plus de place, ça a besoin de plus de machins* » (P28, F, 22). La famille peut également être un contexte où, au contraire, il y a moins de pression dans le sens où la cohabitation enlève certains filtres sociaux : « *comme je vis avec eux, je vis chez eux et tout. Je les vois tout le temps. Là, j'ai pas ce filtre [de ne pas mettre de limites]* » (P11, F, 22). Pour cette autre participante, « *avec mes proches, je me permets beaucoup plus de n'être pas toujours très sympa et de réagir au quart de tour* » (P9, F, 23). La relation paternelle est parfois mal vécue par ses côtés transgressifs : « *quand il me parle, [...] c'est vraiment juste me raconter ses problèmes* » (P30, F, 20). Les parents, en tant que couple pérenne, peuvent également être source d'inspiration : « *après avoir passé 25 ans ensemble [...] ça crée une atmosphère plus posée, on n'est pas dans le factice* » (P29, H, 21).

3.4.3. Les amitiés

Dans le contexte des amitiés, les perceptions des relations sont très variées : certain·e·s se sentent plus confortables au contact de personnes assignées au même genre qu'eux et elles, d'autres se sentent à l'aise avec tous les genres et d'autres s'entendent mieux avec les personnes d'un autre genre. Cependant, on peut constater que les relations entre les genres sont perçues de manières différentes : la relation amicale qui unit des femmes entre elles ou des hommes entre eux ne sera pas la même que celle entre un homme et une femme, et ce pour les deux groupes. Les relations d'amitié jouent un rôle de soutien et d'appartenance fort à cette période de vie mais soulève aussi des questions de compétition et de jalousie entre les individus. La capacité à se faire facilement des ami·e·s est une qualité admirée par certain·e·s participant·e·s : « *mais comment est-ce que c'est possible d' [...] avoir une bonne relation avec autant de gens* » (P27, F, 21). L'appartenance à un groupe d'amis hommes est une configuration valorisée et appréciée : « *j'ai mes meilleurs potes que je vois tous les jours* » (P16, H, 24). Des amitiés plus étroites, étiquetées comme « meilleur·e ami·e » sont présentées comme des relations privilégiées où le soutien et la compréhension ont une place particulière.

3.4.4. Le couple et la séduction

Les relations de couple et de séduction sont un contexte où les individus peuvent être impliqués de manière profonde mais également de manière complexe. Dans la phase de séduction, les stéréotypes de genre sont encore perçus comme très actifs où l'homme serait chargé d'initier le lien et où les femmes peuvent se montrer méfiantes : « *quand ils veulent te draguer, ils sont très sympas* » (P11, F, 22). Dans des relations avec engagement, certaines participantes semblent satisfaites et admiratives de leur partenaire pour les compétences relationnelles qu'il présente avec elles ou avec son entourage. Elles évoquent notamment leur honnêteté, leur capacité à communiquer, à les prendre en compte et à les soutenir. Les hommes se sont montrés plus discrets sur leur partenaire, mais certains ont évoqué leur capacité d'écoute et d'accueil émotionnel. Certaines relations de couple passées ont été décrites comme difficiles par des participantes, notamment sur le plan des limites et de la prise en compte de leurs besoins : « *une relation passée où [...] j'essaie de prendre le moins de place possible* » (P28, F, 22).

3.4.5. Le contexte professionnel

Pour terminer, le contexte professionnel peut également être source de pression pour les participant·e·s car il tend à reproduire les stéréotypes de genre. Pour les femmes, cela concerne la question de la légitimité et la qualité de leurs compétences peuvent être davantage mise à l'épreuve : « *devoir prouver que tu es capable de faire des choses, de base, les gens, ils vont se dire que tu es nulle* » (P6, F, 23). Pour les hommes, il s'agit des tendances virilistes de promotion de la force et de la maîtrise de soi qui peuvent faire partie de la culture professionnelle de certaines activités.

4. Discussion

Cette étude a permis de mettre en évidence la manière dont les jeunes adultes perçoivent les bonnes relations, les compétences qui leur sont nécessaires et les principaux contextes d'influence. Dans cette partie réflexive, les thèmes évoqués seront mis en lien avec la littérature scientifique existante afin d'apporter une dimension critique à leurs contenus.

4.1. Des valeurs convergentes

Les représentations des aspects qui sous-tendent les relations des jeunes adultes interrogé·e·s, tels que le respect, l'authenticité, l'autonomie, le soutien social et la compréhension mutuelle,

montrent une certaine concordance avec les principes plus communément reconnus par les instances spécialisées dans le développement psychosocial. Pour évaluer les compétences relationnelles, Fortin et al. (2021) ont mis en évidence trois dimensions : l'assertivité, le soutien et l'individualité. Les sous-thèmes mis en évidence dans les fondements des relations sont facilement superposables à ces dimensions. On peut également constater un alignement avec ce qui pourrait être proposé dans les programmes officiels de sensibilisation aux relations saines, par exemple celui du gouvernement britannique (Department for Education, 2019), qui met en avant les valeurs telles que : la confiance, le respect, l'honnêteté, la générosité, les limites, la gestion des conflits et des ruptures. En Suisse, dans le cadre d'un programme ciblé sur les relations de couples, les valeurs ne sont pas aussi clairement transmises mais celle de l'autonomie y est soutenue implicitement en proposant une réflexion axée sur ce que veulent les individus dans leurs relations et sur leur capacité à identifier les situations abusives (Bize et al., 2020). En général, les programmes psycho-éducatifs sont axés sur un seul domaine relationnel, tel que la relation de couple (Hawkins et al., 2022) ou la relations aux pairs (Hua et al., 2022). Ainsi, si les valeurs sous-jacentes aux bonnes relations peuvent s'appliquer à différents contextes, il semble que leur mise en application soit plus spécifique.

4.2. Une insatisfaction des rôles sociaux communautaires

Les compétences relationnelles couvrent un vaste spectre de capacités, et au regard de leur étendue, il semble peu réaliste de viser un développement exhaustif. Toutefois, il semble que certaines disparités systématiques associées au genre existent et rendent difficiles l'acquisition de certaines compétences. Ainsi, certaines participantes ont rapporté de la frustration et une souffrance morale quant au rôle social d'attention et d'adaptation aux autres qu'elles perçoivent comme leur étant attribué. Elles évoquent une pression à répondre aux besoins d'autrui et cela est parfois problématique. En effet, si répondre aux attentes implique un sacrifice de leurs propres besoins et de leur agentivité, il paraît cohérent que cela impacte l'épanouissement des femmes. On pourrait imaginer que la pression ressentie (*pressure for gender conformity*) dépende du degré de satisfaction par rapport à son genre (*gender contentedness*) ou de la similarité perçue avec le groupe d'appartenance (*gender typicality*), mais selon Tobin et al. (2010), on ne trouve pas de corrélation entre ces variables. Ainsi, la pression ressentie provient de facteurs autres que le rapport individuel à l'identité. Toutefois, chez les femmes, la pression ressentie est corrélée avec les difficultés d'ajustement telles que des troubles internalisés ou une basse estime de soi (Tobin et al., 2010).

Dans nos focus groups, les participants n'ont soulevé aucune pression normative quant au fait de devoir répondre aux besoins des autres et cela appuie l'idée qu'il s'agit bien d'un processus genré. Alors que les hommes ne sont pas confrontés à cet impératif d'attention aux autres et de renoncement personnel, certaines participantes se sont interrogées sur leur degré de compétence communautaire. À ce sujet, Derntl et al. (2010) ont montré que, même si le niveau d'empathie des hommes était perçu comme plus bas que celui des femmes, les hommes ne présentaient finalement pas de différences comportementales dans l'expression de l'empathie. Toutefois, si la capacité à apporter du soutien serait comparable, les femmes montreraient une meilleure réactivité à le faire, c'est-à-dire, un ajustement plus rapide à la fluctuation des besoins en fonction des situations (Neff & Karney, 2005).

Toutefois, concernant la question de la *responsiveness*, la capacité à répondre aux besoins de l'autre, est considérée comme une dimension centrale de la qualité des relations (Finkel et al., 2017). En effet, elle favorise la satisfaction relationnelle et les participantes ont évoqué certains bénéfices et ce, notamment dans leurs relations avec les autres femmes où l'intimité et le partage émotionnel était plus courant. Certains participants ont reconnu qu'il était plus aisé et plus sécurisant de recourir à leurs amies ou à leur partenaire pour aborder des difficultés plus intimes et ont valorisé ces capacités d'empathie. Gough et al. (2021) ont mis en évidence que les hommes avaient en effet tendance à davantage s'adresser aux femmes pour aborder leurs angoisses, mais que d'autres situations seraient également propices à la parole : les contextes de travail sécurisants ou avec leurs meilleurs amis.

Risman (2018) soulève que les changements de normes dans la société actuelle concerneraient principalement les femmes et notamment le fait qu'elles sont davantage encouragées à développer les compétences traditionnellement réservées aux hommes. Cependant, il semble que les pressions à se conformer aux rôles traditionnels sont encore opérantes. Pour tenter d'expliquer ce paradoxe, Ridgeway (2011) a mis en évidence que les stéréotypes de genre ont tendance à changer plus lentement que certains faits organisationnels en faveur de l'égalité (comme la participation au marché du travail). Il y aurait un retard culturel (*cultural lag*) qui empêche l'intégration de nouveaux modèles dans les mentalités. En effet, les femmes sont toujours perçues comme faisant preuve de moins d'agentivité que les hommes et cette représentation est également soutenue par les femmes elles-mêmes (Hentschel et al., 2019). Un

contexte emblématique de cette différence d'agentivité, soulevé par certains participants durant les focus groups, concerne notamment la prise d'initiative dans les relations de séduction, qui est encore perçue comme reléguée aux hommes. Les compétences évoquées par les participantes qui pourraient manquer d'appui et de légitimité dans la socialisation des femmes, semblent ainsi concerner l'aptitude à prendre sa place, à s'affirmer, à faire preuve d'assertivité et à adopter un paradigme plus individualiste. L'association entre une tendance à répondre aux besoins des autres et une moindre agentivité pourrait avoir des conséquences sur la capacité à mettre des limites dans les relations. Cependant, dans les résultats de cette étude, on observe que les difficultés à mettre ses limites ou au contraire l'aisance à les manifester, se retrouvaient tant dans les témoignages des hommes que dans celui des femmes.

4.3. Une acceptation de la vulnérabilité

Les attentes normatives de genre concernent principalement la sphère socio-affective pour les femmes (Hentschel et al., 2019), mais qu'en est-il concernant les injonctions spécifiques aux hommes ? La question de l'image virile semble être un repère normatif encore en vigueur et les participant·e·s l'ont explicitement évoqué. Dans la littérature, l'injonction à la virilité est décrite comme une incitation à occuper une place dominante, à incarner de la solidité ou encore à maîtriser des émotions (Chatard et al., 2005; Mahalik et al., 2003). La question du pouvoir et de la dominance est un aspect critique car il peut être à l'origine de difficultés relationnelles importantes, et ce, notamment dans les rapports avec les femmes (Diaz-Aguado & Martinez, 2015). Dans une étude qualitative longitudinale proposée par Edwards (2022) concernant le développement de l'identité de genre chez les hommes, les participants ont évoqué l'impression de porter un masque pour décrire la manière dont ils ont été socialisés. Il s'agirait d'une façade nécessaire pour répondre aux pressions sociales récurrentes de conformité aux normes virilistes (provenant notamment du groupe de pairs) mais elle conduit également à des comportements dysfonctionnels tels que de la compétition toxique entre hommes ou une attitude dégradante envers les femmes. À mesure de l'avancée de la question identitaire, ils ont observé une préoccupation moindre aux évaluations extérieures. Certains facteurs pourraient être déterminants vers une expression plus mature et plus authentique de soi : la présence de relations significatives (partenaire, ami·e·s, famille) qui permettent de renforcer l'estime de soi, la guérison de traumatismes passés, une réflexion personnelle sur l'intégrité ainsi que l'accroissement des responsabilités professionnelles (Edwards, 2022).

Ainsi, mêmes si les injonctions à la virilité sont encore à l'œuvre, il semble qu'une représentation plus positive de la vulnérabilité commence à émerger dans les esprits et que les jeunes générations pourraient présenter un discours moins complexé à ce sujet. Dans le cadre de ce travail, nos participants ont évoqué spontanément l'existence d'aspect vulnérables en abordant explicitement certains de leurs problèmes. Ils ont également reconnu l'importance d'un soutien social dans les situations difficiles et leur regret parfois d'un manque de profondeur dans les relations aux pairs. Ceci révèle que de nouveaux modèles masculins commencent à obtenir une certaine légitimité et que les normes de genre traditionnelles sont remises en question. Cependant, McLean et al. (2017) ont mis en évidence un aspect singulier de l'évolution des normes de genre : alors que la plupart des jeunes adultes se positionnent en faveur de l'égalité des genres, on constate que leurs interactions peuvent encore être structurées sur des récits plus traditionnels. Ceci souligne que la question du genre peut mener à des situations ambivalentes car il agit sur des aspects non-conscients qui peuvent entrer en contradiction avec les valeurs de l'individu (Edwards, 2022; Ridgeway, 2011).

Concernant la vie émotionnelle, un lieu d'expression de la vulnérabilité, la question de la régulation des émotions semble présenter des intérêts tant pour les femmes que pour les hommes. En effet, la crainte d'être dépassé·e par ses émotions et le recours à des stratégies de régulation telles que le repli ou le ressassement ont été évoqué dans les deux groupes. Cependant, les causes à l'origine des difficultés émotionnelles pourraient présenter des différences. Alors que les femmes sont confrontées à de fortes exigences en termes d'adaptation à l'entourage et de responsabilités socio-affectives, elles pourraient être amenées à être davantage exposées à des situations engageant une régulation de leurs émotions ou de celles des autres (Dean et al., 2022). Bien qu'une meilleure répartition de la charge socio-affective serait une solution plus équitable, acquérir des stratégies de régulation émotionnelle efficaces pourrait être une manière de diminuer la charge psychologique de ce rôle social. Chez les hommes, c'est davantage la complexité de leur rapport à la vulnérabilité qui pourrait susciter un intérêt pour la régulation émotionnelle. En effet, lorsque l'accès aux émotions est bridé par les normes sociales (Jiang, 2022), il est difficile de développer des stratégies efficaces de gestion émotionnelle, qui supposent notamment la capacité à entrer en contact direct avec les émotions (Gratz & Roemer, 2003). Les hommes peuvent alors se sentir démunis car ils ne sont pas encouragés socialement à contacter les aspects plus vulnérables de leur vécu et à rechercher de l'aide lorsqu'ils sont en difficulté (Mahalik et al., 2003). Cela peut avoir des implications fortes

sur leurs relations car le manque d'auto-régulation est un facteur prédictif des violences conjugales (Finkel et al., 2009). Toutefois, Edwards (2022) a montré qu'en parallèle, les hommes sont également confrontés à un autre type d'attente, et ce notamment dans la sphère du couple. Il est attendu qu'ils montrent davantage leurs émotions et qu'ils fassent preuve d'empathie et de compassion. Ils doivent alors composer avec des influences contradictoires et trouver un équilibre entre les différents rôles.

4.4. Une intégration au groupe exigeante

Bien que certains auteurs aient suggéré que l'appartenance au groupe de pairs soit moins importante lors de l'âge adulte en émergence qu'au moment de l'adolescence (Arnett, 2007), la question du rapport au groupe semble être un élément important pour certain·e·s jeunes adultes interrogé·e·s. Il semble que les participant·e·s ressentent une pression à se moduler lorsqu'ils ou elles cherchent à intégrer un groupe et que ce processus peut leur être coûteux. En effet, le groupe est un lieu de forte socialisation qui va diffuser les normes sociales et notamment les normes de genre (Grusec & Davidov, 2010). Le fonctionnement d'un groupe ne repose pas sur les mêmes logiques que les relations individuelles. Selon Pina e Cunha et al. (2022), les règles qui régissent les groupes peuvent être plus exigeantes car elles impliquent une certaine conformité des individus afin d'assurer une orientation comportementale commune. Dans les dynamiques de groupe, il peut également y avoir des effets paradoxaux, comme le fait que la popularité ne dépende pas uniquement des comportements prosociaux (soutien, intérêt pour les pairs) mais également de certains comportements antisociaux tels que l'exclusion ou l'intimidation verbale. Ainsi, les capacités d'influence et de pouvoir participent à définir sa place dans un groupe et cela prévaut tant pour les hommes que pour les femmes (Lansu & Cillessen, 2012). Lors des focus groups, certains participants ont évoqué une incitation dès leur jeune âge à développer une forme de dominance qui peut les aider à être plus influents dans les dynamiques de groupe. Ils ont également soulevé une forme d'anxiété de performance concernant leur intégration dans les groupes masculins.

Pour certains participants, le groupe de pairs joue un rôle inédit dans leur réseau social et il s'organise notamment sur le partage d'expériences excitantes qui cimenter la cohésion entre les membres. Les participants expliquent y trouver une appartenance protectrice et un sentiment de validation. Di Donato & Strough (2013) ont mis en évidence que les groupes masculins ont ceci de particulier qu'ils restent très hermétiques aux femmes et que par conséquent, ils ne favorisent

pas la mixité, notamment au cours de la scolarisation. Les participantes ont en effet témoigné leur incompréhension d'une exclusion aussi arbitraire. Cette tendance à s'organiser en « entre-soi » pourrait être un des mécanismes qui tend à privilégier les intérêts des hommes et à favoriser leur accès au pouvoir par une entraide réciproque mais exclusive (Delvaux, 2019).

4.5. Un impact sur la construction identitaire

De nombreux exemples de relations ont été évoqués par les participant·e·s. Ces relations contribuent à leur équilibre de vie mais elles leur permettent également de faire des expériences formatrices au travers des difficultés rencontrées. Smits et al. (2011) ont mis en évidence que les individus qui rencontrent des difficultés de construction identitaire ont souvent des compétences sociales moins développées. Les compétences sociales permettraient d'être mieux entouré·e·s et par conséquent de suivre un développement identitaire plus favorable. Bogaerts et al. (2021) ont montré que les trajectoires identitaires des hommes et des femmes pouvaient comporter des différences : les femmes montreraient davantage de confusion identitaire que les hommes et ce notamment en début de construction, c'est-à-dire durant l'adolescence. Cette étude ne nous renseigne toutefois pas sur les processus concernés qui semblent induire plus de complexité pour les femmes. On pourrait faire l'hypothèse que les attentes normatives qui orientent les femmes à se tourner vers leur entourage davantage qu'envers elle-même, viennent à contre-courant d'un centrage sur soi nécessaire au processus identitaire (Arnett, 2014a). Les hommes, encouragés à développer leur individualité se trouvent alors dans une situation plus cohérente sur le plan psychique. Certains participants ont relevé, lors des focus groups, qu'ils expérimentaient un plus grand centrage sur soi comparativement aux femmes. Cependant, en considérant les processus adaptatifs spécifiques aux hommes, il est possible qu'une façade se développe dès l'adolescence, et qu'elle agisse comme un voile dissociatif ne permettant pas de rendre compte pleinement des mouvements intérieurs (Edwards, 2022). Certains participants ont évoqué cet aspect en soulignant l'importance de l'authenticité et le désir de ne pas devoir cacher des aspects de soi dans leurs relations.

4.6. Les contextes d'influences

Les contextes relationnels évoqués par les participant·e·s se situent dans la sphère de la famille, des amitiés, du couple, de la scolarisation et dans une moindre mesure, du milieu professionnel. Les relations d'amitiés et de couple semblent être les relations les plus investies par les participant·e·s. En effet, les pairs sont une ressource importante car ils font office de modèles

de référence dans le développement de l'identité (Arnett, 2007). La pression normative exercée par le groupe pousse à la conformité et cela peut avoir des effets positifs sur l'acquisition de certaines compétences, mais aussi des effets délétères comme dans les comportements à risque (Vandell, 2000). Dans les relations d'amitié dyadiques, certains défis peuvent être récurrents, tels que les comportements déloyaux, les conflits d'intérêts ou les attentes déçues de soutien et font par conséquent appel à des compétences spécifiques (Kirmayer et al., 2021). Le couple agit lui aussi comme influence sur la construction identitaire, notamment par la logique fusionnelle qui prédomine dans son fonctionnement et qui agit sur le plan cognitif, affectif et comportemental (Finkel et al., 2017). Parfois, ces deux domaines peuvent entrer en concurrence et les amitiés peuvent perdre une part de soutien émotionnel et d'intimité lorsqu'une personne se met en couple (Camirand & Poulin, 2019). En effet, alors que le groupe de pairs prédomine durant l'adolescence, au moment de l'âge adulte en émergence, les individus accordent davantage d'importance à leur relation de couple ou dans des activités individuelles (Arnett, 2007). Toutefois, pour jeunes adultes interrogé·e·s, l'intégration au groupe semble montrer encore des enjeux significatifs.

Les participant·e·s ont évoqué des situations concernant leurs parents dans le cadre de souvenirs liés à l'éducation mais aussi dans certains cas, en tant que modèles comportementaux. Selon (Arnett, 2014b), au moment de l'âge adulte en émergence, les parents continuent à être présents dans la vie de leurs enfants, mais de manière moins contrôlante. Bien qu'en recherche d'indépendance, les jeunes adultes restent souvent en contact avec leurs parents, notamment pour obtenir des conseils ou du soutien émotionnel. Sorti·e·s des tensions éducatives de l'adolescence, les jeunes adultes développent alors une vision plus bienveillante de leurs parents.

Finalement, la scolarisation est un contexte important à relever car elle permet d'introduire la question du niveau socio-économique qui est un facteur d'influence récurrent en sciences humaines. En effet, le niveau d'éducation peut jouer un rôle important par exemple dans le processus de flexibilisation des rôles sociaux genrés (McDermott & Schwartz, 2013). Au-delà du niveau d'étude atteint, la scolarisation est surtout un fort lieu de socialisation, d'une part car elles immergent les individus dans des groupes sociaux leur permettant de s'exercer aux dynamiques de groupes (Wentzel, 2015) ; d'autre part car elle participe plus ou moins explicitement à l'apprentissage des rôles de genre (Richard, 2018).

4.7. Implication pour la pratique clinique

À ce jour, dans le champ de la psychologie, il existe peu d'interventions qui prennent pleinement en considération les différences spécifiques au genre, en s'intéressant aux processus qui les caractérisent tout en évitant les écueils des stéréotypes. Ainsi, cette étude propose une première exploration des compétences relationnelles que les jeunes femmes et jeunes hommes considèrent comme importantes, ainsi que les enjeux auxquels elles peuvent être associées. Au vu de certains résultats, cela laisse à penser que, dans les situations cliniques qui impliquent des problèmes relationnels, la question des pressions normatives de genre devraient être abordées car des spécificités existent.

Dans le domaine de la prévention, il arrive que certains programmes n'élaborent pas leur contenu en collaboration avec le public concerné. Il se peut alors que leur efficacité soit affectée car le contenu ne répond pas aux véritables préoccupations des individus ciblés et notamment aux spécificités de genre (Benham-Clarke et al., 2023). Cette étude propose des résultats qui proviennent directement d'un public-cible et qui permet par conséquent de mettre en évidence leurs intérêts et motivations.

Toutefois, il faut préciser que si cette étude n'est pas un socle suffisant pour développer des interventions complètes pour favoriser les bonnes relations chez les jeunes adultes, elle permet de souligner l'importance d'y inclure des spécificités. En effet, les hommes et les femmes cisgenres présentent certains intérêts spécifiques en termes de compétences mais également des intérêts communs, tels que la régulation émotionnelle ou l'intégration dans les groupes. Ces premières pistes de spécificités et de convergence permettent d'appuyer l'importance d'articuler le genre dans les programmes psycho-éducatifs mais invitent également à considérer la spécificité d'autres facteurs d'influence, tels que l'orientation sexuelle ou le statut socio-économique par exemple.

4.8. Apports et limites de l'étude

Cette étude a pour but de mettre en évidence les représentations des compétences relationnelles des jeunes adultes entre 18 et 25 ans et certaines spécificités liées au genre. Alors que la majeure partie des études visent un contexte relationnel spécifique pour étudier les compétences, cette étude propose une mise en évidence des points d'intérêt relationnels dans différents domaines de la vie : le couple, les amitiés, la famille, l'école et dans une moindre mesure, le travail.

De plus, bien que les recherches et les programmes sont nombreux dans le cadre de l'enfance et de l'adolescence, on constate que l'intérêt pour l'amélioration des compétences au moment de l'âge adulte en émergence est plus restreint. Cette étude met ainsi en évidence que des difficultés relationnelles existent pour cette population et qu'elle pourrait par conséquent être une cible intéressante d'intervention psycho-éducatives. Ensuite, certains résultats révèlent qu'une approche par le genre devrait être considérée car les expériences relationnelles montrent certaines spécificités. Pour les femmes, les compétences d'affirmation de soi seraient à renforcer ; pour les hommes, il s'agirait plutôt d'appuyer les compétences d'acceptation de la vulnérabilité. Toutefois, des zones de convergence ont également été mises en évidence, notamment concernant les valeurs qui sous-tendent les relations, la complexité des relations aux groupes et les difficultés de régulation émotionnelle. La capacité à identifier et à prendre du recul sur les normes sociales de genre est une tendance qui semble être partagée et qui pourrait être un marqueur de la popularisation des enjeux relatifs au genre dans les relations et dans la société. Il a été mis en évidence que l'intégration dans les groupes présentait un intérêt pour cette population. Au vu de l'absence d'intervention spécifique à cette problématique pour cette population, cela appuie la pertinence de recherches futures sur le sujet et sur le développement d'interventions ciblées.

Il y a cependant certaines limites utiles à relever. Tout d'abord, la notion de *compétence relationnelle* a été utilisée tout au long de ce travail. Cependant, il existe d'autres concepts pour approcher la question des compétences dans les relations. En effet, en fonction des cadres théoriques invoquées et des contextes, les compétences peuvent se définir et se structurer de différentes manières. Même si ce flou conceptuel montre la complexité de la thématique, il serait utile de développer des projets de comparaison et de synthèse afin d'améliorer la clarté conceptuelle de ce sujet.

Ensuite, d'un point de vue méthodologique, malgré le fait que l'échantillon est constitué de 30 participant·e·s, il est possible que nous n'ayons pas épuisé les données. Certaines récurrences de contenu ont émergé au fil des séances, mais le dernier groupe présentait encore des originalités, par exemple dans les enjeux concernant l'intégration dans les groupes. Comme le contenu des focus groups ne concernait pas uniquement le thème des compétences de genre, il est possible que le temps et la disponibilité d'esprit aient parfois manqué pour obtenir des

données riches et complètes. Aussi, les personnes d'identifiant en tant qu'hommes ont été plus difficiles à recruter et leur proportion n'atteint pas les 50% espérés pour une représentativité optimale. Par conséquent, les résultats sont davantage influencés par les représentations des femmes.

Concernant le statut social, les participant·e·s proviennent en grande majorité du secteur universitaire et dans une moindre mesure des hautes écoles. Une seule participante présentait une situation professionnelle active. En sachant l'importance des influences socio-économiques, notamment sur les choix professionnels, un meilleur équilibre des statuts aurait peut-être amené des contenus plus représentatifs des jeunes adultes qui ont déjà intégré le marché du travail. De plus, certaines études montrent que la construction de l'identité au moment de l'âge adulte en émergence, pourrait suivre des trajectoires plus diversifiées en fonction du statut socio-économique (Hendry & Kloep, 2010). Cela soulève également la question des difficultés à recruter en dehors des milieux institutionnalisés et des résistances de certains milieux à la recherche scientifique en général.

Aussi, notre échantillon est composé uniquement de personnes cisgenres ce qui limite les résultats à cette population. Il serait utile, dans de futures recherches, d'inclure des sujets qui présentent d'autres formes d'identité de genre afin de mettre en évidence les spécificités qui pourraient les caractériser. Bien que l'orientation sexuelle ait été renseignée en début d'étude, au vu de l'étendue des éléments soulevés par la question du genre, il a été décidé de ne pas traiter cette composante dans le cadre de ce travail.

Concernant les informations socio-démographiques, certaines données plus spécifiques auraient pu être récoltées afin d'enrichir les interprétations. En effet, une évaluation dimensionnelle du genre aurait pu être proposée pour soutenir une définition du genre plus nuancée. Il aurait été intéressant également de connaître leur situation de cohabitation (famille d'origine, colocataires, partenaire) qui aurait permis d'avoir une meilleure représentation leur environnement quotidien. Pour les participant·e·s qui ont mentionné être en couple, il aurait également été intéressant de renseigner la durée de leur relation afin d'avoir un aperçu leur degré d'engagement.

Le focus group a été choisi comme méthode d'investigation et elle comporte certaines limites. En effet, autant le groupe soutient la dynamique d'échange et favorise l'émergence des représentations sociales, mais il peut aussi limiter la divulgation d'informations plus sensibles (Kruger et al., 2019). Ainsi, il aurait pu être intéressant de compléter les données par des entretiens individuels.

Enfin, si cette étude permet de mettre en évidence l'importance de certaines compétences relationnelles, elle ne nous renseigne pas sur les moyens d'apprentissage et de transmission qui pourraient favoriser leur acquisition pour cette population. Dans cette idée, de futures recherches visant à explorer les moyens les plus attractifs et les plus efficaces pour les jeunes adultes seraient intéressantes à mener pour répondre au mieux aux besoins relationnels des jeunes adultes.

5. Conclusion

Les jeunes adultes émergent·e·s se situent à la dernière étape de leur développement avant l'entrée à l'âge adulte. Cette période de vie qui succède à l'adolescence et qui s'allonge sur la vingtaine est caractérisée par une exploration et une consolidation identitaire nécessaire au bien-être psycho-social et à des engagements plus pérennes. Les relations que les jeunes adultes entretiennent sont cruciales durant cette période car elles vont soutenir, révéler et façonner le processus identitaire. Dans ce contexte, les compétences relationnelles sont importantes car elles permettent d'améliorer l'étendue et la qualité des liens. Comme toutes autres compétences, leur acquisition nécessite un apprentissage et il est possible que tous les individus ne soient pas orientés de la même manière dans ce processus. En effet, les hommes et les femmes ne sont pas confronté·e·s aux mêmes injonctions sociales et seront ainsi incité·e·s à adopter des rôles sociaux différents. La dimension du genre pourrait être alors un facteur important à prendre en compte dans la compréhension du développement des compétences sociales.

Cette étude qualitative avait pour but d'interroger des jeunes adultes afin de mettre en évidence leurs perceptions des bonnes relations et des compétences relationnelles qui leur sont nécessaires. La dimension du genre a été intégrée comme prisme d'analyse afin d'interroger l'existence d'éventuelles spécificités dans l'expérience des relations. Si des différences ont été identifiées, les résultats ont également montré des points de convergence. En effet, les valeurs

qui sous-tendent les relations de qualité sont plutôt homogènes, mais les enjeux qui en découlent montrent une certaine variabilité. Ainsi, les femmes énoncent une insatisfaction quant au rôle d'attention aux autres qui leur est attribué ainsi qu'une frustration de ne pas être mieux armées pour s'affirmer face aux autres. Elles déplorent également l'hermétisme des groupes masculins et l'exclusion qui en découle. Les hommes évoquent plus spécifiquement les dilemmes rencontrés autour de la question de la vulnérabilité, et des idéaux virilistes auxquels ils sont confrontés, notamment dans les groupes de pairs. Alors que les femmes revendiquent plus explicitement de meilleures possibilités d'affirmation de soi, il semble que les hommes soient plus discrets sur leurs nécessités. L'intégration dans les groupes restent un aspect des relations qui est source d'enjeux. Finalement, les jeunes adultes semblent présenter un intérêt commun pour la régulation des émotions que suscitent leurs relations.

Bien que la tendance sociale soit en faveur de l'égalité des genres, cette étude permet de mettre en évidence que les récits traditionnels de genre sont encore à l'œuvre dans l'acquisition des rôles sociaux. Cependant, il semble que de nouvelles aspirations aient émergées chez les jeunes adultes : une lassitude partagée chez les femmes de se dédier à leur entourage et un désir d'agencer les interactions de manière plus profitable ; pour les hommes, une prise de conscience des pressions normatives qui les concernent et une appropriation de leur vie intérieure.

Les résultats de cette étude permettent d'appuyer certains éléments à considérer dans l'élaboration d'intervention visant les jeunes adultes et leurs relations. Si des recherches plus approfondies sur le sujet sont nécessaires, cette étude soulève qu'un contenu psycho-éducatif spécifique au genre pourrait fournir une réponse plus ajustée au développement des compétences relationnelles de cette population. Alors que les relations étroites ont souvent été considérées comme primordiales, il semble que la relation aux groupes reste un enjeu et un domaine d'intérêt durant cette période de la vie.

6. Références bibliographiques

- Abriat, S. (2022, août 21). *Paul B. Preciado, philosophe : « Un homme qui porte une jupe, ça reste encore souvent un signe de pathologie »*. https://www.lemonde.fr/m-le-mag/article/2022/08/20/paul-b-preciado-philosophe-un-homme-qui-porte-une-jupe-ca-reste-encore-souvent-un-signe-de-pathologie_6138538_4500055.html
- Acker, J. (1992). From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565. <https://doi.org/10.2307/2075528>
- Anderson, P., Coyle, K., Guinosso, S., Ferrand, J. L., Owora, A., Houghton, R. F., & Walsh-Buhi, E. (2021). Promoting Adolescent Healthy Relationships (The About Us Program) : Protocol for a Randomized Clinical Trial. *JMIR Research Protocols*, 10(9), e30499. <https://doi.org/10.2196/30499>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood : A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2007). Socialization in emerging adulthood : From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 208-231.
- Arnett, J. J. (2014a). A Longer Road to Adulthood. In J. J. Arnett (Éd.), *Emerging Adulthood : The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* (p. 1-29). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.003.0001>
- Arnett, J. J. (2014b). From Conflict to Companionship : A New Relationship with Parents. In J. J. Arnett (Éd.), *Emerging Adulthood : The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* (p. 49-82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.003.0003>
- Arnett, J. J. (2014c). Love and Sex : New Freedoms, New Problems. In J. J. Arnett (Éd.), *Emerging Adulthood : The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* (p. 83-103). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.003.0004>

- Barger, S. D., Messerli-Bürgy, N., & Barth, J. (2014). Social relationship correlates of major depressive disorder and depressive symptoms in Switzerland : Nationally representative cross sectional study. *BMC Public Health*, *14*(1), 273. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-273>
- Barlow, A., Ewing, J., Janssens, A., & Blake, S. (2018). *The Shackleton relationships project report and key findings*. University of Exeter. <http://socialsciences.exeter.ac.uk/law/research/groups/frs/projects/shackletonrelationshipsproject>
- Benham-Clarke, S., Roberts, G., Janssens, A., & Newlove-Delgado, T. (2023). Healthy relationship education programmes for young people : Systematic review of outcomes. *Pastoral Care in Education*, *41*(3), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2054024>
- Bize, R., Debons, J., Amiguet, M., Stadelmann, S., Vujovic, K., & Lucia, S. (2020). *Evaluation du programme « Sortir Ensemble et Se Respecter » et « Herzsprung- Freundschaft, Liebe und Sexualität ohne Gewalt »*. Centre universitaire de médecine générale et santé publique (Unisanté). <https://www.unisante.ch/fr/formation-recherche/recherche/publications/raisons-sante/raisons-sante-316>
- Bogaerts, A., Claes, L., Buelens, T., Verschueren, M., Palmeroni, N., Bastiaens, T., & Luyckx, K. (2021). Identity synthesis and confusion in early to late adolescents : Age trends, gender differences, and associations with depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, *87*(1), 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.006>
- Boisvert, S., & Poulin, F. (2017). Navigating In and Out of Romantic Relationships From Adolescence to Emerging Adulthood : Distinct Patterns and Their Correlates at Age 25. *Emerging Adulthood*, *5*(3), 216-223. <https://doi.org/10.1177/2167696816675092>
- Boisvert, S., Poulin, F., & Dion, J. (2023). Romantic Relationships from Adolescence to Established Adulthood. *Emerging Adulthood*, *11*(4), 947-958. <https://doi.org/10.1177/21676968231174083>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : Approche socio-sémantique. *Vie sociale*, *11*(3), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (2nd ed). Basic Books.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *FAQs. Thematic Analysis*. <https://www.thematicanalysis.net/faqs/>
- Bühler, J. L., & Nikitin, J. (2020). Sociohistorical context and adult social development : New directions for 21st century research. *American Psychologist*, 75(4), 457-469. <https://doi.org/10.1037/amp0000611>
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). *Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships*.
- CAAT. (2023). CAAT PEERS® for Young Adults. *CAAT: Center for Assessment and Treatment*. <https://caatonline.com/peers-social-skills-groups/peers-for-young-adults/>
- Caemmerer, J. M., & Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53(4), 265-281. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.001>
- Camirand, E., & Poulin, F. (2019). Changes in best friendship quality between adolescence and emerging adulthood : Considering the role of romantic involvement. *International Journal of Behavioral Development*, 43(3), 231-237. <https://doi.org/10.1177/0165025418824995>
- Chatard, A., Guimond, S., Lorenzi-Cioldi, F., & Désert, M. (2005). Domination masculine et identité de genre: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 113-123. <https://doi.org/10.3917/cips.067.0113>
- Choque Olsson, N., Rautio, D., Asztalos, J., Stoetzer, U., & Bölte, S. (2016). Social skills group training in high-functioning autism : A qualitative responder study. *Autism*, 20(8), 995-1010. <https://doi.org/10.1177/1362361315621885>
- Coffman-Rosen, S. L. (2017). Identity Construction. In *The SAGE Encyclopedia of Psychology and Gender* (1-4, p. 913-914). SAGE Publications, Inc. <https://sk.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-psychology-and-gender/i9983.xml>

- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., & Gordon, K. (2003). Variations in patterns of developmental transitions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology*, 39(4), 657-669. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.657>
- Collins, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Coroiu, A., Meyer, A., Gomez-Garibello, C. A., Brähler, E., Hessel, A., & Körner, A. (2015). Brief Form of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ-15): Development and Preliminary Validation With a German Population Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 272-279. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000234>
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (2003). Level of Self-Esteem and Contingencies of Self-Worth: Unique Effects on Academic, Social, and Financial Problems in College Students. *Personality & social psychology bulletin*, 29, 701-712. <https://doi.org/10.1177/0146167203029006003>
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Dean, L., Churchill, B., & Ruppner, L. (2022). The mental load: Building a deeper theoretical understanding of how cognitive and emotional labor overload women and mothers. *Community, Work & Family*, 25(1), 13-29. <https://doi.org/10.1080/13668803.2021.2002813>
- DeAro, J., Bird, S., & Mitchell Ryan, S. (2019). NSF ADVANCE and gender equity: Past, present and future of systemic institutional transformation strategies. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 38(2), 131-139. <https://doi.org/10.1108/EDI-09-2017-0188>
- Delicourt, A., & Lagabrielle, C. (2022). Chapitre 15. Approche psychosociale de la carrière dans les milieux contre-stéréotypiques. In *Psychologie et carrières* (p. 283-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lagab.2022.01.0283>

- Delvaux, M. (2019). *Le boys club* (cinquième tirage). Remue-ménage.
- Departement for Education. (2019). *Relationships and sex education (RSE) and health education*. www.gov.uk/government/publications
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F., & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities : Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, *35*(1), 67-82. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.10.006>
- Diaz-Aguado, M. J., & Martinez, R. (2015). Types of Adolescent Male Dating Violence Against Women, Self-Esteem, and Justification of Dominance and Aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(15), 2636-2658. <https://doi.org/10.1177/0886260514553631>
- Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A.-S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, *66*(2), 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Dush, C. M. K., & Amato, P. R. (2005). Consequences of relationship status and quality for subjective well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, *22*(5), 607-627. <https://doi.org/10.1177/0265407505056438>
- Edwards, K. E. (2022). Becoming a Man : A Longitudinal Study of Men's Gender Identity Development. *Journal of College Student Development*, *63*(2), 185-199. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0014>
- Epstein, C. F. (1988). *Deceptive distinctions : Sex, gender, and the social order*. Yale University Press.
- Erhel, C. (2020). Genre et inégalités de trajectoires sur le marché du travail. *Informations sociales*, *201*(1), 26-34. <https://doi.org/10.3917/inso.201.0026>
- Farooqi, S. R. (2014). The Construct of Relationship Quality. *Journal of Relationships Research*, *5*(e2), 1-11. <https://doi.org/10.1017/jrr.2014.2>
- Finkel, E. J., DeWall, C. N., Slotter, E. B., Oaten, M., & Foshee, V. A. (2009). Self-regulatory failure and intimate partner violence perpetration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(3), 483-499. <https://doi.org/10.1037/a0015433>

- Finkel, E. J., Simpson, J. A., & Eastwick, P. W. (2017). The Psychology of Close Relationships : Fourteen Core Principles. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 383-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044038>
- Fortin, A., Hébert, M., Paradis, A., & Fortin, L. (2021). Development and validation of the Relational Skills Inventory for Adolescents. *Journal of Adolescence*, 93(1), 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.10.005>
- Frosch, C. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & O'Banion, D. D. (2021). Parenting and Child Development : A Relational Health Perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1559827619849028>
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration* (2nd Edition). University of California Press. <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780745600079.pdf>
- Gough, B., Robertson, S., & Luck, H. (2021). Engendered Expressions of Anxiety : Men's Emotional Communications With Women and Other Men. *Frontiers in Sociology*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2021.697356>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2003). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation : Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization Processes in the Family : Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243-269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research : A Domain-Specific Approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- Grusec, J. E., & Hastings, P. (2015). The socialization of children's prosocial development. In *Handbook of Socialization*. The Guilford Press.
- Guérandel, C., Gozillon, A., & Walter, E. (2022). La socialisation par les médias au prisme des inégalités sociales, sexuées et sexuelles. *Éducation et sociétés*, 47(1), 5-22. <https://doi.org/10.3917/es.047.0005>

- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 23-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0023>
- Hamel, C. (2014). Les inégalités de genre sous l'œil des démographes. *Population & Sociétés*, 517(11), 1-4. <https://doi.org/10.3917/popsoc.517.0001>
- Hames, J. L., Hagan, C. R., & Joiner, T. E. (2013). Interpersonal Processes in Depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 355-377. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185553>
- Hawkins, A. J., Hokanson, S., Loveridge, E., Milius, E., Duncan, M., Booth, M., & Pollard, B. (2022). How effective are ACF-funded couple relationship education programs? A meta-analytic study. *Family Process*, 61(3), 970-985. <https://doi.org/10.1111/famp.12739>
- Hays, S. (1994). Structure and Agency and the Sticky Problem of Culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57-72. <https://doi.org/10.2307/202035>
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/13676260903295067>
- Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes : A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00011>
- Hilbert, M. (2020). Digital technology and social change : The digital transformation of society from a historical perspective. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 189-194. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/mhilbert>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social Relationships and Mortality Risk : A Meta-analytic Review. *PLOS Medicine*, 7(7), e1000316. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Hopkins, P., & Sinclair, C. (2017). Research, relevance and respect : Co-creating a guide about involving young people in social research. *Research for All*, 1, 121-127. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.1.09>

- Hopmeyer, A., Troop-Gordon, W., Medovoy, T., & Fischer, J. (2017). Emerging adults' self-identified peer crowd affiliations and college adjustment. *Social Psychology of Education, 20*(3), 643-667. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9390-1>
- Hua, Y., Zhao, Q., Shen, J., Liu, Y., Zheng, L., & Zhang, M. (2022). Program for education and enrichment of relational skills (PEERS) training for social skills and depressed mood intervention in young adult with depression : Study protocol for a randomized controlled trial. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 993124. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.993124>
- Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health, 12*(1), 21-26. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x>
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term : Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy, 34*(1), 161-182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., & Van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology : Five challenges to the gender binary. *American Psychologist, 74*(2), 171-193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Insee. (2020). *Personnes vivant en couple selon le sexe et l'âge*. Institut national de la statistique et des études économiques. https://www.insee.fr/fr/statistiques/5209673#figure1_radio2
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., & Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15–30 : Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 107-125. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.007>
- Jiang, Z. (2022). Masculinity Development, Gender Stereotypes, and Gender Equality. *Minnesota Undergraduate Research & Academic Journal, 5*(4). <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/muraj/article/view/4524>
- Jouët, J. (2022). *Numérique, féminisme et société*. Presses des Mines via OpenEdition.
- Kane, E. W. (2006). "No Way My Boys Are Going to Be Like That!" : Parents' Responses to Children's Gender Nonconformity. *Gender & Society, 20*(2), 149-176. <https://doi.org/10.1177/0891243205284276>

- Kane, E. W. (2012). *The Gender Trap : Parents and the Pitfalls of Raising Boys and Girls*. NYU Press.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=10807>
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations : A theory of interdependence*. Wiley. <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz006394973inh.htm>
- Kirmayer, M. H., Khullar, T. H., & Dirks, M. A. (2021). Initial Development of a Situation-based Measure of Emerging Adults' Social Competence in their Same-gender Friendships. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 451-468. <https://doi.org/10.1111/jora.12616>
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57, 237-243. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2010). Identity Formation in Adolescence : Change or Stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 150-162. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4>
- Knafo, A., & Israel, S. (2010). Genetic and environmental influences on prosocial behavior. In *Prosocial motives, emotions, and behavior : The better angels of our nature* (p. 149-167). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-008>
- Knobloch, L. K., & Knobloch-Fedders, L. M. (2010). The role of relational uncertainty in depressive symptoms and relationship quality : An actor—partner interdependence model. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(1), 137-159. <https://doi.org/10.1177/0265407509348809>
- Kreuzer, M., & Gollwitzer, M. (2022). Neuroticism and satisfaction in romantic relationships : A systematic investigation of intra- and interpersonal processes with a longitudinal approach. *European Journal of Personality*, 36(2), 149-179. <https://doi.org/10.1177/08902070211001258>
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses : Origins, Meanings, and Interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Éds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 31-53). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2

- Kruger, L. J., Rodgers, R. F., Long, S. J., & Lowy, A. S. (2019). Individual interviews or focus groups? Interview format and women's self-disclosure. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(3), 245-255. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1518857>
- Lambooy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2012). Peer Status in Emerging Adulthood : Associations of Popularity and Preference With Social Roles and Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 132-150. <https://doi.org/10.1177/0743558411402341>
- Larson, J. J., Whitton, S. W., Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2007). Being Close and Being Social : Peer Ratings of Distinct Aspects of Young Adult Social Competence. *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 136-148. <https://doi.org/10.1080/00223890701468501>
- Lee, M., & Murdie, A. (2021). The Global Diffusion of the #MeToo Movement. *Politics & Gender*, 17(4), 827-855. <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000148>
- Löwy, I. (2003). Intersexe et transsexualités : Les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique du sexe social: *Cahiers du Genre*, 34(1), 81-104. <https://doi.org/10.3917/cdge.034.0081>
- Lyness, K. S., & Grotto, A. R. (2018). Women and Leadership in the United States : Are We Closing the Gender Gap? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 227-265. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104739>
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., Scott, R. P. J., Gottfried, M., & Freitas, G. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/1524-9220.4.1.3>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/life-skills-approach-child-and-adolescent-healthy-human-development>

- Marcia, J. E. (1980). *Identity in Adolescence*.
https://www.academia.edu/11066550/Identity_in_Adolescence
- Markiewicz, D., Lawford, H., Doyle, A. B., & Haggart, N. (2006). Developmental Differences in Adolescents' and Young Adults' Use of Mothers, Fathers, Best Friends, and Romantic Partners to Fulfill Attachment Needs. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 121-134. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9014-5>
- Martin, K. A. (1998). Becoming a Gendered Body : Practices of Preschools. *American Sociological Review*, 63(4), 494-511. <https://doi.org/10.2307/2657264>
- Martinez-Escudero, J. A., Villarejo, S., Garcia, O. F., & Garcia, F. (2020). Parental Socialization and Its Impact across the Lifespan. *Behavioral Sciences*, 10(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/bs10060101>
- McDermott, R. C., & Schwartz, J. P. (2013). Toward a better understanding of emerging adult men's gender role journeys : Differences in age, education, race, relationship status, and sexual orientation. *Psychology of Men & Masculinity*, 14(2), 202-210. <https://doi.org/10.1037/a0028538>
- McLean, K. C., Shucard, H., & Syed, M. (2017). Applying the Master Narrative Framework to Gender Identity Development in Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, 5(2), 93-105. <https://doi.org/10.1177/2167696816656254>
- Menard, A. R., & Vergnat, V. (2020). Young People's Decisions in the Transition to Adulthood in France : The Influence of Family Factors. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 514-516, 93-111. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2020.514t.2011>
- Mendelson, M., & Aboud, F. (1999). Measuring friendship quality in late adolescence and young adults : McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 130-132. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 31, 130-132. <https://doi.org/10.1037/h0087080>
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, 18-41. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006>
- Neff, L. A., & Karney, B. R. (2005). Gender Differences in Social Support : A Question of Skill or Responsiveness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 79-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.79>

- Nelson, L. J. (2021). The Theory of Emerging Adulthood 20 Years Later : A Look at Where It Has Taken Us, What We Know Now, and Where We Need to Go. *Emerging Adulthood*, 9(3), 179-188. <https://doi.org/10.1177/2167696820950884>
- Neyer, F. J., & Lehnart, J. (2006). Personality, Relationships, and Health : A Dynamic transactional Perspective. In M. E. Vollrath (Éd.), *Handbook of Personality and Health* (1^{re} éd., p. 195-212). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470713860.ch9>
- Obradović, J., & Hipwell, A. (2010). Psychopathology and social competence during the transition to adolescence : The role of family adversity and pubertal development. *Development and Psychopathology*, 22(3), 621-634. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000325>
- OFS. (2019). *Le couple*. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bevoelkerung/familien/paare.html>
- OMS. (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills : An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/skills-health-skills-based-health-education-including-life-skills-important>
- Papyrina, V., Strelbel, J., & Robertson, B. (2021). The student confidence gap : Gender differences in job skill self-efficacy. *Journal of Education for Business*, 96(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1757593>
- Patel, K., Tchanturia, K., & Harrison, A. (2016). An Exploration of Social Functioning in Young People with Eating Disorders : A Qualitative Study. *PLOS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159910>
- Pina e Cunha, M., Rego, A., & Simpson, A. V. (2022). Team ground rules : Their nature and functions. *Organizational Dynamics*, 51(4), 100933. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2022.100933>
- Pyett, P. M. (2003). Validation of Qualitative Research in the “Real World”. *Qualitative Health Research*, 13(8), 1170-1179. <https://doi.org/10.1177/1049732303255686>

- Richard, G. (2018). Le rôle des enseignant·e·s dans la contestation ou la consolidation d'hétéronormes en milieu scolaire. In GenERe (Éd.), *Épistémologies du genre : Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.9263>
- Ridgeway, C. L. (2011). The Persistence Of Inequality. In C. L. Ridgeway (Éd.), *Framed by Gender : How Gender Inequality Persists in the Modern World* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199755776.003.0006>
- Risman, B. J. (2018a). Bringing Gender into the Emerging Adulthood Literature : Where Do the Millennials Stand? In *Where the Millennials Will Take Us : A New Generation Wrestles with the Gender Structure*.
- Risman, B. J. (2018b). Gender as a Social Structur. In B. J. Risman (Éd.), *Where the Millennials Will Take Us : A New Generation Wrestles with the Gender Structure* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199324385.003.0002>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 9, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Segrin, C. (2019). Indirect Effects of Social Skills on Health Through Stress and Loneliness. *Health Communication*, 34(1), 118-124. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384434>
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(3), 321-329. <https://doi.org/10.1080/10615800701282252>
- Simpson, D. M., Leonhardt, N. D., & Hawkins, A. J. (2018). Learning About Love : A Meta-Analytic Study of Individually-Oriented Relationship Education Programs for Adolescents and Emerging Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 477-489. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0725-1>
- Smetana, J. G., Robinson, J., & Rote, W. M. (2015). Socialization in Adolescence. In *Handbook of Socialization, Second Edition : Theory and Research* (The Guilford Press, p. 60-84). Guilford Publications.

- Smits, I., Doumen, S., Luyckx, K., Duriez, B., & Goossens, L. (2011). Identity Styles and Interpersonal Behavior in Emerging Adulthood : The Intervening Role of Empathy: Identity Styles and Interpersonal Behavior. *Social Development*, 20(4), 664-684. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00595.x>
- Steensma, T. D., Kreukels, B. P. C., De Vries, A. L. C., & Cohen-Kettenis, P. T. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and Behavior*, 64(2), 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2013.02.020>
- Stewart, A. J., & McDermott, C. (2004). Gender in Psychology. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 519-544. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141537>
- Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z : The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
- Tanner, J. L., Arnett, J. J., & Leis, J. A. (2008). Emerging Adulthood : Learning and Development During the First Stage of Adulthood. In *Handbook of Research on Adult Learning and Development*. Routledge.
- Tobin, D. s, Menon, M., Menon, M., Spatta, B., Hodges, E., & Perry, D. (2010). The Intrapyschics of Gender : A Model of Self-Socialization. *Psychological review*, 117, 601-622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>
- Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social Relationships and Health : A Flashpoint for Health Policy. *Journal of health and social behavior*, 51, 54-66. <https://doi.org/10.1177/0022146510383501>
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental Psychology*, 36(6), 699-710. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.699>
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2023). The Effectiveness of School-Based Skills-Training Programs Reducing Performance or Social Anxiety : Two Randomized Controlled Trials. *Child & Youth Care Forum*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09736-x>
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school setting. In *Handbook of Socialization, Second Edition : Theory and Research* (The Guilfor Press, p. 251-275). Guilford Publications.

West, C., & Zimmerman, R. H. (1987). *Doing Gender*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891243287001002002>

Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W., & Skuse, D. (2018). A Systematic Review of Group Social Skills Interventions, and Meta-analysis of Outcomes, for Children with High Functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2293-2307. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3485-1>

Women in Sport. (2018). *Where are all the Women ? Shining a light on the visibility of women's sport in the media*. <https://womeninsport.org/resource/where-are-all-the-women/>

7. Annexes

Annexe I : Canevas pour animation des focus groups

THÈMES	MOTS-CLÉ	QUESTIONS
Ouverture	<p><i>Bonjour à tous et toutes et merci d'avoir accepté de participer à cette discussion. Je m'appelle (...) et nous sommes étudiantes-chercheuses à l'Université de Lausanne. Nous nous rencontrons aujourd'hui pour une recherche menée notamment dans le cadre de notre travail de Master et notre objectif est de mieux connaître la manière dont vous vivez les relations.</i></p> <p><i>Tout ce que vous voulez bien nous dire est important, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous n'êtes pas obligé de répondre à des questions trop précises ou qui vous mettraient mal à l'aise. La discussion devrait durer environ 1 heure et demie. Nous allons l'enregistrer, en mode audio uniquement, puis nous allons la retranscrire pour l'analyser. Nous supprimerons tous les éléments qui pourraient permettre de vous reconnaître. Les questions que nous allons vous poser gravitent autour de la thématique des bonnes relations. Nous allons vous demander votre vision des bonnes relations en tant que femme ou homme (ou autre identité de genre), nous allons nous intéresser également au consentement dans le cadre des relations sexuelles ainsi qu'aux moyens de favoriser les bonnes relations chez les jeunes, notamment les moyens vituels.</i></p> <p><i>On va commencer par vous donner la parole à tour de rôle et si vous voulez bien vous présenter.</i></p>	
1. Les bonnes relations (5min)	Représentations des relations	<p>1. Si on évoque le terme de "bonne relation" : qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? dans quels contextes ? A quoi ressemble pour vous une bonne relation ?</p> <p>a. Qu'est ce qui fait que cette relation est considérée comme bonne ?</p> <p>b. Pouvez-vous décrire des comportements ou des actions qui contribuent à une bonne relation ?</p>
Transition 1	<p><i>Les relations peuvent être vécues de manière multiple par chacun.e en fonction de notre personnalité, de nos besoins, de nos projets de vie mais aussi en fonction de notre socialisation en tant qu'homme ou femme. En effet, comme nous vivons dans une société basée sur une différenciation binaire des sexes, nous sommes tou.te.s influencé.e.s dans notre construction par le fait d'être assigné.e en tant qu'homme ou en tant que femme.</i></p>	
2. Compétences genrées (15min)	Type de compétence Difficultés liées au genre Comportements positifs et négatifs	<p>2. De quelle manière pensez-vous que le fait d'être un homme/une femme/non-binaire a influencé vos relations ?</p> <p>a. Et plus précisément de quelle manière le fait d'être un homme / une femme a influencé vos relations sociales ?</p> <p>b. Comment cela a influencé vos relations professionnelles ?</p> <p>c. Comment cela a influencé vos relations personnelles ?</p> <p>d. Quels sont le ou les contextes dans lequel il vous paraît le plus problématique d'être un homme/femme et pourquoi ?</p>

		<p>3. Pensez-vous que les hommes et les femmes ont une approche différente des relations et comment se différencie-t-elle ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Pouvez-vous donner un exemple de situation où les hommes établissent des relations particulièrement bonnes ? Pouvez-vous donner un exemple de situation où les femmes établissent des relations particulièrement bonnes ? <p>4. Vous en tant que femme/homme/non-binaire/trans, quelles sont pour vous les capacités importantes qui permettent d'avoir de bonnes relations ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Pouvez-vous donner un exemple d'une situation où un comportement a joué un rôle important dans le bon déroulement de la relation ? Pouvez-vous donner un exemple d'une situation où un comportement a mis en difficulté une relation ? Quels sont les comportements ou attitudes que vous aimeriez avoir pour que vos relations soient bonnes et pourquoi ?
Transition 2	<p><i>Les relations sociales sont généralement appréhendées différemment selon le genre des personnes. Plus particulièrement, le genre est en lien direct avec le consentement où, généralement, les hommes et les femmes se comportent différemment dans leur sexualité et leur relation de couple.</i></p>	
3. Consentement et sexualité (15min)		<p>5. Comment exprimez-vous les limites dans les relations ?</p> <p>6. Si on évoque le terme de "consentement" : qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? Dans quels contextes ?</p> <p>7. Comment percevez-vous la place du consentement dans une relation amoureuse ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Comment abordez-vous la communication autour du consentement ? Avez-vous des suggestions pour améliorer la compréhension du consentement entre les partenaires ? <p>8. Quels défis, selon vous, sont couramment rencontrés pour exprimer et obtenir le consentement dans les relations d'aujourd'hui ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Avez-vous déjà ressenti un malaise ou une confusion concernant les attentes en matière de consentement ? En quoi pensez-vous que le consentement impacte la spontanéité de la relation sexuelle ? Est-ce quelque chose qui vous dérange ou vous plait ? Pourquoi ? Pensez-vous que les défis dépendent du genre ? Quels sont-ils ?

Transition 3	<p><i>Maintenant, nous allons aborder la question des outils qui pourraient être mis en place pour favoriser les bonnes relations. Les interventions en ligne sont utilisées dans de nombreux domaines pour faciliter l'accès à l'information. Ici, nous allons nous concentrer spécifiquement sur les chatbots thérapeutes. Un chatbot est un programme conçu pour simuler une conversation humaine avec les utilisateur·rice·s en temps réel. Ici il s'agirait en l'occurrence d'une conversation à visée thérapeutique. Nous allons explorer vos pensées et vos ressentis concernant leur rôle potentiel pour aider à résoudre les difficultés relationnelles. Ils peuvent être utilisés pour obtenir des interventions complètes, pour guider un parcours thérapeutique ou agir en complément d'un thérapeute ou d'autres interventions en ligne.</i></p>	
4. Intervention en ligne avec Chatbot (30min)	<p>Expériences pratiques</p> <p>AI vs humain</p> <p>Caractéristiques techniques</p> <p>Personnalisation de l'intervention</p> <p>Données sensibles</p> <p>Situations sensibles</p> <p>Empathie</p>	<p>8. Que pensez-vous d'utiliser une intervention en ligne pour obtenir de l'aide et des informations dans le but d'avoir de bonnes relations ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Avez-vous déjà utilisé un chatbot et, si oui, comment s'est passé votre expérience ? Comment vous sentez-vous à l'idée d'utiliser un chatbot comme thérapeute pour des difficultés relationnelles ? Selon vous, quels sont les avantages ou les inconvénients à utiliser un chatbot à cette fin ? <p>9. Quelles caractéristiques ou capacités attendriez-vous d'un chatbot thérapeute pour aborder efficacement les difficultés relationnelles ?</p> <ol style="list-style-type: none"> Comment pensez-vous que le chatbot traiterait les informations personnelles ou les situations émotionnelles spécifiques ? Y a-t-il des outils ou des ressources spécifiques que vous souhaiteriez que le chatbot fournisse, comme des exercices ou des supports éducatifs ? <p>10. Quelles préoccupations ou obstacles pourraient empêcher, vous ou d'autres personnes, d'utiliser un chatbot thérapeute pour les difficultés relationnelles ?</p> <ol style="list-style-type: none"> À quel point la connexion humaine ou l'empathie d'un.e thérapeute est-elle importante ? Pensez-vous qu'un chatbot pourrait la fournir ? Y a-t-il des préoccupations concernant la confidentialité ou la sécurité qui pourraient vous rendre hésitant.e à utiliser un chatbot thérapeute ?
Fermeture	<p><i>Y'a-t-il encore quelque chose que vous souhaiteriez partager au sujet de vos expériences autour des bonnes relations ?</i></p> <p><i>Merci d'avoir pris le temps de partager vos pensées et expériences avec nous aujourd'hui. Vos commentaires sont très précieux et nous aideront à développer de meilleures ressources et un meilleur soutien pour les jeunes.</i></p>	

Annexe II : Tableau des thèmes et des codes

Thèmes, codes et exemples	
Thème 1 - Les fondements des bonnes relations	
Le respect	« Pour moi, le respect mutuel directement. Respect de la personne, de ce qu'elle dit, de ce qu'elle... comment elle pense. Respecter ses pensées, respecter sa façon de voir les choses. » (P8, F, 24)
L'authenticité	« Un truc un peu spontané et puis très, très ouvert à la communication assez directe. » (P4, F, 22)
L'autonomie	« Je sais qu'il y en a que ça gêne moins, mais moi c'est vraiment important que j'aie mon espace vital aussi, pour qu'on puisse laisser à l'autre aussi le temps de respirer. » (P23, H, 23) « Ça implique que ça m'apporte quelque chose. Que ce soit positif, mais aussi enfin pas négatif, mais dans le sens que des fois, il faut passer par des moments de désaccord, des moments de discussion, d'être un peu conflictuel. Mais au final, il faut quand même que ça m'apporte quelque chose. » (P1, F, 23)
Le soutien social	« On est vraiment en soi-même. Et on n'a pas besoin de réfléchir à ce qu'on dit, comment on est, ce qu'on fait... de peur de se dire : Ah mais qu'est-ce que la personne elle va en penser. On peut juste être nous-mêmes. Et ouais qu'elle soit à l'écoute et qu'elle nous prenne comme on est. » (P11, F, 22) « Prendre conscience que oui, il y a des périodes où ça va pas bien se passer. Il y aura des disputes, il y aura des moments de doute. Mais que vous êtes là, l'un pour l'autre. » (P16, H, 24)
La compréhension mutuelle	« Et pour moi, ce qui est hyper important, c'est la confiance, d'avoir confiance en la personne et que la personne puisse te faire confiance ou en tout cas, de savoir écouter la personne. » (P6, F, 23) « Une bonne relation c'est aussi une relation, on va dire... mutuelle. Je sais pas, quand des deux côtés on est sur la même longueur d'onde. » (P27, F, 21)
Thème 2 - Les compétences orientées vers les autres	
Créer des liens avec de nouvelles personnes	« Plus m'ouvrir aussi. Je sais que j'ai tendance à pas trop m'ouvrir. Et ouais, parce que je pense que aussi la personne en face, si elle s'ouvre beaucoup à toi, et que, toi, en retour, tu dis un peu rien sur toi, ben ça va pas non plus. » (P11, F, 22) « Ça alors ça ! Y a personne qui veut toucher [devoir prendre l'initiative pour entamer un lien de séduction]. On peut tout toucher, mais... les gars, ils doivent se faire chier. Ça, y a jamais aucun souci. » (P27, H, 25).

S'intégrer dans un groupe	<p>« Je pense que cette pression, peut-être je pense qu'on la... on vit, enfin si on parle, ouai, hommes, femmes, je pense, ouai, il y a tout le monde qui peut-être vit une pression, peut-être, dans un groupe, ça va être plus que d'autres, mais je pense qu'il y a quand même les deux qui vivent un peu cette pression, cette pression de correspondre avec les autres, et de ne pas être bizarre, enfin. » (P24, F, 20)</p> <p>« C'est très présent en tout cas, quand on est plus jeune, d'un côté des garçons et d'un côté des filles, et de... ben non nous on est des garçons, on joue ensemble, et vous, vous êtes des filles, partez, allez faire vos trucs dans votre coin. » (P21, F, 19)</p>
Répondre aux besoins et attentes des autres	« Qu'il y a cet aspect de modulation. Et je sais que, en discutant avec des amis, je sais que c'est un truc assez récurrent autour de moi. C'est qu'on va, dans des relations, plus se moduler, plus un peu s'adapter à ce qui est en face de nous. » (P4, F, 22)
Gérer les désaccords	« Je pense à des situations, ben voilà ben typiquement... en discussion conflictuelle ou un peu difficile, mais j'en ressors avec des nouveaux éléments pour que la relation continue mieux. » (P1, F, 23)
Être conscient·e des normes sociales	<p>« Je sais qu'exactement justement, c'est de manière générale pour les hommes et pour les femmes, mais ouais comme il disait, ces choses que la société attend de nous, qu'on le veuille ou non, on le voit un peu partout autour de nous, on nous l'apprend même un peu depuis qu'on est tout petit. » (P18, H, 24)</p> <p>« J'ai l'impression que dans les relations, concrètement, ce que ça fait, c'est qu'il y a une conscience d'être une femme, et une conscience d'être du coup quelque chose qui, dans la société, n'est peut-être pas vu comme le truc le plus phénoménal possible." (P4, F, 22)</p>
Thème 3 - Les compétences orientées vers la gestion de soi	
Prendre sa place et s'affirmer	<p>« Pour les femmes, c'est peut-être vu différemment, enfin ça peut être vu différemment, parce que moi aussi, je suis très honnête, très franche, mais parfois, ça peut être vu comme je suis trop grande gueule, ou je suis trop... un peu confrontante, et que du coup, ben le fait d'être confrontante, c'est vu comme quelque chose de négatif, alors que... ben pas forcément chez un homme. » (P1, F, 23)</p> <p>« Il y a toujours cette pression depuis tout petit que tu dois montrer que t'existes. » (P16, H, 24)</p>
S'adapter aux limites	« J'ai eu beaucoup de mal à pouvoir explicitement mettre des barrières verbalement. Dire non, en fait, là, ben en fait, j'ai pas envie. Et puis, du coup, c'est un peu compliqué. Il faut développer des stratégies un peu évitantes. Et du coup, ça rajoute du flou dans la relation, en fait, à la personne en face. On peut pas, en fait, en vouloir à la personne de dépasser nos limites parce qu'on ne lui dit pas explicitement. » (P3, F, 22)
Réguler ses émotions	« Un de mes problèmes c'est souvent je vais vraiment m'isoler complètement, où je vais partir complet le week-end, et puis, je vais me purger entre guillemets mais des fois c'est un peu trop long, je sais que

	<i>c'est un peu trop extrême. J'ai besoin de me retrouver seul pour vraiment poser le pour et le contre, donc des fois je sais que je pourrais... passer moins de temps dessus, et puis juste attendre un après-midi ou comme ça." (P23, H, 23)</i>
Avoir du discernement	<i>« Je pense aussi dans mon cas, je pense que je pars... quand quelqu'un me dit quelque chose, je pars du principe que c'est la... enfin, pas que c'est la vérité, mais que c'est ce que la personne pense, vraiment. Et du coup, peut-être plus douter de la sincérité, de l'honnêteté des gens et peut-être essayer de mieux lire les signaux pour se rendre compte qu'en fait, certaines personnes peuvent dire quelque chose, mais c'est formulé d'une telle manière pour dire en fait... quelque chose d'autre. » (P10, H, 24)</i>
Faire preuve de solidité	<i>« C'est vrai que c'est un truc où on aura toujours une certaine image, une certaine dureté à représenter. » (P23, H, 23)</i> <i>« On est plus habituées à encaisser certaines choses qui ne nous correspondent pas forcément et à faire avec, ou alors à essayer de... de faire tenir le truc. » (P4, F, 22)</i>
Thème 4 - Les contextes d'influence	
La scolarité	<i>« Dans mon école, j'avais quand même surtout des potes filles, et c'était un peu les groupes de filles et les groupes de garçons séparés. » (P6, F, 23)</i>
La famille	<i>« À la maison, en tout cas, ce que j'ai beaucoup entendu, c'est que : une fille c'est quand même plus compliqué. Genre... c'est toujours plus compliqué, ça prend plus de place, ça a besoin de plus de machins. » (P28, F, 22)</i>
Les amitiés	<i>« Par rapport aux relations du coup amicales, personnellement, j'ai beaucoup plus d'amis garçons que d'amies filles. Je me suis toujours sentie plus à l'aise avec les garçons. » (P22, F, 18)</i>
Le couple et la séduction	<i>« Ça m'influence surtout dans mes relations avec mes copains, par exemple, surtout une autre relation passée, où j'ai senti que, en fait, moi, ce que je devais faire, c'était... faire en sorte que ce soit arrangeant tout pour lui. » (P28, F, 22)</i>
Le contexte professionnel	<i>« Pour le côté professionnel et tout ça, l'impression de devoir prouver que tu es capable de faire des choses, parce que de base, on t'attendrait pas là, ou de base, les gens, ils vont se dire que tu es nulle ou quoi. Et du coup, qu'il faut prouver que tu es capable de faire des choses. » (P6, F, 23)</i>