



HAL
open science

Quelle transposition didactique possible de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle a l'école élémentaire ?

Riga-Delcominette Valentine

► To cite this version:

Riga-Delcominette Valentine. Quelle transposition didactique possible de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle a l'école élémentaire ?. Education. 2022. dumas-04093518

HAL Id: dumas-04093518

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04093518>

Submitted on 10 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022

**QUELLE TRANSPOSITION DIDACTIQUE POSSIBLE DE
L'ÉDUCATION A LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET
SEXUELLE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?**

VALENTINE DELCOMINETTE

Directeur du mémoire : Mr. Antonin BOYER
Assesseur : Mme. Sandrine BAZILE

Soutenu le 15 juin 2022

Table des matières

I.	Introduction.....	3
II.	L'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.....	5
	a. L'éducation à la sexualité, une part de l'éducation à la santé	5
	b. De l'éducation à la sexualité à l'éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle	8
III.	La transposition didactique et l'EVRAS	15
	a. Utilité de cette théorisation	16
	b. Les objets de savoirs : La Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.....	17
	c. La noosphère et les instructions officielles.....	27
	d. Les savoirs enseignés : ce que les enseignants mettent en place	28
	e. Les savoirs appris : ce que retiennent effectivement les élèves.....	28
IV.	Méthodologie.....	29
	a. Participants	29
	a. Outils de recueils de données	30
	b. Recueil des données	35
	c. Analyse des données	37
V.	Résultats.....	39
	a. Les savoirs à enseigner : des champs affectifs, relationnels et sexuels cloisonnés, parfois implicite avec une sous-représentation du champ sexuel	39
	b. Les savoirs enseignés : Les champs de l'EVRAS traités séparément sans réelle référence aux savoirs à enseigner	42
	c. Les savoirs appris	46
VI.	Discussion.....	53
VII.	Conclusion	56
VIII.	Bibliographie	58
IX.	Annexes	60
	a. Grilles d'analyse des documents officiels.....	61
	d. Retranscription des entretiens adultes.....	76
	e. Retranscription des entretiens élèves	90

I. Introduction

« Près d'un ado sur deux (45%) estime que les vidéos pornographiques vues au cours de leur vie ont participé à l'apprentissage de sa sexualité, soit une proportion largement supérieure à celle observée dans la population adulte ayant déjà vu un film X [...] A noter que cette influence du *porn* dans l'initiation sexuelle des garçons s'avère particulièrement forte chez les plus jeunes (51% à 15 ans, contre 44% à 17 ans), dans les minorités sexuelles (74%), les minorités religieuses (73% chez les musulmans [par exemple]) et les jeunes résidant en agglomération parisienne (66%) ou en zones prioritaires (73%).» (Ifop pour OPEN, 2017)

A côté de ce constat interpellant, les résultats de l'enquête HBSC de 2018 posent un constat : la France se situe en matière de bien-être des populations en âge scolaire, dans la moyenne européenne, ce dont se réjouit par exemple l'Observatoire Français des Drogues et Tendances addictives (2020).

Pourtant, un peu plus d'un quart des jeunes de 15ans (26%) déclarent ne pas s'être protégés lors de leur dernier rapport sexuel et les chiffres du cyberharcèlement augmentent entre 11 et 15 notamment chez les filles, ... (HBSC, 2018) Le Baromètre santé 2016 : Genre et sexualité d'une décennie à l'autre (Santé Publique France) révèle des augmentations dans les rapports forcés ou les tentatives de rapports forcés lorsqu'il s'agit d'une femme interrogée.

Les divers baromètres, études ou questionnaires sur le bien-être sexuel ou non de la jeunesse sont unanimes : la situation ne semble pas critique mais elle n'est pas satisfaisante pour autant, sans compter que les rapports « insiste[nt] sur le poids des inégalités sociales en matière de comportements et d'indicateurs de santé. » (OFDT, 2020)

La question se pose donc : comment remédier à cette situation ? Le Haut Conseil de Santé Publique émet en mars 2016 un rapport sur la santé sexuelle où il identifie certains besoins :

« L'approche globale dès le plus jeune âge est jugée primordiale. Il rappelle que « les programmes fondés sur l'égalité des sexes dans les relations sexuelles sont cinq fois plus efficaces dans la réduction des IST et des grossesses non désirées... ». La nécessité d'une information aux parents est également citée comme objectif à ne pas délaisser. » (MFPP, 2018)

Le rapport annuel consacré aux droits de l'enfant du Défenseur des Droits (20 novembre 2017) a porté une attention particulière à l'accès à la santé et l'éducation à la sexualité. Il note :

« L'obligation de conduire des actions d'éducation à la sexualité qui reste encore très peu suivie, contribuerait à la lutte contre les préjugés et les stéréotypes de sexe, d'identité, de genre et d'orientation sexuelle. » (MFPP, 2019)

On constate que les programmes de l'école élémentaire modifiés en 2020 font écho à cette recommandation du Haut Conseil de Santé Publique en insistant tant au cycle 2 qu'au cycle 3 : « On

portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon. »

Dès lors, nous nous posons la question du traitement de cette éducation spécifique que nous préférons nommer Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle, au sein de l'école élémentaire. Nous utiliserons pour ce faire un outil didactique : la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991).

Nous commencerons par définir le champ d'analyse de notre mémoire en expliquant en quoi l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle appartient à l'Education à la Santé. Nous détaillerons également pourquoi nous utilisons cette nomenclature spécifique. Ensuite, nous poserons les bases théoriques de notre outil d'analyse didactique dans le cadre spécifique de l'EVRAS. Nous présenterons, par la suite, notre méthode de recherche empirique sur base d'analyse des instructions officielles et d'entretiens avec des enseignants et des élèves. Enfin, nous présenterons les résultats obtenus.

II. L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

Cette partie a pour ambition de dresser un état des lieux des points théoriques importants pour la bonne compréhension de l'objet ce mémoire, l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS). Dans un premier temps, nous le définirons, en nous basant sur les caractéristiques des « éducations à ». Dans un second temps, nous expliquerons comment et pourquoi nous privilégions la nomenclature EVRAS à « éducation à la sexualité ».

a. L'éducation à la sexualité, une part de l'éducation à la santé

Depuis les années 1990, en France, les « éducations à » sont en pleine expansion. Elles représentent un type de « forme scolaire » particulière (Barthes et Alpes, 2018).

La forme scolaire française est héritée du XIXe siècle, elle guide l'institution scolaire sur une voie caractérisée par une structure hiérarchique dans la classe où seul le maître est détenteur du savoir à enseigner, les groupes d'élèves sont triés par groupe d'âge, ... Cette forme d'organisation est également visible à la structure des contenus scolaires : découpages horizontaux des matières à enseigner, un processus de validation normatif par exemple les examens ou diplômes. Les enjeux politiques et sociologiques sont bien entendu sous-jacents à la définition de cette « forme scolaire » : diffusion de certaines valeurs, rassemblement derrière une culture commune, ... De nombreuses réformes, modifications des attentes de la société envers l'école voire envers la société elle-même ont altéré cette forme scolaire héritée du XIXe.

A la suite de Barthes et Alpes (2018), on peut notamment penser aux objectifs que se donne l'école au fil du temps : on sait que l'institution scolaire, séparée en groupes d'une même classe d'âge à laquelle on associe des objectifs d'apprentissages, date de la Renaissance. On la doit à Saint Jean-Baptiste de la Salle vers 1682. A l'époque l'Eglise est à la manœuvre et les apprentissages se bornent à la lecture, l'écriture et les calculs. Ils sont réservés aux élites masculines et personne ne le conteste. Les Lumières et la Révolution Française vont transformer cette vision de l'école pour amener à une prise en charge totale de l'Instruction Publique par l'Etat à partir de la IIIe République. Dès 1880 et les « Lois Ferry », l'Ecole commence à prendre une forme qui nous est familière : unicité, gratuité, laïcité, instruction pour les deux sexes. A cette époque, les deux grands objectifs de l'école sont : alphabétiser les masses et laïciser le système éducatif donnant ainsi une base solide au projet républicain.

De réformes en réformes, l'Éducation Nationale se transforme pour nous conduire en 1989 à la Loi Jospin qui fait de l'école une priorité nationale. La loi est sous-tendue par un grand principe : l'enfant est au centre du système éducatif. Cela signifie que la différenciation et l'évaluation deviennent deux

pôles principaux des compétences enseignantes et font désormais partie du référentiel de compétences des personnels de l'Éducation. S'inscrivant dans ce courant de réformes axées sur l'élève, la « Loi Fillon » qui instaure le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, est adoptée en 2005. En 2013, la « loi Peillon » parachève celle de 2005 pour aboutir au Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture (appelé Socle dans la suite de ce mémoire). L'objectif est de donner la priorité au niveau élémentaire et de viser la diminution des inégalités et la réussite de tous. La Loi pour une École de la Confiance de 2019 continue dans cet objectif de diminution des inégalités et de lutte contre l'exclusion des jeunes fragilisés en instaurant l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans et en allongeant l'obligation de formation jusqu'au dix-huit ans du jeune. (CNED, 2020)

De cette vision de l'éducation, on peut affirmer que les « éducations à » sont une des manifestations de cette nouvelle façon de réfléchir l'école voire la société. (Barthes et Alpe, 2012 p.34) Elles sont plurielles et possèdent un statut particulier. Néanmoins, elles possèdent un certain nombre de points communs :

- « [...] - elles sont **thématiques** (Le développement durable, l'environnement, la santé...) et non disciplinaires, ce qui les distingue du modèle standard des contenus scolaires à caractère scientifique.
- elles ont **une relation étroite avec des questions socialement vives** (Legardez & Simmoneaux, 2006) parce qu'elles se focalisent sur des problèmes que se pose la société, en même temps qu'elles sont une réponse à une forme de demande sociale d'éducation. Elles peuvent être controversées.
- elles accordent une **place importante aux valeurs** : « L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle » (circulaire 2007-077, Ministère de l'éducation Nationale) – ce que l'on retrouve dans les contenus des licences avec le « tourisme solidaire », la « mobilité alternative » » (Barthes et Alpe, 2012, pp. 25-27)

Là où une discipline scolaire se caractérise selon Audigier (1995) par trois éléments primordiaux : un ensemble de connaissances « admises par tout le monde, à tout le moins par les enseignants... », des exercices types fortement identifiés à la discipline et une évaluation. Les « éducations à » ne donnent ni un curriculum clair à enseigner, ni un « enseignement » ou une discipline scolaire à proprement parlé mais bien un courant de penser qui peut guider les apprentissages scolaires.

En découle la nécessité constante de prouver la légitimité de la « matrice conceptuelle » de « l'éducation à » (Vinck, 1997). Il faut également prendre en considération les débats de société qu'on sera irrémédiablement amené à aborder lors de ces « éducations à ». Cela a pour conséquence de faire reposer la légitimité des « éducations à » sur quatre facteurs :

« - Sur la **position militante** de l'intervenant : puisqu'il n'y a pas de validation de la compétence, l'intervenant et le contenu de l'intervention sont donc légitimés « par conviction » - c'est ce qui explique la multiplicité des intervenants de type associatif dans ce domaine.

- Sur la **possibilité de mettre en œuvre des comportements observables et supposés adéquats**. Le contenu est donc légitimé « par l'action ». Mais il n'y a pas véritablement de consensus social sur ces pratiques, qui font l'objet de nombreuses interrogations sur leurs fondements scientifiques, mais aussi éthiques...

- Sur la **proximité avec certains objets d'enseignement dûment répertoriés** dans des disciplines scolaires homologuées : la biologie, la géologie, la chimie, les sciences économiques, etc. Le contenu est donc légitimé « par contagion », ou par référence externe. Mais contrairement aux objets d'enseignement eux-mêmes, il n'y a pas de procédure de validation spécifique.

- Sur **l'existence supposée d'un système global de référence**, de nature politico-institutionnelle et médiatique, qui tiendrait lieu de matrice conceptuelle. Le contenu est donc légitimé par des productions institutionnelles qui ne sont elles-mêmes que très partiellement légitimes. » (Barthes et Alpe, 2012, p. 7)

Les « éducations à » sont donc quadruplement légitimées et souvent reconnues par les acteurs de la communauté éducative comme étant intéressantes voire importantes. Nonobstant, elles se heurtent malgré à tout une vive réaction de la part de certains qui y voient un prosélytisme idéologique ou une substitution au rôle parental (Barthes et Alpe, 2018). On ne peut cependant ni négliger l'impact des « éducations à » ni nier qu'elles émergent en réaction à un besoin.

En ce qui concerne « l'éducation à » qui nous intéresse plus particulièrement à savoir : l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle, on peut observer qu'elle rencontre les critères de légitimation et qu'elle possède des points communs avec toutes les « éducations à ».

En effet, elle est thématique, vise à mettre en œuvre des comportements observables donc évaluables, proche de certaines disciplines scolaires traditionnelles telles que les sciences ou l'Enseignement Moral et Civique et peut être rattachée à un système de valeurs empreint de recherche de bien-être personnel et permettant le vivre ensemble. Mais surtout, l'EVRAS est en lien avec plusieurs questions socialement vives : la sexualité notamment chez les jeunes, les dérives relationnelles tel que le harcèlement, les notions de consentement, la question de genre, les préjugés et les discriminations, ... L'EVRAS est toute désignée pour permettre d'aborder ces questions dans le cadre sécurisé de l'école et d'essayer d'y apporter des réponses et de les construire ensemble.

On peut illustrer ce propos en se remémorant le débat de la rentrée scolaire 2017 lors de laquelle, à la suite de la réédition des manuels de SVT. La représentation du clitoris, l'organe féminin dédié au plaisir, était en question : fallait-il le représenter dans sa totalité ou ne représenter que son capuchon voire ne pas le mentionner du tout ? Il s'agit d'une manifestation du fait que la perception de la vie sexuelle féminine et notamment du plaisir féminin demeure une question socialement vive.

Un exemple encore plus récent qui souligne le caractère relatif à des questions vives de sociétés de l'EVRAS, fut la question posée durant la campagne présidentielle de 2022 par le média Brut au candidat Macron : « *Êtes-vous favorable à l'idée que les questions d'orientation sexuelle et d'identité de genre soient traitées au sein de l'école de la République et si oui, à quel âge ?* » Le candidat souligne en répondant que c'est rare d'être interrogé à ce sujet et remercie les journalistes pour leur question. Il dit également : « *ma position quant au collègue n'est pas arrêtée...* » L'identité de genre et l'orientation sont clairement des sujets abordables en EVRAS et nous osons aller plus loin et affirmer : abordable presque uniquement en EVRAS. C'est également un sujet d'importance suffisante et suffisamment clivant pour être discuté lors d'une interview de candidat à l'élection présidentielle. Enfin, il s'agit d'une thématique suffisamment sensible pour qu'un candidat à la présidentielle préfère temporiser et admettre ne pas avoir d'opinion arrêtée sur le sujet.

Pour ces raisons, nous pensons que l'EVRAS est une « éducation à » spécifique qui a toute sa place dans l'Education à la Santé, enseignée à l'Ecole de la République. Néanmoins, bien que faisant déjà partie de l'Education à la Santé (Eduscol, 2022), l'EVRAS n'est pas une « éducation à » évidente à cerner : ses thématiques sont multiples et larges, elle n'est pas nommément inscrite dans le programme. Néanmoins, elle fait l'objet d'enquêtes internationale (HBSC) et nationale (ENClasse), sans oublier le nombre important de rapports commandités par divers acteurs de la société publique et civile : la Haute Autorité de Santé Publique, le MFPPF, ... Les comportements observables attendus des élèves sont donc mesurés mais sans avoir donné les clés aux élèves pour apprendre à assimiler ces compétences en matière d'EVRAS. Un des désavantages de l'EVRAS est sa transversalité : même sans être inscrite au programme, sans être consciemment transmise et apprise, elle est là. Dans cet ordre d'idées, les questions essentielles sont le quoi ? et le comment ? Dans la définition du « quoi », on s'attachera à délimiter les thèmes essentiels à l'EVRAS tandis que le comment tentera de faire l'état des lieux des pratiques pédagogiques en matière d'EVRAS.

Le prochain point de ce mémoire s'attachera à circonscrire l'EVRAS et cette définition sera précisée champ par champ dans la suite de ce mémoire.

b. De l'éducation à la sexualité à l'éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle¹ est polymorphe, car elle touche à divers aspects de la vie sociale et culturelle. Elle constitue aussi un sujet délicat car elle a trait à l'intimité profonde des personnes, mais en même temps, touche au fondement de la société. On se trouve donc à la frontière entre le privé et le public.

¹ Abv. EVRAS

Son caractère complexe se perçoit dès l'intitulé de la discipline. Il y a trois dimensions distinctes à prendre en considération : l'affectif, le relationnel et le sexuel. La caractérisation de chacune de ces dimensions sera réalisée ci-dessous dans notre cadre théorique (III b). Nous allons maintenant entamer un tour d'horizon juridicosocial en nous intéressant à l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle dans son ensemble.

L'éducation à la sexualité n'a pas toujours été un phénomène politisé. Pendant de longues années, l'Eglise et la famille se chargeaient de l'éducation sexuelle des plus jeunes. Les caractères reproductif et marital de la vie sexuelle étaient les seuls éléments importants pour les éducateurs et les mœurs d'une époque pas si lointaine (Godelier, 2008). Le traitement médiatique de mai 68 et le contenu de divers médias audiovisuels ou autres, entre les années 50 et 70, ont mis en avant les questions d'éducation à la sexualité notamment pour les plus jeunes. Chaplin (2010 in Fernandes, 2017) va démontrer, en analysant ces contenus médiatiques, que trois questions principales émergent à ce moment-là : « Qui est chargé du discours sur l'éducation sexuelle ? Qui reçoit ce discours ? En quoi devrait consister ce discours ? ». Une affaire du monde judiciaire va déclencher en France le débat sur l'EVRAS : le procès Mercier de 1972 lors duquel une enseignante est condamnée pour atteinte aux bonnes mœurs. Elle avait discuté avec un élève d'un tract sur la vie sexuelle : « Apprendre à faire l'amour, apprendre à faire la fête » où le côté hédoniste de la vie sexuelle était trop abordé (Chaplin, 2010). Le soutien apporté à l'enseignante de la part des lycéens et de ses collègues, le débat public qui en a découlé, a été relayé dans le *Nouvel Observateur* qui annonçait :

« En raison de la pression de l'opinion publique, exacerbée par la couverture médiatique de l'affaire Mercier, un plan pédagogique pour l'introduction de l'éducation sexuelle dans les lycées publics a été mis en chantier par les pouvoirs publics. » (Chaplin, 2010 in Fernandes 2017, page 18)

Désormais, le code de l'Education, depuis la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001, énonce respectivement dans ses articles L. 121-1 et L. 312-16 :

« Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...]. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. [...]. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. [...] Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences, y compris en ligne, et une éducation à la sexualité ainsi qu'une obligation de sensibilisation des personnels enseignants aux violences sexistes et sexuelles ainsi qu'aux mutilations sexuelles féminines et à la formation au respect du non-consentement. »

« Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogènes. Ces séances présentent une vision

égalitaire des relations entre les femmes et les hommes. Elles contribuent à l'apprentissage du respect dû au corps humain. [...]. »

La circulaire n° 2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité complète les propos de la circulaire n°2016-008 pour l'encadrer spécifiquement à l'école et dans les collèges et lycées. Le texte précise le devoir d'appui sur les besoins des élèves comme suit :

« [...] L'éducation nationale et l'ensemble de ses personnels agissent, en la matière, dans le plus grand respect des consciences et font preuve d'une grande vigilance pour que les enseignements soient pleinement adaptés à l'âge des enfants. Cette éducation vise à la connaissance, au respect de soi, de son corps et au respect d'autrui, sans dimension sexuelle stricto sensu à l'école élémentaire. Elle est complétée, à l'adolescence, par une compréhension de la sexualité et des comportements sexuels dans le respect de l'autre et de son corps. L'enfance et l'intimité sont pleinement respectées. »

La circulaire pose également les principes éthiques qui doivent encadrer en tout temps les leçons d'éducation à la sexualité :

« En intervenant devant des élèves, il s'agit de veiller à :

- mettre à distance ses représentations et son vécu ;
- instaurer et assurer dans le groupe un climat de confiance ;
- inviter les élèves à respecter la parole de chacun, tant durant la séance qu'à son issue ;
- encourager les échanges et l'élaboration commune des réponses à partir des préoccupations des jeunes, en toute neutralité, sans imposer ses propres questions et réponses ;
- respecter chacun, autant dans la prise de parole que dans le silence ;
- permettre aux enfants et aux jeunes de repérer ce qui relève de la sphère privée et de la sphère publique, et maintenir les échanges dans la sphère publique. Ce qui est débattu dans le groupe doit pouvoir être entendu par tous dans l'institution. »

Les circulaires relatives à l'éducation à la sexualité ne complètent que succinctement les principes valables pour le Parcours Educatif de Santé. L'accent est porté sur le respect de chacun dans sa parole ou son silence et il semble primordial de conserver le discours de l'intime dans la sphère privée. Cette *ratio legis* semble dominer en matière de Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (VRAS). En effet, une même frilosité du Législateur et sa considération infiniment privée de la VRAS ont marqué les années SIDA. A l'époque, les pouvoirs publics avaient tardé à réagir (Chaplin, 2010 et Fernandes, 2017). Cette même conception de la vie sexuelle semble encore aujourd'hui avoir cours. En conséquence, les circulaires sont assez vagues en ce qui concerne les enjeux réels de l'EVRAS.

Pourtant, Fernandes (2017, page 21) affirme :

« Si la sexualité était associée à un ordre moral, elle est désormais liée à la gestion des risques de santé impliquant ainsi la responsabilité politique et individuelle. La mise en place de programmes d'éducation à la sexualité apparaît alors comme un « point de passage obligé » de la gestion politique des risques liés à la sexualité qui se doit de mobiliser la responsabilité individuelle, notamment dans un contexte d'émergence de la jeunesse et de

modification des normes éducatives »

Le site de l'Education Nationale, Eduscol (2017), propose une liste² des diverses lois témoignant de l'évolution de l'attirail législatif en matière de « sexualité ». Il est intéressant de constater que cette

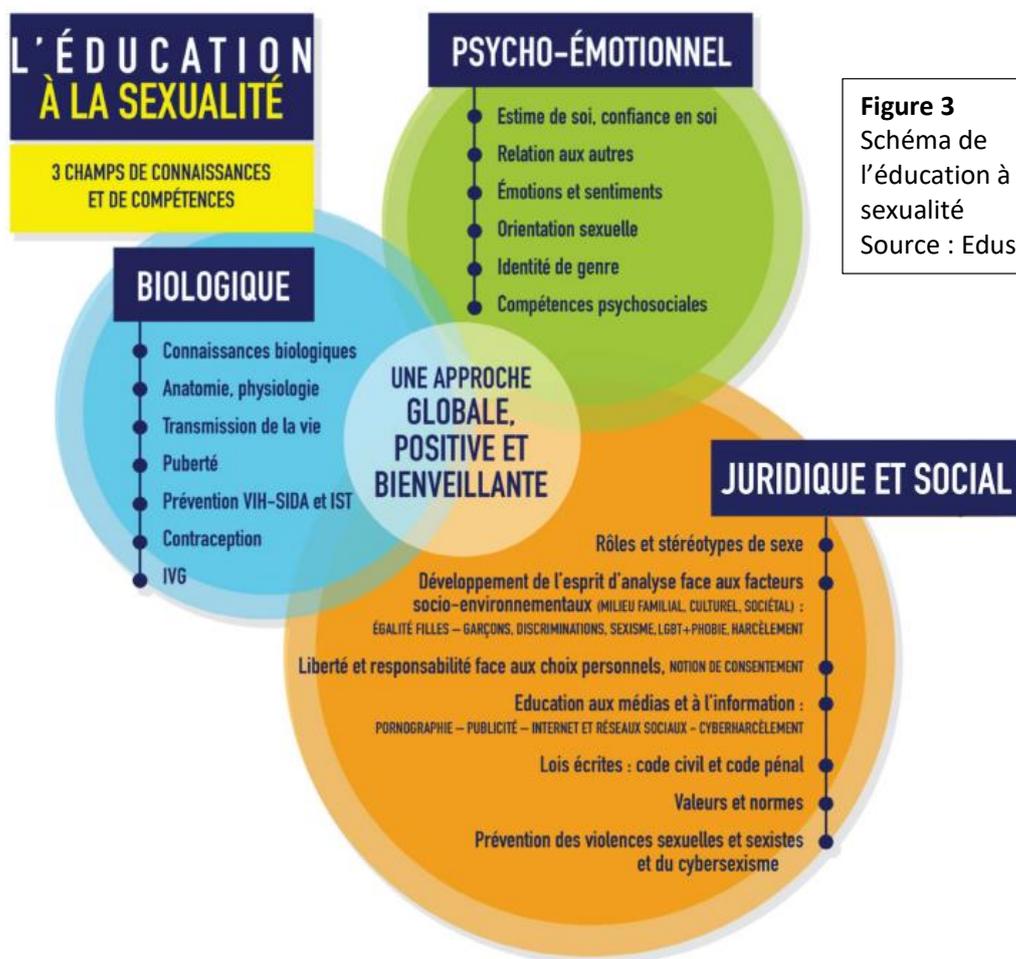


Figure 3
Schéma de l'éducation à la sexualité
Source : Eduscol

liste traite des grands sujets repris dans les

fiches Eduscol en matière d'éducation à la « sexualité ». Un

grand nombre de ces lois sont à mettre en lien avec le champ sexuel, notamment dans sa facette reproductrice (IVG, contraception) mais une grande majorité des thématiques reprises font écho au champ relationnel de la VRAS (harcèlement, égalité filles-garçons,

préventions des violences, ...). La liste mentionne même la loi du 21 avril 2021 visant à protéger les mineurs des crimes et délits sexuels et de l'inceste qui empêche l'adulte de se prévaloir d'un consentement s'il émane d'un individu de moins de 15 ans. Cette loi est la dernière modification significative en matière de vie sexuelle.

On le voit, la VRAS dans l'ordre juridique français est rattachée à son caractère juridique et de respect de l'autre. La vie sexuelle se définit par les victoires des femmes et membres de la communauté LBGTQIA+ remportées au fil du temps (contraception, IVG, Pacs, Mariage, ...). Quant à la vie relationnelle, elle se caractérise par une prévention des violences entre pairs (harcèlement, violences sexuelles, ...). Le champ affectif de la VRAS n'est quant à lui pas cité dans les textes de loi repris par

² https://cache.media.eduscol.education.fr/file/couv_synthese_sante_sociale_2009-2011/60/3/Evolution_des_lois_EAS_janv2017_751603.pdf dernière consultation le 04.03.2022

Eduscol.

En outre, la sexualité et le sexe sont bien souvent confondus dans le langage courant, dans les textes officiels et même dans certaines littératures scientifiques. Le sexe est l'organe qui permet de faire se rencontrer des patrimoines génétiques et ainsi, assurer la perpétuation de l'espèce. La sexualité quant à elle, est l'ensemble des mécanismes et des comportements qui favorisent ou non la reproduction entre les individus de la même espèce. (Brenot et Picq, 2009). L'Organisation Mondiale de la Santé (2006) donne comme définition de la sexualité :

« ... un aspect central de l'être humain tout au long de la vie, qui englobe le sexe, les identités de genre et les rôles y afférents, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. La sexualité regroupe ainsi de nombreuses dimensions mais chaque personne ne ressent pas ou ne vit pas nécessairement chacune d'entre elles. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, juridiques, historiques, religieux et spirituels ».

La sexualité se trouve donc à l'intersection entre trois champs qui fondent l'Humanité : le champ biomédical, le champ psychoaffectif et le champ social. La sexualité est une construction entre l'inné et l'acquis, entre nature et culture.

Comme l'illustre la définition de l'OMS, la sexualité est un concept doté de nombreuses facettes tant personnelles que liées à la relation à l'autre. C'est pourquoi nous estimons que l'appellation Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle est plus adaptée que le terme « sexualité ». Cette nomenclature permet de clarifier le caractère multiple du concept et en même temps, de ne pas le limiter au terme sexe qui est présent dans la racine du mot « sexualité ».

Michel Bozon (2001, *in* Le Gall et Le Van, 2002) déclare que : « Dans les sociétés contemporaines, qui ont élaboré un domaine de l'intimité et des sentiments personnels, la sexualité, dont la procréation n'est plus qu'un aspect, est devenue une des expériences fondamentales de la construction de la subjectivité et du rapport à soi-même. »

Cette déclaration concorde avec notre postulat de départ : la sexualité est plus que l'acte sexuel de procréation dont le mot tire son radical. Comme Bozon l'expose, cette dimension de nos vies prend une telle place dans notre rapport à nous-mêmes et dans notre construction identitaire qu'il est nécessaire de prendre en considération toutes les dimensions du concept dès son énoncé. Camus résume notre hypothèse en ces mots : « Mal nommer les choses, c'est ajouter du malheur au monde. »

Nous proposons donc un schéma (figure 4) de ce qui constitue, selon nous, l'Education à la Vie

Relationnelle, Affective et Sexuelle. C'est ce schéma qui nous servira de boussole dans l'analyse des programmes, documents officiels et entretiens. Pour le réaliser, nous nous sommes basés sur la définition de l'OMS (2016) qui démontre que la « sexualité » est un concept composé de mille et une facettes :

« [L]e sexe, les identités de genre et les rôles y afférents, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée sous forme de pensées, de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de rôles et de relations. (...) ».

La circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018 de laquelle découle le schéma Eduscol nous a conduits à conserver un découpage en champs de compétences afin de rendre ce sujet plus facilement compréhensible et enseignable.

Enfin, les lignes directrices de l'UNESCO en matière d'éducation sexuelle de 2018 nous ont inspiré cette nomenclature et le contenu à y inclure a ainsi coulé de source. L'UNESCO et l'IPPF (2018) donnent comme définition de « l'Education à la Sexualité » :

« [L'éducation sexuelle] perçoit la « sexualité » de façon **holistique** et dans le contexte du développement **affectif** et **social**. (...) Par éducation sexuelle, on entend une manière d'aborder l'enseignement de la sexualité et des **relations interpersonnelles** qui soit adaptée à l'âge, culturellement pertinente et fondée sur une information scientifiquement précise, réaliste et s'abstenant de jugements de valeur. L'éducation sexuelle offre la possibilité d'explorer **ses propres valeurs et attitudes**, et de développer des compétences en matière de prise de décisions, de communication et de réduction des risques, concernant de nombreux aspects de la sexualité. »

Ce qui nous semble le plus important dans notre schéma, ce sont les flèches qui l'entourent. Un même sujet peut en effet être lié aux champs sexuel, affectif et relationnel en même temps. Prenons l'exemple de l'homosexualité, lorsqu'analysée sous l'angle des relations entre deux personnes de même sexe ou l'angle de l'homophobie, on se trouve dans le champ relationnel. En même temps, l'homosexualité est une des facettes qui construit l'identité d'une personne. Dans cette optique, l'homosexualité appartient au champ affectif. Enfin, comme pour tout type de sexualité, la prévention des IST ou l'approche de la sexualité plaisir peut permettre d'aborder l'homosexualité dans le champ sexuel.

Pour conclure cette définition de l'EVRAS nous souhaitons revenir sur les points qui nous semblent les plus importants. Tout d'abord le caractère socialement vif des questions traitées par l'EVRAS qui font qu'elle peut être très souvent négligée ou tronquée. Il nous apparaît également intéressant de noter que les textes législatifs l'encadrant sont rédigés en termes assez vagues en ce qui concerne les savoirs engagés dans cette « éducation à » mais que les principes éthiques de transmission des savoirs sont rédigés avec précision. Enfin, nous soulignons encore une fois la nomenclature que nous utilisons et qui nous semble plus parlante et donc plus facilement transmissible.

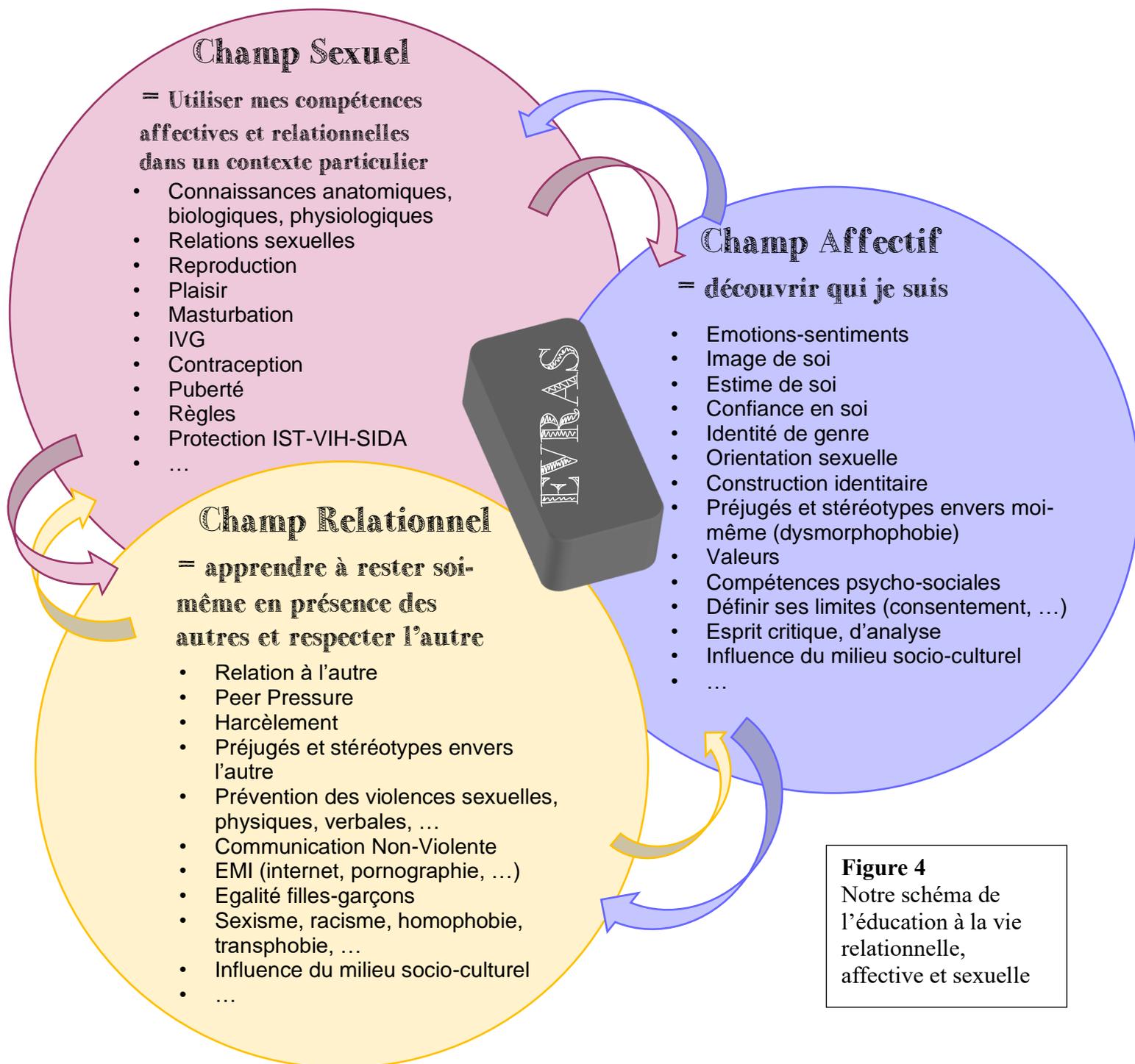


Figure 4
 Notre schéma de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

III. La transposition didactique et l'EVRAS

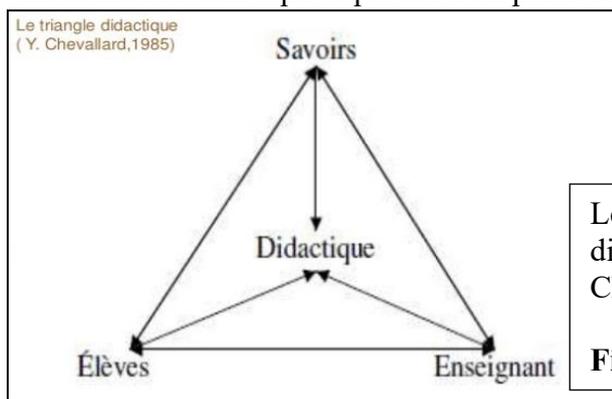
On parle de la didactique au féminin singulier mais en réalité, il existe autant de didactiques que de contenus enseignés. On peut donc définir les didactiques comme :

« Les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire, ...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés et référables à des matières scolaires. » (Cohen-Azria, Daunay et al., 2013, p. 65)

Cette définition permet de prendre en considération les contenus de l'enseignement, « *in situ* », c'est-à-dire dans leur manière d'être enseignés.

La didactique d'un contenu spécifique à enseigner (mathématique, histoire, droit fiscal, ...) est donc un espace de recherche délimité par le triangle didactique (figure 1). Ce système didactique est caractérisé par les différentes relations qui s'y ébauchent, les contenus étudiés, les prescriptions quant à ceux-ci, les acteurs impliqués, ... Tous ces éléments et les relations qu'ils entretiennent sont des champs d'études des didactiques. Il est néanmoins à préciser que l'axe « enseignant-contenu » est celui le plus étudié actuellement en didactiques, malgré la théorisation d'un schéma à trois pôles.

L'intérêt d'une telle figure géométrique pour représenter les situations didactiques repose dans une modélisation sans équivoque des trois pôles de la didactique. Elle permet d'analyser avec rigueur une



Le triangle didactique, Yves Chevallard, 1985

Figure 1

situation d'apprentissage sans oublier d'acteur principal. La notion de contrat didactique rappelle quant à elle que le but est d'analyser les interactions entre les trois acteurs. (Duplessis, 2007)

Dans notre mémoire, nous allons nous intéresser dans un premier temps à l'axe Savoir-Enseignant via l'analyse des programmes et autres instructions officielles. Ensuite, nous nous intéresserons à l'axe Enseignant-Elèves et enfin, l'axe Savoir-Elèves. Ainsi, nous couvrirons tout le traitement didactique de l'EVRAS.

Yves Chevallard s'approprie cette notion de triangle de didactique dans son ouvrage *La transposition didactique* (1991). Il promeut cette représentation et remet au centre le Savoir « *si curieusement oublié* ». Ce modèle en triade permet aussi de mettre en lumière trois axes et trois « heuristiques » (figure 2). Chaque axe nous autorise à analyser l'EVRAS et son traitement dans les classes de façon

pertinente.

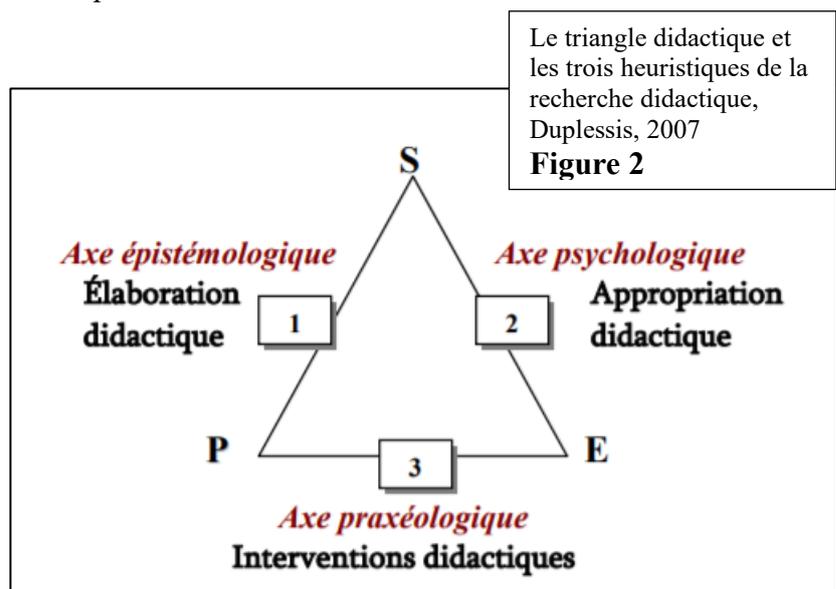
Chevallard postule une transformation, une construction des savoirs enseignés dans le système scolaire. Ils peuvent l'être explicitement via les programmes émis par les autorités ou implicitement via l'influence de la tradition, des pratiques sociales, ...

La question centrale de ce mémoire est la suivante : **quelle est la place actuelle de l'EVRAS dans le système éducatif français et comment se manifeste-t-elle ?**

a. Utilité de cette théorisation

Comme nous l'avons montré précédemment, chaque situation d'apprentissage est régie par une relation tripartite appelée « triangle didactique ».

Enseigner n'est jamais un acte anodin. Cet acte répond à des choix encadrés par des « lois de fonctionnement didactiques » (Chevallard, 1986, page 1). Ces lois qui charpentent le système d'enseignement permettent de le comprendre, de le façonner et donc de l'ancrer dans son époque. Ou encore, permettent d'envisager de le modifier.



D'aucuns estiment qu'il n'y a pas d'empreinte sociologique sur l'enseignement. Cela signifie qu'aucune contrainte externe ne vient entacher le système d'enseignement qui s'alimente de concepts directement issus de la science et de la société. Il n'est dans cette thèse-là, pas nécessaire de savoir comment sont choisis les objets d'enseignement car la société choisit naturellement quels sont les savoirs à enseigner à l'école (Jaffro, 2007). Dans cette thèse, les lois de fonctionnement didactique sont d'ordre naturel et l'Individu ou son environnement n'ont pas d'impact sur celles-ci.

La seconde thèse sera justement de postuler qu'une telle empreinte sociologique existe sur les contenus à enseigner. Cette thèse, majoritaire en didactiques, est connue comme « la transposition didactique ».

C'est la seconde thèse que nous choisissons de suivre dans notre mémoire : en effet, nous ne pouvons suivre dans le cadre de l'EVRAS les traces de la neutralité totale de l'enseignement. L'EVRAS est

un sujet trop sensible socialement parlant pour ne pas être influencé par son environnement, d'autant plus que les objets du savoir qui s'y rattachent sont par essence influencés et modelés par l'ordre social dans lequel ils évoluent.

Faire le choix de poser la transposition didactique comme prisme par lequel analyser le système d'enseignement (ou contrat didactique (Chevallard, 1982)) amène à envisager ce système comme construit par plusieurs niveaux de transformations et d'acteurs intrinsèquement liés.

Ainsi, la transposition didactique est donc « [u]n processus d'ensemble, aux situations de créations didactiques d'objets (de savoir et d'enseignement à la fois), rendus « nécessaires » par les contraintes du fonctionnement didactique. » (Chevallard, Joshua 1991, p. 41)

Cette théorie va nous permettre de penser les relations didactiques existantes dans le triangle didactique et d'analyser les mécanismes à l'œuvre dans les transformations des savoirs en matière d'EVRAS. Ces choix posés par divers acteurs ont un impact indéniable dont il est important de prendre la mesure. Les acteurs à prendre en considération sont les suivants et feront l'objet d'une analyse dans les points ultérieurs : les objets de savoirs, la noosphère, les savoirs enseignés et les savoirs appris.

b. Les objets de savoirs : La Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

Chaque science postule l'étude d'un objet, indépendant et existant *per se*. C'est une « *condition matérialiste minimale* » qui doit être complétée par un « *déterminisme propre* » (Chevallard, 1982), une « *nécessité que la science voudra découvrir* » (Althusser, 1974).

Néanmoins, un objet de savoir ne se forme pas de manière spontanée. Il ne trouvera droit de cité dans le système éducatif qu'une fois qu'il répondra à un besoin de ce même système, qu'il « apparaît utile à l'économie du système didactique » (Chevallard, 1991). En ce qui concerne l'EVRAS, nous avons énoncé plus tôt l'affaire Mercier de 1972 qui a poussé les autorités à reconnaître la nécessité d'amener une éducation à la sexualité dans les établissements scolaires.

Dans le système scolaire, on différencie généralement savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les programmes (MEN, 2020), parlent quant à eux de « connaissances » et de « compétences ». Cette notion de compétence est à ce jour, centrale dans le système éducatif (Cohen-Azria, Daunay et al., 2013) et met l'accent sur les actions que l'élève sera rendu capable de réaliser une fois l'apprentissage intégré (Dolz, Ollagnier, 1999, page 10).

Les contenus d'enseignement sont sujets à de nombreuses théories qui se nourrissent et se réfutent mutuellement. Certains invariants demeurent : la structure en disciplines scolaires permet de décrire les spécificités des contenus en fonction de la discipline enseignée. Le contexte dans lequel les contenus sont enseignés joue également un rôle : quelle valeur, norme ou rapport de force s'exprime dans le contenu scolaire étudié ? Enfin, l'origine des contenus peut également les décrire. Les contenus sont-ils une création intra-scolaire, elle-même liée à une demande sociale qui pèse sur l'école ou les contenus sont-ils le résultat d'une « redéfinition des savoirs dit savants dans un processus de transposition didactique ? » (Cohen-Azria, Daunay et al., 2013)

Dans cette définition des contenus d'enseignement, on retrouve les liens tissés par le triangle didactique : les savoirs sont influencés par des acteurs. A ce niveau du processus, nous nous trouvons dans le cadre de la transposition didactique externe. Lors de ce processus, les savoirs sont simplifiés, décontextualisés, transformés du point de vue lexical et neutralisés. (Paun, 2006)

La théorie de la transposition didactique nous permet de mettre en lumière ces liens pour les appliquer à l'Education à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle. C'est pourquoi nous développerons plus loin les trois champs composants l'EVRAS en s'attachant à développer notamment les points que nous estimons être les fondateurs de chacun d'entre eux mais également les plus pertinents pour les apprentissages scolaires.

Nous allons maintenant nous intéresser aux grands courants théoriques qui semblent indispensables pour définir la VRAS. Ces théories scientifiques doivent être maîtrisées afin de mesurer toute la profondeur des divers champs du sujet qui nous intéresse.

i. Champ affectif

Le mot « affectif » vient du latin *affectivus* qui signifie « relatif au désir ». Si on cherche la définition de ce mot au dictionnaire Larousse 2022, on trouve comme définition :

« 1. Qui concerne les sentiments, les émotions, la sensibilité : La vie affective. 2. Qui relève du sentiment, non de la raison ; sentimental : Réaction purement affective. »

Nous avons donné comme définition du champ affectif dans notre schéma de la figure 4 : « Découvrir qui je suis ». On y retrouve dans les thèmes regroupés sous le champ affectif, les termes de la définition du dictionnaire Larousse 2022 : les sentiments et les émotions. On peut également y trouver déclinés les nombreux thèmes liés au « désir » au sens d'aspiration à avoir, de souhait ou encore de vœu : l'identité, les valeurs, l'estime de soi, ...

Dumas (1948, préface) écrit :

« La vie affective peut se subdiviser en une psychologie statique qui comprend les plaisirs, les douleurs, les états

agréables ou pénibles, les émotions et une psychologie dynamique qui comprend les besoins, les tendances instinctives, les passions orientées vers le but inconscient ou conscient qui caractérise les états dynamiques et qui manque toujours dans les états que nous appelons statiques ».

Encore une fois, on retrouve les deux pans énoncés plus haut : émotions, ressentis, sentiments du « côté statique » et un « côté dynamique » avec des besoins, des instincts et des passions orientées vers un but (Dumas, 1948).

Dumas (1948, préface) cite les travaux de Descartes qui a étudié :

« Les passions, ce sont pour lui tous les phénomènes affectifs, c'est-à-dire qu'il désigne ainsi non seulement ce que nous appelons aujourd'hui les passions, amour, haine, ambition, désir, mais aussi les émotions comme la surprise, la joie, la peur, etc. D'une façon plus précise, il considère que toute passion peut être nommée perception dans la mesure où elle n'est pas une action de l'âme, une volonté ; mais c'est une perception confuse et obscure, de par l'étroite union entre l'âme et le corps qui s'y révèle, et l'expérience fait voir d'autre part que « ceux qui sont le plus agités par leurs passions ne sont pas ceux qui les connaissent le mieux ». »

Cette citation nous permet d'observer que depuis le XVII^e siècle, la vie affective a posé des questions aux savants qui tentaient déjà à l'époque d'obtenir des réponses face aux diverses émotions. On peut également remarquer la corrélation déjà réalisée à l'époque entre le corps et l'esprit que Descartes nommera « âme ». Une différence importante toute fois à soulever est la suivante : selon Descartes (1649), les humains ne peuvent être que passifs face à leurs passions : « [...] car il est besoin de remarquer que le principal effet de toutes les passions dans les hommes est qu'elles incitent et disposent leur âme à vouloir les choses auxquelles prépare leur corps [...] ». C'est donc bien les passions qui incitent l'âme à désirer quelque chose. Aucune notion de contrôle n'est amenée à cette époque où on considère que « les passions sont le sel de la vie » et qu'elles « sont toutes bonnes de leur nature et nous n'avons rien à éviter que leur mauvais usage ou leurs excès » (Descartes, 1649).

De nos jours, les scientifiques continuent de se pencher sur le sujet des émotions. Néanmoins, le sujet s'est complexifié au fil des ans : « La définition des émotions pose différents problèmes épistémologiques pour les sciences sociales. Au carrefour de différents niveaux d'analyse – le biologique, le psychologique, le socioculturel – [...] » (Bernard, 2014 : 1). On constate ici que l'objet-émotion est devenu un intérêt des sciences sociales et non plus philosophique. On peut en tirer comme conséquence que les émotions sont non seulement un enjeu individuel mais également sociétal.

Selon Jacques Cosnier (1994), le vocabulaire des émotions en français est composé d'au moins 150 termes. Dans *Psychologie des émotions et des sentiments* (1994), il compulse les grands courants de pensées du XX^e siècle concernant les émotions et retrace brièvement l'histoire du traitement de ce sujet par les grands auteurs intemporels tels que Kant, Darwin ou même Platon. Il résume les divers

points de vue en recentrant le débat autour du schisme entre James et Cannon :

« Selon James, l'expérience émotionnelle est basée sur des modifications corporelles : [...] Chaque type d'émotion s'appuie donc sur un ensemble physiologique particulier. Ce sont donc les réactions périphériques qui différencient les émotions. Selon Cannon, au contraire, le point de départ est central. C'est dans le cerveau que tout commence par une activation générale et non spécifique et c'est l'interprétation cognitive de la situation qui différencie les émotions. On schématise ces positions, qui ont donné lieu à de nombreuses variantes, par la formule : pour James [...] « On est triste donc on pleure » et pour Cannon « On pleure parce qu'on est triste ». Près d'un siècle plus tard, le débat continue ... [...] »

Entre la réaction physiologique et l'état émotionnel, l'on ignore encore à ce stade qui est précurseur. Paul Ekman a toutefois réussi à démontrer un invariant universel en matière d'émotions :

« Dans les années 1970, l'anthropologue Paul Ekman et son équipe ont parcouru la planète pour voir si, partout dans le monde, de Pékin à Bamako, de Vancouver à Rome, il existait une petite gamme d'émotions universelles. De cette vaste enquête, il est ressorti qu'il en existe six : la colère, la peur, le dégoût, la joie, la tristesse, la surprise. Ces émotions de base sont présentes dans toutes les cultures, et reconnaissables universellement par leurs mimiques caractéristiques.

La colère est une émotion qui se traduit par une mimique de préparation à l'attaque.

La peur est marquée par la pâleur du visage et l'ouverture soudaine des yeux, la capacité visuelle est accrue. Le sang afflue vers les membres inférieurs, permettant ainsi une fuite plus rapide.

Le dégoût est une grimace universelle qui, selon Charles Darwin, rappelle l'action de recracher une substance toxique et celle de se pincer les narines pour éviter une odeur agressive.

La joie est exprimée par un « vrai sourire marqué par l'étirement de la bouche et la contraction spontanée du muscle orbiculaire de l'œil ».

La tristesse est exprimée par le relâchement des muscles de la mâchoire et une contraction du muscle sourcilier. Cette expression s'accompagne d'un désir de retrait et de solitude.

La surprise est marquée par l'élévation des sourcils : l'œil reçoit plus de lumière, ce qui facilite la perception d'un danger éventuel. » (Dortier, 2014, page 271)

On peut compléter ce panel d'émotions primaires par une multitude d'émotions secondaires ou sociales, naissant par le mélange de diverses émotions de bases et éventuellement de réactions cognitives diverses.

Nous avons fait le choix d'axer sur les émotions notre analyse des objets de savoir du champ affectif. C'est un parti pris que nous assumons pour deux raisons. Premièrement, il est guidé par l'engouement sociétal et scolaire pour les émotions. Ce sujet est dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire tout comme il abonde dans la littérature actuelle. Lors d'une recherche internet mêlant les termes « contrôle + émotions », le premier résultat obtenu est un livre dont le titre est « Maigrir par le contrôle de ses émotions ». Deuxièmement, on voit que les humains sont en constante recherche de nouvelles émotions et sensations : voyage dans l'espace, dans des contrées lointaines, activités à sensations fortes, ... Ces différentes émotions qui étymologiquement sont ce qui nous fait nous

mouvoir vers quelque chose, ont chacune une fonction propre telle que discerner les événements heureux ou malheureux mais également une fonction collégiale : elles permettent de se construire en tant qu'individu.

En effet, « elles peuvent être analysées sur le plan de la construction psychologique du sujet » (Cordell, 2014, page 5).

De plus, « [l']analyse du débat sur les valeurs nous a montré que les émotions étaient des constituants nécessaires de l'ensemble de nos expériences humaines de valeur. Cela n'implique pas qu'elles soient suffisantes pour fonder les valeurs, ni même qu'elles soient présentes dans toute expérience de valeur. [...] si l'on considère l'ensemble de notre vie axiologique, elle inclut des émotions, et tout jugement de valeur implique, pour nous, humains, la possibilité de ressentir une émotion.

Les émotions ne sont pas le mode de perception des valeurs. Elles ne sont pas nécessaires pour tout sujet moral possible, pour l'accès aux valeurs. Mais à nous, humains, elles nous révèlent nos valeurs, en un sens assez voisin de celui dans lequel nos choix nous révèlent nos préférences. Nous n'avons pas besoin de choisir pour avoir des préférences, mais c'est en choisissant que nous nous révélons à nous-mêmes nos préférences. » (Livet, 2002, page 177)

On peut donc conclure que les émotions sont à la base de la construction du champ affectif. Elles sont ce qui permet à l'être humain d'effectuer des choix, de définir ses préférences, ses actions et objectifs. La connaissance des émotions, l'accueil et le traitement bienveillant de celles-ci par le sujet dans le but de les contrôler ou du moins de les réguler, sont donc des éléments clés à maîtriser afin de se construire de manière saine et équilibrée. Nous verrons au point suivant qu'elles jouent également un rôle dans les relations interpersonnelles.

ii. *Champ relationnel*

Le point précédent traitait de l'individu, de sa construction et de la nécessaire connexion à ses émotions pour y parvenir. Nous nous intéressons ici au champ relationnel de l'EVRAS.

On observe lorsqu'on recherche le mot « relation » dans le dictionnaire qu'il peut être défini de plusieurs manières relevant de champs sémantiques différents. D'un côté, en accord avec son étymologie, le Robert (2022) place en premier l'acception de « récit exprimer dans le détail » tandis que de l'autre côté, le Larousse (2022) définit une relation comme étant l'« ensemble des rapports et des liens existants entre personnes qui se rencontrent, se fréquentent, communiquent entre elles. » On en vient presque à se demander comment un mot latin utilisé pour désigner une narration est devenu le terme pour désigner des liens qui se tissent entre des êtres humains. Et pourtant, Aristote disait « l'Homme est un animal politique ». En disant cela, Aristote conditionne l'humanité de notre race à

notre capacité à sociabiliser en ayant recours à notre langage. Or ce langage permet justement de relater des faits, de construire des liens avec autrui, ... On peut donc comprendre pourquoi le terme latin de la narration est devenu le terme français des rapports entre individus.

Les relations sont étudiées dans de nombreux champs scientifiques différents : les sciences sociales avec la sociologie, la psychologie sociale ou encore l'économie. On pense également aux sciences humaines comme l'anthropologie.

Notre but dans cette section est de mettre au jour les principes majeurs qui régissent le plan relationnel. Pour ce faire, nous nous basons sur des recherches en psychologie sociale, science « au carrefour de l'individuel et du social. [...] Pour certains notamment dans la tradition anglo-saxonne, elle étudie l'interaction du sujet avec autrui [...] » (Moser, 2006, page 90)

« La psychologie sociale, en tant qu'étude de l'interaction, s'occupe traditionnellement d'interactions ponctuelles entre deux ou plusieurs individus. [...] Le comportement social de l'individu apparaît au centre des préoccupations de la psychologie sociale [...] » (Moser, 1994, page 9)

« À l'heure actuelle, l'intérêt de la psychologie sociale dite fondamentale est centré sur les principes généraux qui gouvernent l'interaction sujet – autrui(s) en termes de cognition, d'émotion, et rarement de comportement, même si de nos jours on redécouvre cet aspect. » (Moser 2006, page 91)

On retrouve dans cette affirmation de Moser l'importance des émotions personnelle dans les relations humaines. Notre définition du champ relationnel dans notre schéma de la figure 4 est la suivante : « Apprendre à rester soi-même en présence de l'autre et le respecter ». Cela signifie que l'individu utilise ses acquis affectifs dans ses rapports avec autrui, pour construire une relation où il conserve son individualité, tout en respectant celle de l'autre.

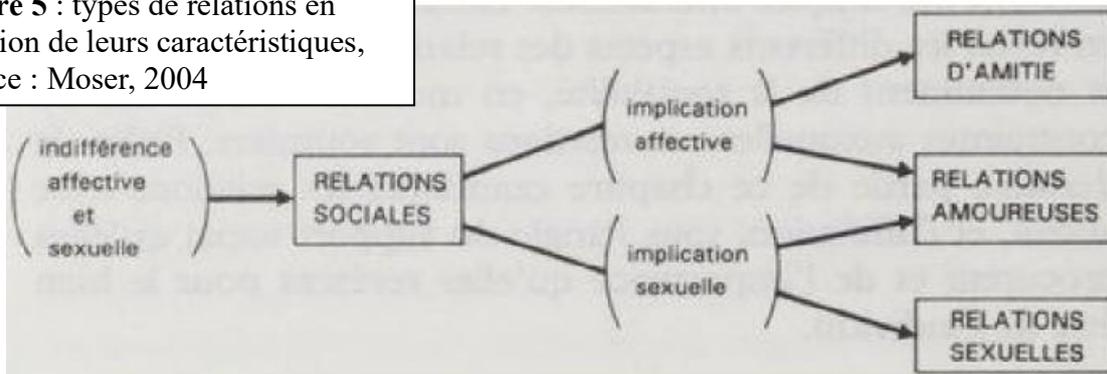
Nous nous trouvons donc au carrefour entre la psychologie sociale et la psychologie de la personnalité. (Gosling et al., 1996) La relation ne peut se penser sans le « concept de Soi » (Gosling et al., 1996) Nous avons évoqué au point précédent la construction du sujet au travers de ses émotions et nous avons affirmé que cette composante se retrouvait dans le champ relationnel.

Durkheim « a largement insisté sur l'irréductibilité de la vie sociale aux sentiments ou aux faits de conscience individuels (dans le but de faire du social un domaine de réalité en soi), il ne s'est pas interdit de chercher à expliquer les sentiments et faits de conscience comme des conséquences de configurations et de processus sociaux. Selon lui, l'état de conscience individuel dériverait de et reflèterait l'état moral des groupes sociaux. » (Bernard, 2014)

Durkheim (cité par Bernard, 2014) est considéré comme le fondateur de la sociologie. Il affirme que le groupe et la pression qu'il exerce, amène les individus à ressentir des affects, émotions et sentiments liés à l'expérience vécue par le groupe. (Bernard, 2014) Nous nous détachons de cette analyse qui nous semble laisser trop peu de place au champ affectif et au libre arbitre de chacun.

Néanmoins, nous ne nions pas l'influence de la société sur la construction des relations et dès lors, des émotions partagées mais nous tendons plutôt vers la théorisation de Duvignaud (1966, Ibid.) qui définit les sentiments comme « des conduites, schématisées par une tradition et un langage, que nous avons fini par identifier avec notre vie "intérieure", sans voir qu'il s'agit de symboles partiels et

Figure 5 : types de relations en fonction de leurs caractéristiques,
Source : Moser, 2004



momentanés qui désignent [...] la participation et la communication » (Bernard, 2014)

A la lumière des conclusions de Duvignaud (cité par Bernard, 2014) à propos des sentiments et notamment sur leur nature symbolique due à une construction culturelle, on constate que le champ relationnel n'est pas composé uniquement d'interactions entre individus porteurs d'émotions personnelles, domptées au fil des années, mais également d'un cadre sociétal et culturel influant. Cette idée est supportée également par Moser (2006) qui la traduit par ces mots : « Toute relation a lieu dans un cadre social ».

Moser (2006) établit que les relations interpersonnelles sont multiples et « s'étendent de la simple interaction fortuite, à la relation intime et fusionnelle avec un être aimé. » Il formule également « deux dimensions qui permettent utilement de distinguer et systématiser les différentes relations entre individus : la dimension affective et la dimension sexuelle. La première concerne la présence et le degré d'implication intime de l'individu dans la relation, la seconde, le fait de considérer autrui comme un potentiel partenaire sexuel. » La mise en relation de ces éléments permet à Moser d'arriver à un schéma des diverses possibilités de relations entre les personnes.

Ces relations sont régies par diverses règles qui se concentrent sur les deux acteurs de la relation et sont censées permettre d'entretenir et faire perdurer la relation.

« Elles sont au nombre de quatre :

1/ *Règle de satisfaction récompense* : toute relation doit apporter une certaine satisfaction à chacun des partenaires. Cette règle s'applique à toutes les relations et sa non-application entraîne la rupture de la relation. Il est parfois difficile de mettre un terme à certaines relations [des stratégies peuvent alors être mises en place pour limiter les coûts au partenaire ou à soi-même].

2/ *Régulation de l'intimité* : toute relation se caractérise par le partage d'un même niveau d'intimité. Les relations

diffèrent entre elles selon le niveau d'intimité désiré par les partenaires et jugé approprié à la relation.

3/ *Coordination et évitement des difficultés* : ce sont des règles destinées à faciliter l'atteinte des buts fixés par la relation. Elles reflètent les propriétés fondamentales de la relation [: rôle, répertoire, environnement et respect des règles].

4/ *Comportement envers des tierces personnes* : elles contrôlent le comportement vis-à-vis d'autrui afin de réguler les problèmes de jalousie, le maniement et surtout, la non-divulgation de confidences, etc. » (Moser, 1994, pages 13 à 45)

Moser explique à la suite de ces règles que de nombreuses variantes culturelles peuvent faire fluctuer le champ d'action d'une relation.

Chacune de ces règles, si elles sont respectées, permet d'évoluer dans un champ relationnel sain et épanouissant. Au contraire, le non-respect de ces règles par les individus conduit à des réalités sociales insatisfaisantes voire destructrices pour certains.

On peut conclure ce tour d'horizon du champ relationnel en relevant un élément que nous trouvons pertinent : Moser met dans la balance du champ relationnel une composante affective et une composante sexuelle. Nous avons centré notre analyse du champ sur le concept qui pour nous est en son cœur : les relations. Bien entendu, chaque relation au cas par cas pourrait être l'objet d'une section de notre mémoire mais ce serait manqué le propos. Nous avons mis au jour les règles quasi universelles qui régissent les relations interpersonnelles. Cela nous semble être l'élément le plus important de ce champ dans le cadre de notre mémoire, sans compter que nous avons également accentué la nécessité de prendre en considération les individus et leur construction affective personnelle, le rôle important de l'environnement social dans lequel la relation a lieu et potentiellement, la potentielle implication sexuelle sous-jacente à la relation. L'enjeu dans le cadre d'un mémoire sur l'EVRAS est de donner ces clés d'analyse pour en faire des outils de construction relationnelle.

iii. Champ sexuel

Le dernier champ de l'EVRAS est le champ sexuel. C'est celui qui est le plus tabou mais c'est en réalité le plus documenté et le plus universel des trois. En effet, tout le monde a une expérience du Sexuel. C'est un domaine qui se décline dans différentes directions : connaissances anatomiques, physiologiques et biologiques, le rapport sexuel en tant que tel, mais aussi ses conséquences telles que la reproduction et la recherche du plaisir, les maladies qui peuvent en découler, les grossesses et leur interruption volontaire ou non, ...

Ce champ est parfois méprisé comme étant le seul composant de la sexualité. Nous estimons que c'est une erreur. Tout comme les autres facettes de la VRAS, il se nourrit des champs affectif et relationnel

pour permettre à l'individu de vivre une vie sexuelle épanouie. De même, il alimente les deux autres champs pour permettre d'échanger avec les autres et surtout de se construire. Ainsi, Michel Foucault parlant « d'hypothèse répressive » (1976), affirme :

« l'idée que nos désirs sexuels forment la part la plus personnelle de notre être et que la société nous empêcherait de les connaître et de les réaliser. [...] Et dès lors, être heureux, devenir soi-même, c'est lutter individuellement et collectivement contre cette répression et accéder à son identité sexuelle. » (Potte-Bonneville, 2017)

On voit qu'après mai 68, la facette sexuelle de la VRAS devient un enjeu majeur de construction de soi.

Comme démontré dans le point II b., la VRAS est socialement construite et dès lors, définie, délimitée par l'ordre juridique. Son pendant sexuel n'échappe pas à la règle. L'évolution des lois évoquées précédemment et l'analyse de celles-ci permettent d'ailleurs de prendre conscience du changement de regard de la société vis-à-vis de la vie sexuelle.

Le terme « sexualité » commence à être utilisé, selon Michel Foucault, aux alentours du XVIII^e siècle et son acception fut assez similaire (mais aussi incomplète) à celle qu'on peut encore entendre aujourd'hui : « la qualité d'être sexué ou d'avoir une activité sexuelle ». Ainsi, depuis le début de son utilisation, le terme « sexualité » n'a jamais été suffisant pour embrasser la complexité de tout ce que renferme la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle. Initialement, le terme était même utilisé, dans la littérature, pour décrire des maux de la vie sexuelle que les femmes éprouvent mais que les hommes n'expérimentent pas (Giddens, 2004). On voit ici que la vie sexuelle est considérée comme source d'inquiétudes auxquelles il faut trouver une solution, notamment pour les femmes.

En outre, de tout temps, la vie sexuelle a été un « vecteur de disciplinarisation des corps » qui a mené le pouvoir en place à prendre des mesures pour façonner la manière de penser et d'agir des personnes sujettes à ce pouvoir (Fernandez, 2017). La loi ecclésiastique du Moyen-Âge (qui va perdurer de nombreuses années en France) visait uniquement une vie sexuelle hétéronormée et avec un but de procréation. Cette morale judéo-chrétienne a perduré jusque dans les écrits législatifs post-révolutionnaires : le Code civil de 1804 circonscrit la vie sexuelle des époux, par exemple, en s'attachant à l'âge minimum de ceux-ci ou en définissant le statut des femmes en fonction de leur situation maritale.

Un point commun ressort de toutes ces lois : vie sexuelle et condition féminine sont fortement liées. En effet,

« [la vie sexuelle] est au cœur d'enjeux divers concernant la condition féminine, le statut de l'enfant et de la jeunesse, la place du plaisir individuel, l'exercice de l'autorité et la responsabilité parentale ainsi que les relations

familiales, la gestion politique des corps. D'ailleurs, force est de constater que les avancées législatives modernes en matière sexuelle vont presque systématiquement de pair avec les combats de la cause féministe : interruption volontaire de grossesse, contraception, égalité entre les hommes et les femmes, ... D'autres combats portés par des minorités invisibles jusqu'alors ont aussi porté leurs fruits : droits des homosexuels, protection des mineurs, ... » (Fernandez, 2017, page 13)

De ces deux constats découle une seule et même réalité : la sexualité, telle que pensée depuis l'aube de la civilisation et nommée comme telle depuis le XVIII^e siècle, est dominée par l'homme cisgenre dans un but de contrôle des populations.

Ainsi, la vie sexuelle a longtemps été pensée dans son caractère reproductif. Depuis l'autorisation de la contraception (1967 en France, « Loi Neuwirth ») et la légalisation sur l'interruption volontaire de grossesse (1975 en France, « Loi Veil »), le sexe prend dans l'espace public une autre dimension : la recherche d'une vie sexuelle épanouie et jouissive devient un enjeu de construction de soi (Foucault, 1976). La notion de plaisir devient prépondérante dans les attentes de la vie sexuelle et dès lors, dans la manière dont est pensée la vie sexuelle.

La dimension reproductive, mécanique est expliquée facilement de façon scientifique : la biologie et la physiologie explicitent l'anatomie des organes reproductifs et leurs fonctions, la chimie met en lumière le rôle des hormones sexuelles, ... Les connaissances sur la puberté découlent naturellement de ces savoirs scientifiques. La science médicale permet également d'expliquer l'interruption volontaire de grossesse, la contraception. Ce côté mécanique, scientifique de la vie sexuelle ayant été longtemps le seul convenable à explorer, est très documenté et accessible.

Dès lors, on se rend compte que le caractère hédoniste de la vie sexuelle semble plus politiquement incorrect, voire tabou. La masturbation a d'ailleurs été un interdit puissant de l'Eglise (« elle rend sourd ») et a continué d'être considérée comme un vice jusqu'à récemment. De même, toute pratique sexuelle n'ayant pas un but reproductif a longtemps été vue comme un péché ou un outrage aux bonnes mœurs : relation hors mariage, relation d'un soir, homosexualité, utilisation de sex-toys, pornographie, ... Il va sans dire que si ces comportements sont l'œuvre de personnes de sexe féminin, l'outrage est encore plus grand. Comme l'épingle Dr. Heath : « ce qui est la condition normale de l'homme (excitation sexuelle) constitue l'exception dans le cas des femmes » (Giddens, 2006, page 36).

On peut conclure le tour d'horizon du volet sexuel en affirmant que c'est le plus socialement ancré de tous. Pour le définir dans le cadre de la société française, il faut s'atteler à définir le cadre juridique

spécifique du pays, sans toutefois négliger les héritages culturels de la France, à savoir le christianisme et la tradition patriarcale. Bien entendu ces seules lois du peuple ne peuvent définir avec précision et exactitude l'ensemble du champ sexuel. Nous avons sélectionné ceux qui sont les plus fondateurs et communs à tous ainsi que ceux qui se prêtent le plus à l'EVRAS en classe. Par exemple, l'emphase mise sur la place de la femme et ses combats dans le champ sexuel nous semble pertinente à analyser lorsqu'on voit que les programmes mettent l'accent sur les inégalités hommes-femmes.

c. La noosphère et les instructions officielles

En grec, « *noo* » signifie connaissance, esprit ou intelligence. Yves Chevallard (1991) utilise le terme « noosphère » dans le cadre de sa théorie de la transposition didactique pour définir :

« l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment — et surtout — les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle). Elle apparaît comme un lieu important du processus (dit parfois externe) de transposition didactique : c'est là que s'effectuent la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement. » (Reuters et al., 2013)

Chevallard décrit la noosphère (1985/1991 : 25) en ces termes : « Dans ce modèle théorique, le rôle de la noosphère est de rendre légitime le savoir à enseigner, d'une part en évitant qu'il soit perçu par les savants comme trop éloigné du savoir savant dont ils sont les garants, d'autre part en évitant qu'il soit perçu comme trop proche du savoir communément partagé par les parents les mieux informés [...] »

Dans le cadre de l'EVRAS, les membres de la noosphère sont les principaux rédacteurs des instructions officielles : ministres, attachés parlementaires, consultants, députés, DEGESCO, ... Cela signifie notamment les programmes et le Socle. Nous analyserons en détail ces deux types de documents officiels au point IV.

On peut également s'interroger sur la prise en compte par la noosphère des pratiques sociales de référence que Dupin et Joshua (1993, page 204) en citant Martinand (1982, 1986), décrivent comme : « la multiplicité des sources possibles pour inspirer et fonder la légitimité d'un savoir scolaire. ». Néanmoins, comme nous l'avons vu plus haut en prouvant que l'EVRAS s'apparente à une question socialement vive, le pouvoir politique n'a jusqu'à présent que très peu pris en considération les évolutions sociétales comme fondement de la légitimité des savoirs en matière d'EVRAS, sauf cas d'urgence sanitaire ou morale.

d. Les savoirs enseignés : ce que les enseignants mettent en place

A partir de ce point, nous nous situons dans la partie interne de la transposition didactique.

« A l'issue de la transposition didactique externe, le maître dispose d'un objet d'enseignement, sommairement défini par les programmes. Les instructions officielles donnent quelques détails supplémentaires [...] en particulier sur leurs limites. [...] Un tel objet « mort » ne peut être livré tel quel aux élèves. [...] Il s'agit de poursuivre la transposition didactique. [...] » (Johsua et Dupin, 1993, pages 194 à 197)

L'Education Nationale est notamment caractérisée par la liberté pédagogique. C'est dans ce cadre qu'elle va être utilisée par l'enseignant pour continuer le processus didactique enclenché et traduire les instructions officielles en contenu d'enseignement à transmettre aux élèves, en tenant compte du contexte de la classe et de la personnalité des élèves.

Dans le cadre de ce mémoire, les savoirs enseignés seront analysés sur la base d'entretiens avec des enseignants afin qu'ils puissent nous livrer le processus de pensées qu'ils utilisent afin de réaliser cette traduction. Les ressources employées sont également un élément important sur lequel nous allons nous attarder.

e. Les savoirs appris : ce que retiennent effectivement les élèves

Plutôt, nous avons évoqué le triangle didactique que la théorie de la transposition didactique permet d'analyser. Un des pôles de ce triangle est le pôle « élèves ». Nous avons également abordé les évolutions des courants fondateurs de l'école pour arriver à ce que nous connaissons aujourd'hui : une école où l'élève est au centre des apprentissages. C'est pourquoi nous ne pouvons envisager d'analyser la transposition didactique de l'EVRAS sans considérer le savoir réellement retenu par les élèves.

« Le curriculum réalisé ou, d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris et retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et représente ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire. » (Paun, 2006, page 7)

C'est la raison pour laquelle nous avons réalisé des entretiens élèves afin de nous permettre de prendre mesurer les connaissances retenues par les élèves ainsi que la provenance de celles-ci.

IV. Méthodologie

Cette partie du mémoire s'attache à décrire la méthode employée pour récolter les données qui seront analysées grâce à la théorie de la transposition didactique, l'état des lieux des enseignements d'EVRAS à l'école élémentaire et le rôle joué par les différents acteurs en la matière. Nous limiterons notre analyse aux acteurs suivants : les programmes, le Socle, les enseignants et élèves. Chacun a été examiné selon un outil spécifique qui sera présenté dans la présente section.

a. Participants

Pour constituer ce mémoire, nous avons puisé dans le socle et les programmes d'une part, et conduit des entretiens avec deux groupes de sujets – enseignants et élèves – d'autre part.

Commençons par les documents officiels. Nous avons analysé le Socle Commun de Compétences, Connaissances et de Culture (MEN, 2015) identifiant les connaissances et compétences indispensables qui doivent être acquises au terme de la scolarité obligatoire. Nous avons complété cette analyse avec celle des programmes des cycles deux et trois de l'enseignement élémentaire dont le rôle est d'éclairer les enseignants sur la mise en œuvre du Socle, en suivant un découpage disciplinaire plus classique. Pour réaliser ces analyses, nous avons scruté chaque domaine, attendu de fin de cycle et objectif d'apprentissage et relevé ceux qui appartiennent à un champ de l'EVRAS.

Ensuite, nous avons réalisé deux types d'entretiens : avec des enseignants du premier degré et avec des élèves de sixième et de CM1. Les enseignants interrogés sont au nombre de cinq : quatre femmes et un homme ayant entre six et vingt-cinq années d'expériences, tous niveaux confondus.

En ce qui concerne les entretiens élèves, nous avons décidé de conserver les entretiens individuels. Nous avons donc interrogé quatre élèves : trois de sixième, deux filles et un garçon et un garçon de CM1. Les élèves étaient âgés entre 9 et 12 ans et provenaient tous d'écoles primaires différentes.

a. Outils de recueils de données

i. Grilles d'observation du Socle

Nous avons examiné le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture qui couvre toute la scolarité obligatoire. Pour cela, nous avons utilisé la grille d'observation 1 ci-dessous.

Grille d'observation 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
BO n°17 du 23.04.2015			
Domaine	Objectifs de connaissances et compétences pour la maîtrise du socle commun	Maîtrise attendue de l'élève	Volet EVRAS

Le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture « identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Sa maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège. (...) L'évaluation de l'acquisition du socle a pour objectif d'établir un positionnement de niveau de maîtrise atteint par les élèves dans chacune de ses composantes, utile autant à ces derniers qu'aux familles et qu'aux enseignants. Ce positionnement se fait de façon continue et un bilan doit en être établi au moins à la fin de chaque cycle. » (Eduscol, 2021).

Selon le Décret n° 2015-372 du 31-3-2015, le Socle « *doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.* »

Ces 5 domaines regroupent de façon transversale les disciplines scolaires énoncées dans la grille d'analyse des programmes. Les langues vivantes, le français, l'EPS, ... peuvent être regroupés sous le domaine un. Les liens inter- et pluridisciplinaires peuvent être plus facilement conceptualisés à l'aune du Socle et de ses domaines.

La première colonne du tableau renseigne le domaine du socle dans lequel on se situe.

« Le socle commun s'articulera en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire :

1. Les langages pour penser et communiquer ;
2. Les méthodes et outils pour apprendre ;

3. La formation de la personne et du citoyen ;
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
5. Les représentations du monde et l'activité humaine.

La maîtrise de chacun de ces domaines s'apprécie de façon globale, sauf pour le domaine des langages qui, du fait de ses spécificités, comprend quatre objectifs qui doivent chacun être évalués de manière spécifique. Ce sont donc au total 8 composantes du socle commun (les 4 objectifs du premier domaine et les 4 autres domaines) pour lesquelles l'élève devra acquérir un niveau de maîtrise suffisant. » (Eduscol, 2021)

La seconde colonne regroupe les objectifs de maîtrise attendue des élèves en fin de scolarité obligatoire.

« Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. » (Eduscol, 2021)

Pour chaque domaine, on peut trouver des objectifs spécifiques qui sont explicités par des éléments de maîtrise attendue. Ces éléments permettent à un membre de la communauté éducative d'évaluer l'acquisition de ces compétences par les élèves.

ii. Grille d'observation des programmes

Nous avons examiné les programmes des cycles deux et trois car nous avons circonscrit notre mémoire à l'école élémentaire. Pour cela, nous avons utilisé la grille d'observation 2 ci-dessous.

Grille d'observation 2 des programmes				
Discipline	Domaine travaillé	Attendus de fin de cycle	Connaissances et compétences liées	Champ de l'EVRAS travaillé

Les programmes en vigueur proviennent du Ministère de l'Education Nationale et ont été mis à jour en juillet 2020. Le programme de chaque cycle est divisé en trois volets : le premier comprenant les spécificités du cycle auquel il fait écho, le second, les contributions des champs disciplinaires aux différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est la raison pour laquelle nous avons également analysé ce Socle. Enfin, le troisième volet de construction des programmes de l'école élémentaire « précise, par champ disciplinaire ou discipline, les niveaux de maîtrise attendus à la fin du cycle, les compétences et les connaissances à acquérir et mobiliser, des

pistes de méthodes, de démarches et d'outils auxquels les enseignants peuvent recourir, des repères de progressivité pour organiser la formation des élèves durant les trois années du cycle.» (Education.gouv.fr, 2021)

Le temps scolaire est divisé en différentes disciplines ou champs disciplinaires.

Chaque discipline est découpée selon un ensemble de compétences réunies dans un domaine spécifique. Par exemple, le français au cycle 2 se voit découpé en :

- Comprendre et s'exprimer à l'oral
- Lire
- Ecrire
- Comprendre le fonctionnement de la langue.

Chaque sous-domaine se voit adjoint un ensemble de compétences qui, lorsqu'elles sont maîtrisées par l'élève, démontre qu'il est en réussite dans le sous-domaine en question.

Le domaine travaillé est indiqué dans la seconde colonne du tableau et permet de préciser la discipline.

La troisième colonne donne des informations sur l'attendu de fin cycle engagé. Afin de clarifier les critères de réussite et de maîtrise de compétences, le Législateur a émis une liste de comportements attendus par un élève en réussite dans le domaine concerné.

Les attendus de fin de cycles sont généralement au nombre de trois ou quatre par domaine. La liste des comportements attendus par un élève en réussite peut alors sembler succincte. C'est pourquoi chaque domaine se voit découpé en compétences. Chaque compétence est composée de savoirs à maîtriser, de savoir-faire à développer et de savoir-être à intégrer. Les programmes dressent une liste de ces trois éléments constitutifs de la compétence à acquérir pour guider l'enseignant dans ses choix pédagogiques. Il ou elle peut même trouver des exemples de mise en situation, d'outils pour amener les élèves à la maîtrise des compétences. Ces savoirs, savoir-faire et attitudes sont l'objet de la cinquième colonne. C'est l'analyse de leur énoncé qui, couplée avec celui de leur AFC, permet de préciser quel champ de l'EVRAS est travaillé selon nous.

iii. Guide d'entretien adulte

Les entretiens ont été réalisés en suivant la trame du guide d'entretien présenté ci-dessous. Il a été construit en trois parties : l'amorce, le traitement de l'EVRAS en classe et la préparation des leçons d'EVRAS.

Les questions d'amorce permettent au sujet interrogé de se détendre et de répondre à des questions simples et donc une en confiance. Elles nous permettent également de prendre la mesure de l'expérience des enseignants que nous interrogeons et l'étendue de leur connaissance de l'EVRAS.

Les questions sont ici liées aux pratiques de classe des enseignants. Elles visent à déterminer dans quel contexte les potentielles leçons d'EVRAS sont données : en réaction avec une situation vécue, en anticipation d'une telle situation ou bien de manière programmée dans la progression annuelle. Les questions nous permettent aussi de cerner les thèmes que les enseignants regroupent dans l'EVRAS et quel champ est potentiellement privilégié. La manière dont sont abordés les différents sujets EVRAS nous intéresse également. Notre intention est de laisser l'enseignant s'exprimer librement et de recueillir sa réelle expérience professionnelle en la matière. Enfin, les dernières questions visent davantage à cerner l'état d'esprit dans lequel les élèves accueillent ces séances et celui des enseignants lorsqu'ils les donnent.

Enfin, le troisième volet de l'entretien concerne la préparation des séances d'EVRAS. En effet, le premier travail de l'enseignant lorsqu'il veut transmettre un savoir est la préparation de la leçon qu'il va mener. Après avoir mis au jour les pratiques effectives de la classe, notre intention est de comprendre les mécanismes en jeu lors de la préparation des séances d'EVRAS : quelles ressources sont sollicitées, quels réflexes pédagogiques sont utilisés, ... Par réflexe pédagogique, nous voulons parler de ces automatismes de transposition didactique acquis par l'expérience ou liés à une matière spécifique. Nous désirons également mettre au jour un potentiel décalage entre l'état d'esprit en préparation et l'état d'esprit dans l'action.

iv. Guide d'entretien élève

Les entretiens ont été réalisés en suivant la trame du guide d'entretien présenté ci-dessous. Ce guide a été construit en deux parties : l'amorce d'une part et le traitement de l'EVRAS à l'école d'autre part. Nous parlons ici d'école et non de classe comme pour les enseignants. La raison est simple : les enseignants dispensent leurs enseignements dans la classe. Or, nous partons de l'hypothèse que les élèves apprennent également des « savoirs appris et retenus » (Chevallard, 1991) dans toutes les situations de leur vie scolaire : cantine, récréation, périscolaire, ...

Les questions d'amorce jouent le même rôle que pour les entretiens des enseignants, en ce sens qu'elles permettent de les mettre en confiance. L'élève s'habitue à répondre en étant enregistré. Ces questions nous permettent également de faire un peu connaissance avec le jeune interrogé et prendre le pouls de sa personnalité (timidité, ...). Ensuite, ce préambule nous permet de poser les mots

EVRAS pour la première fois et de déterminer premièrement si l'élève en a déjà entendu parler, ce que ça lui évoque, ... Enfin, son état d'esprit vis-à-vis de ce sujet lors d'une interview face à un adulte est sondé d'emblée.

Nous avons choisi d'initier l'entretien avec une question dont le traitement est large : les différences entre les filles et les garçons. Nous sommes partis de l'hypothèse que ce thème est presque à 100% abordé en classe lors de séance d'EMC et ce, même dans les petites classes de l'école élémentaire. En effet, les attendus de fin de cycle du domaine « Acquérir et Partager les Valeurs de la République » énoncent clairement : « *On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon.* » (2020) tant au cycle 2 qu'au cycle 3. Ainsi, le thème de la différence entre les filles et les garçons est souvent abordé sous l'angle des discriminations faites sur la base du sexe. C'est donc une ouverture possible sous le champ relationnel. Le programme énonce également des objectifs en matière de connaissances anatomiques, appartenant au champ sexuel. On peut donc imaginer qu'une telle leçon a eu lieu en classe. Et même si ce n'était pas le cas, les différences anatomiques sont à notre avis largement connues des enfants. Enfin, le thème se prête également à une ouverture sur le champ affectif dans le cas où l'enfant nous parlerait plus de traits « typiques » d'une fille ou d'un garçon mais uniquement de manière factuelle, expérimentale ou personnelle sans avec recours à ces différents traits de caractère comme arme de discrimination.

Les trois questions suivantes traitent chacune d'un champ de l'EVRAS. Le champ sexuel est traité de manière très précise étant donné les recommandations de la circulaire n° 2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité. Nous avons pris le pari qu'étant donné que les programmes du cycle 3 préconisent uniquement une approche reproductive, seule la question de « comment faire les bébés » aurait été abordée. Pour les autres champs, nous sommes restés plus ouverts pour ne pas influencer les élèves interrogés. Nos questions de relance sont supposées permettre d'ouvrir le terrain, en toute neutralité, vers les autres connaissances dont disposeraient les enfants interrogés.

Les deux autres questions correspondent respectivement au champ affectif et relationnel. Elles sont posées en termes plus larges afin de permettre aux enfants de répondre en fonction de leurs souvenirs, tout en veillant à ne pas les guider dans direction particulière. Néanmoins, les relances permettront de les recentrer pour éviter toute digression.

Enfin, la dernière question nous permet d'aborder les thèmes potentiellement oubliés par les élèves. En les faisant associer une émotion à des faits, certains événements auxquels ils n'avaient pas pensé, peuvent resurgir.

b. Recueil des données

Considérant notre sujet et l'approche choisie de cette « éducation à » par la transposition didactique, nous avons recueilli nos données de deux manières différentes, avec trois publics différents.

Nous avons conduit les entretiens les 14 février ainsi que les 7 et 22 mars 2022. Chaque entretien a eu lieu dans une école élémentaire du Département des Pyrénées-Orientales et a duré entre 20 et 25 minutes. Les enseignants interrogés étaient volontaires et n'avaient pas eu accès au guide d'entretien à l'avance.

Nous avons fait le choix de réaliser les entretiens des enseignants en binôme. Ainsi, nous avons collecté les données de ces cinq enseignants en trois entretiens distincts. Le sujet lui-même justifie notre choix. L'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle est en effet une question sociétale vive. Il nous a semblé que réaliser les entretiens en paires permettrait de mettre les participants à l'aise et de créer un réel dialogue autour du sujet, sans oublier que l'entretien interroge les enseignants sur leurs pratiques de classe au sujet de l'EVRAS. Nous sommes partis du postulat de départ selon lequel peu de choses sont mises en œuvre dans les classes à ce sujet. Ainsi, l'entretien en binôme permettait également de contrer cette potentielle impression de jugement négatif des pratiques de classe. Nous pensons que ce pari a été payant : dans les entretiens, on a pu observer une complémentarité, un échange fructueux entre pairs, par exemple : « *MG. – C'est bien ça, ça me plaît ! Je vais sans doute le faire à la rentrée. »*

Les entretiens élèves ont, quant à eux, chaque fois eu lieu au domicile des interrogés. Le 11 mai 2022 pour les deux premiers élèves de sixième et le 14 mai pour la dernière élève de sixième et l'élève de cours moyen 1. Chaque entretien a duré entre 10 et 15 minutes. Nous avons décidé de réaliser ces entretiens de façon individuelle, car selon nous, le binôme était susceptible de créer accidentellement une source d'apprentissage pour l'un des deux interrogés. Notre idée première étant de collecter des données et non de diffuser de l'information sur l'EVRAS, nous avons opté pour l'entretien individuel.

De plus, les élèves en paire auraient pu s'influencer l'un l'autre et dès lors, exprimer des idées qui ne sont pas les leurs ou amplifier certaines d'entre elles. Malgré tout, il nous semble important de noter qu'à l'inverse, un enfant seul avec un adulte, interrogé sur des sujets « tabous » peut aussi être sujet à une gêne qui le fait contrôler son propos. Il nous a donc fallu faire un choix entre le moindre de deux biais et selon nous, le témoignage le plus proche de la réalité de l'enfant sera celui où il est seul face à ses connaissances, sa gêne et son libre-arbitre.

Pour toutes ces raisons, les entretiens individuels ont été choisis.

Nous avons décidé, pour des raisons éthiques et vue la sensibilité du sujet, de fournir la grille d'entretien aux parents afin qu'ils acceptent que leur enfant réponde à nos questions. Nous pensons également avoir convaincu les parents qui auraient sans doute pu se montrer réticents en l'absence de cette précaution. Malgré tout, nous ne pouvons garantir que les parents n'ont pas passé en revue les questions à l'avance avec leur enfant. C'est une possibilité qui pourrait légèrement biaiser le témoignage des élèves ou les amener à policer leur discours face aux adultes. Nous sommes conscients de cet autre biais potentiel, mais cet écueil nous apparaît inévitable dès l'instant où nous souhaitons agir avec l'accord des parents.

Nous avons constaté lors de notre retranscription des deux premiers entretiens élèves que nos questions étaient formulées en termes de « classe », ce qui guidaient les élèves à nous répondre en termes d'apprentissages donnés par l'enseignant uniquement. Nous avons donc été plus vigilants lors de nos deux derniers entretiens élèves, et utilisé des termes « d'école » pour ainsi ratisser plus large et dès lors englober les autres lieux de l'école élémentaire où un apprentissage est possible : cantine, récréation, ...

c. Analyse des données

Nous avons recueilli des données via des entretiens que nous avons retranscrits. Vous les retrouverez *in extenso* dans les annexes.

Nous nous appuyons sur la Figure 4 pour analyser les données de nos entretiens.

De notre schéma, nous avons créé un tableau de mots-clés (et leurs dérivés) qui nous permet d'analyser nos trois types de données : les documents officiels, les entretiens enseignants et les entretiens élèves. Dès qu'un mot issu des données se rapportait à notre tableau, nous pouvions ainsi déterminer le champ dans lequel se situait la donnée en question.

Champ Relationnel	Champ Affectif	Champ Sexuel
Relation	Affectif	Sexe
Règles	Emotions	Puberté
Social	Valeurs	Sexualité
Autrui	Soi	Reproduction

Lors de l'analyse des documents officiels, dans la dernière colonne de la grille d'observation 1, nous analysons quel champ de l'EVRAS est ou peut être travaillé en lien avec un objectif spécifique. Nous choisissons de nous placer sous la loupe de l'objectif du Socle car c'est le résultat attendu de l'enfant pour attester qu'il est bien détenteur de cette culture scolaire commune et des compétences attachées à celle-ci. Notre postulat est que le Socle englobe les programmes qui le mettent en œuvre. Il prend cependant la préséance dans la hiérarchie des normes pédagogiques à mettre en œuvre par les enseignants puisqu'il est commun à toute la scolarité obligatoire de l'élève.

De même, dans la dernière colonne de la grille d'observation 2, nous analysons quel champ de l'EVRAS est ou peut être travaillé en lien avec un attendu de fin de cycle (AFC) spécifique. Nous choisissons de nous placer sous la loupe de l'AFC car c'est un outil de détection de réussite de la compétence. Notre postulat est que les enseignants se tournent vers les AFC pour évaluer les résultats de leurs situations d'apprentissages. Malgré tout, nous sélectionnons également les compétences liées

à cet AFC afin de rencontrer le plus précisément possible les attentes du programme et la réalité du terrain.

Ainsi, nous avons repéré les éléments des programmes ou du socle pouvant être liés avec des mots clés se trouvant dans le schéma. Par exemple, « *principales fonctions du corps humain* » (Socle, domaine 4, 2015) se rattache aux « connaissances anatomiques, biologiques et physiologiques » de notre schéma. De même, « *Respecter autrui et accepter les différences. - Respect des différences. - Les préjugés et les stéréotypes.* » (Programmes Cycle 3, 2020) fait immédiatement penser aux mots-clés repris sous le champ relationnel.

Le même système d'analyse a été utilisé pour les transcriptions des entretiens. Par exemple, « E. – (...) *chaque fin de journée, on fait un peu un bilan de la journée où je demande à chacun en montrant avec son pouce (en haut, (très) bonne journée ; au milieu, moyenne et en bas, mauvaise journée) comment on s'est senti pendant la journée (...).* » rentrera dans le champ affectif tandis que la réponse : « E. – (...) *Et il y avait des jeunes filles qui étaient déjà indisposées, réglées et elles ont découvert à ce moment-là, pendant les séances, qu'elles étaient en capacité de porter un enfant. On ne leur avait pas encore expliqué.* » rentrera dans le champ sexuel. Dans ces deux exemples, les termes sont éloquents et peuvent classer de façons univoques. Pour certaines entrées, il faut dégager les propos et les associer avec nos connaissances issues de la revue de la littérature, notamment notre schéma récapitulatif et de l'analyse des instructions officielles. Ainsi : « LTB. – *Par exemple que les garçons sont plus forts en force et moins les filles. [...]* », rentrera dans le champ relationnel sous la rubrique stéréotypes de genre.

Un autre pan de l'analyse des entretiens appartient à la lecture de l'implicite du message fourni par l'interrogé. Dès lors, S. nous disant qu'elle « *était timide* » tandis que LTB nous explique qu'il est « *un peu curieux, quand [il comprend] pas, [il fait] des recherches* », on peut s'attendre à devoir analyser différemment les deux témoignages.

Evidemment, ce sont les informations qui peuvent être factuellement vérifiées par le verbatim qui pèseront le plus. Néanmoins, l'implicite permet de nuancer les propos et ne doit pas être négligé dans l'analyse des entretiens.

V. Résultats

a. Les savoirs à enseigner : des champs affectifs, relationnels et sexuels cloisonnés, parfois implicite avec une sous-représentation du champ sexuel

Les programmes et le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture présentent 18 entrées potentielles que nous estimons associées à l'EVRAS.

4 des 5 domaines du Socle sont concernés, seul le domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine » ne comprend aucun objectif ou maîtrise spécifique liée à l'EVRAS.

Les programmes du cycle 2 proposent un éventail de neuf disciplines scolaires. Ils ne comportent qu'une seule discipline scolaire impliquant des attendus de fin de cycle ou compétences rattachés à l'EVRAS : l'EMC.

Les programmes du cycle 3 comportent trois entrées disciplinaires potentiellement rattachées à l'EVRAS sur dix disciplines proposées. L'EMC est toujours présente, rejointe par le Français et les Sciences et Technologies.

Dans les deux cycles, les programmes préconisent majoritairement un traitement de « thématiques EVRAS » via l'EMC.

Sur les 18 entrées EVRAS dans les documents officiels, 2 sont liées au champ sexuel de l'EVRAS. Le champ affectif est considéré 8 fois mais seulement 3 fois de façon unique. Les 5 autres occurrences sont toujours reliées au champ relationnel. Enfin, le champ relationnel est le plus préconisé par les programmes avec 9 apparitions individuelles et 5 couplés avec le champ affectif.

Pour donner une autre perspective quantitative, nous avons compté le nombre d'attendus de fin de cycle que compte le programme de cycle 2 : 71, toutes disciplines confondues. Les attendus de fin de cycle qui peuvent être rattachés à l'EVRAS sont au nombre de 6. Au cycle 3, les programmes comptent 79 attendus de fin de cycle³, 6 attendus de fin de cycle sont à rattacher avec un champ de l'EVRAS. Quant au Socle, il comporte en tout 51 objectifs. Parmi lesquels 12 sont liés à des champs EVRAS.

En données chiffrées, 8,4% des AFC du cycle 3 peuvent être liés à l'EVRAS. Au cycle 3, 7,6% des AFC peuvent être liés à l'EVRAS. Alors que le Socle énonce que 23,5% des objectifs de maîtrise des connaissances et compétences de la scolarité obligatoire peuvent être liés avec l'EVRAS.

³ L'Histoire, la Géographie et les Arts Plastiques ne sont pas concernés par des AFC.

En ce qui concerne les termes employés par les instructions officielles en matière d'EVRAS, on constate que les savoirs visés dans le volet relationnel portent sur le respect des principes républicains : liberté, égalité avec une attention particulière à l'égalité homme-femme, fraternité et laïcité. En attestent les entrées suivantes des programmes de cycle deux et trois :

« Le respect des autres dans leur diversité : les **atteintes à la personne d'autrui** (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.). [...] Situations à aborder : racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement. » (Cycle 3, 2020),

- Les valeurs et principes : [...] la **laïcité**. » (Cycle 2, 2020)

« Les **valeurs et principe** : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité. [...] L'égalité entre les filles et les garçons. » (Cycle 3, 2020)

Dans le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture, le volet relationnel n'est pas uniquement axé sur les Valeurs de la République et leur incarnation dans les relations à autrui. En ce qui concerne les principes et valeurs de la République, le Socle nomme effectivement le principe de laïcité uniquement. Les autres sont implicites dans les comportements relationnels attendus. Le Socle s'axe plutôt sur les relations vécues, expérimentées par l'élève. Les thèmes abordés sont ainsi : la résolution de conflits, le respect des règles, le travail d'équipe et la communication numérique.

« L'élève comprend et respecte les **règles** communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. [...] Il connaît le sens du **principe de laïcité** [...]. » (Socle domaine 3, 2015)

« L'élève apprend à **résoudre les conflits sans agressivité**, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de **communication** et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à *mettre à distance préjugés et stéréotypes*, il est capable d'apprécier les *personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles*. [...] » (Socle domaine 2, 2015)

« L'élève **travaille en équipe**, partage des tâches, s'engage dans un **dialogue constructif**, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus » (Socle domaine 2, 2015)

En ce qui concerne le volet affectif, les programmes des cycles 2 et 3 mériteraient selon nous d'être enrichis, les deux documents officiels le limitant en effet aux émotions : les reconnaître, les nommer,

les réguler, ... Le cycle 3 se différencie du cycle 2 par la connaissance attendue du partage de ses émotions :

« - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.

- Connaître le **vocabulaire** des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement. » (Cycle 2, 2020)

« Identifier et exprimer les émotions et les sentiments :

- Partager et **réguler** des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement.

- Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. » (Cycle 3, 2020)

Ce qui nous surprend dans le phrasé de ces énoncés dans les programmes, c'est la formule « dans des situations d'enseignement. » Cette précision nous semble restreindre les apprentissages liés aux émotions dans la salle de classe, dans des situations institutionnelles et programmées. Evidemment, de tels éléments sont nécessaires dans les apprentissages mais l'idée d'une EVRAS effective et efficace à l'école élémentaire permet justement de poursuivre cet apprentissage en dehors de la fiction scolaire. Les enseignants peuvent alors accompagner l'élève dans son développement affectif selon ses besoins.

Le volet affectif dans le Socle est traité d'une manière différente : il est soit imbriqué dans le volet relationnel soit exprimé *per se*. L'intrication de l'affectif dans le volet relationnel s'exprime en général par un attendu de maîtrise de son identité personnelle (choix, croyances, ...) conservée lors d'échanges avec autrui. « Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi. » (Socle domaine 1, 2015)

« L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. » (Socle domaine 3, 2015)

« L'élève apprend à **résoudre les conflits sans agressivité**, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il **respecte les opinions et la liberté d'autrui**, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de **vivre avec elles**. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. » (Socle domaine 3, 2015)

« L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il **fonde et défend ses jugements** en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il **comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter** de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques [...]. » (Socle domaine 3, 2015)

Enfin, le volet sexuel n'est abordé que dans le programme du cycle 3. La manière dont le programme

demande qu'il soit abordé se résume à la partie reproductrice de la vie sexuelle. Le besoin sexuel est apparenté aux caractéristiques des êtres vivants sans aucun distinguo entre la vie sexuelle animale, végétale et humaine. L'autre penchant de ce thème, selon le programme, se résume à des connaissances anatomiques de la puberté, à rattacher aux différences entre les filles et les garçons.

« Identifier et caractériser les modifications subies par un organisme vivant (naissance, croissance, capacité à se reproduire, vieillissement, mort) au cours de sa vie.

- Modifications de l'organisation et du fonctionnement d'une plante à fleurs ou d'un animal au cours du temps, en lien avec sa nutrition et sa reproduction.

- Différences morphologiques homme, femme, garçon, fille.

- Stades de développement (graines-germination-fleur-pollinisation, œuf-larve-adulte, œuf -fœtus-bébé-jeune-adulte)

Décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté.

- Modifications morphologiques, comportementales et physiologiques lors de la puberté.

- Rôle respectif des deux sexes dans la reproduction. » (Cycle 3, 2020)

Le Socle conserve cette approche en y incluant une notion de protection de la santé. Il est intéressant de noter que le volet sexuel n'est traité que dans le domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques.

« Il sait que la **santé** repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques.

Pour atteindre les objectifs de connaissances et de compétences de ce domaine, l'élève mobilise des connaissances sur :

- les principales fonctions du corps humain, les caractéristiques et l'unité du monde vivant, l'évolution et la diversité des espèces [...] » (Socle domaine 4, 2015)

En conclusion, selon nous, l'EVRAS, qui pourtant est la résultante d'un grand nombre de compétences transversales, n'apparaît pas de manière suffisamment explicite dans les documents officiels. Elle n'apparaît que trop peu et souvent sans aller en profondeur sur divers sujets qui nous semblent primordiaux : le consentement, la découverte de sa propre identité, la normalisation des diverses sexualités, le plaisir, le harcèlement, la vie numérique, ... La société a évolué à grande vitesse ces dernières années. Il serait souhaitable que les instructions officielles de l'enseignement suivent cette évolution afin d'être plus en phase avec la société dans laquelle grandissent les élèves d'aujourd'hui et leur confier les clés pour s'en protéger lorsque cela est nécessaire.

b. Les savoirs enseignés : Les champs de l'EVRAS traités séparément sans réelle

référence aux savoirs à enseigner

Les trois entretiens ne contiennent pratiquement aucune occurrence spontanée dans le chef des interrogés, des termes de notre tableau d'analyse. Ils sont présents dans nos questions mais ne reviennent plus dans le reste du discours des enseignants, sauf dans la réponse immédiate à la question.

La répartition quantitative de ces termes varie également d'entretien en entretien mais une tendance se dégage : les termes liés au volet relationnel sont majoritaires et ceux liés au volet sexuel sont juste derrière. Le volet affectif n'est pratiquement jamais abordé dans les termes de l'analyse.

En termes de répartition temporelle des thèmes, on observe que le volet sexuel est celui qui est le plus spontanément discuté par les enseignants interrogés. Malgré diverses relances pour axer le sujet sur les volets affectifs ou relationnel, le sujet a tendance à revenir au volet sexuel :

« VD. – On parlait des sphères ou thèmes que tu as plus tendance à aborder en classe.

SD. – Dans les relations ou l'affectivité ? Après non ... Si, s'il y a un enfant qui me demande comment on fait les bébés, je lui réponds. Mais bon, ben si, parfois avec des lectures, forcément ça vient euh... notamment en sciences aussi quand on travaille sur les animaux : qu'on travaille sur les ovipares et les vivipares, ben... On est obligé d'en parler ! On parle des mammifères et les mammifères, c'est nous. Et ça parle aussi de ce que sont les mamelles, etc... et de comment les bébés ils naissent et voilà. Mais après, ce n'était pas conscient que je parlais de sexualité. C'était parce que c'est dans le cadre de ce que je voulais faire. »

On observe aussi une méconnaissance de certains termes notamment dans la définition du volet affectif. En effet, ce volet est souvent confondu, intriqué dans le volet relationnel.

« VD. – [...] Parce que le volet sexuel vous parle mais les **volets affectifs et relationnels**, qu'est-ce que ça vous évoque ça ?

MG. – Ben affectif, pour moi il y a le **lien chez eux, avec leur famille**. Parce qu'il y en a qui sont en manque d'affection et ça se ressent en classe. Les gamins qui ont beaucoup besoin d'attention, qui ont besoin qu'on soit beaucoup là pour eux, etc... Il y a **affectif avec l'enseignant, ce que tu vas avoir comme relation plus ou moins affective**, voilà, ça ça peut les toucher beaucoup. Et après c'est entre eux également, il y a plein de volets quoi. »

(Entretien du 14 février 2022)

« VD. – [...] Est-ce que vous avez des idées de séances que vous faites, si elles ont été programmées ou plutôt en réaction ?

EF. – **Affectif dans le sens « lien social ensemble » ?** » (Entretien du 7 mars 2022)

Une autre réalité se révèle dans ces entretiens : le traitement compartimenté de chaque sujet. L'EVRAS est composée de trois volets différents mais, comme précisé précédemment, à notre sens, la force et l'atout de l'EVRAS réside dans l'intrication entre les trois volets, matérialisée par les

flèches de notre schéma en figure 4. On peut observer que généralement, les sujets d'EVRAS sont travaillés uniquement sous un seul aspect. On peut potentiellement l'expliquer par le caractère réactionnel des leçons, comme montré plus haut. Néanmoins, on constate que même dans le cas des leçons préparées, le caractère intégré de l'EVRAS n'est pas exploité. A titre d'exemple, le thème de la puberté pourrait être intégré dans celui des différences filles-garçons, thème traditionnellement traité dans le volet relationnel. Or, ce n'est pas le cas. Nous montrerons lors de notre analyse des résultats des entretiens enfants les effets de cette réalité.

« E. – Et avec les CM2, ça je ne le fais pas. Mais par contre dans le cadre de l'EMC, on aborde un peu tout ce qui est relation fille-garçon, **égalité fille-garçon, stéréotypes, tout ça**. Et puis on a fait aussi, la gestion des émotions. On l'a fait cette année : de quelle manière on s'adresse à l'autre en cas de conflit, comment on gère un conflit, quelle est la bonne attitude à avoir pour pouvoir tous vivre ensemble.

[...]

E. – Si moi en sciences, pas cette année, il y a deux ou trois ans. Sur la toute fin d'année avec les CM2, on a abordé avec les CM2 on a abordé **la puberté avec les changements physiques et physiologiques**. Et ce n'était pas du luxe ... Parce que pendant ces séances, c'est fou ... ça fait plusieurs années qu'on fait des échanges de services entre cycle 3 et moi je suis intervenue dans la classe d'une collègue du coup. Et il y avait des jeunes filles qui étaient déjà indisposées, réglées et elles ont découvert à ce moment-là, pendant les séances, qu'elles étaient en capacité de porter un enfant. On ne leur avait pas encore expliqué. »

Concernant les pratiques des enseignants, les éléments qui nous paraissent saillants dans le discours des enseignants concernent d'une part les techniques qu'ils mettent en œuvre et d'autre part la façon dont ils préparent ces enseignements.

On observe ainsi des thèmes récurrents : les émotions, les messages clairs, ... Et des méthodes similaires : débat, discussions, ...

« MG. – Tous les matins j'ai le **rituel des émotions**, tous les matins ils choisissent une émotion et ils expriment, s'ils veulent, ils ne sont pas obligés, dans quelle émotion ils se sentent et pourquoi. Et tous les après-midis à 14H, on le fait aussi.

[...]

[C]haque fin de journée, on fait un peu un **bilan de la journée** où je demande à chacun [...] **comment on s'est senti** pendant la journée. » (Entretien du 14 février 2022)

« EF. – Ah les **émotions** ! » (Entretien du 7 mars 2022)

« VD. – Est-ce que tu as mis en place des activités liées à ce sujet-là ?

SD. – Des **discussions philosophiques**, des ateliers de discussions. [...]

SD. – J’essaie un petit peu de leur apprendre à faire des **messages clairs**. » (Entretien du 14 mars 2022)

« EF. – Moi je faisais un **conseil** mais (soupir) ça prenait un temps fou ! [...] »

SB. – Les **dilemmes moraux, les débats**, [...] » (Entretien du 7 mars 2022)

« [...] E. – Oui c’est ça, il y a le manuel qui partage les notions sur le cycle 3 [...], je me base vraiment là-dessus.

Et ce qui est bien dans ce manuel, c’est qu’il y a des parties de **débat** [...] » (Entretien du 14 février 2022)

Les méthodes de préparations nécessitent en général soit un manuel soit des ressources numériques telles que des blogs d’autres enseignants. Les collègues physiquement présents dans l’établissement sont également une ressource. Les sites officiels de l’Education Nationale ou les programmes ne sont que peu voire pas cités.

« VD. – Enfin, dans ta préparation, vers quelles ressources te tournes-tu ?

SD. – **Internet. Les blogs**, ... Je tape dans mon **moteur de recherche** « comment parler de ... » puis je sélectionne. Les blogs de collègues, les **forums**, ... Ou alors je vais **demander aux collègues** : « il s’est passé ci, qu’est-ce que t’en penses, t’as une idée ? »

[...]

SD. – **Non, je suis perdue dans Eduscol**... [...] » (Entretien du 14 mars 2022)

« [...] EF. – Pour préparer ? Ben par **internet**. Tu tapes « dilemmes moraux » et t’as plein de sites qui t’en proposent. » (Entretien du 7 mars 2022)

« [...] MG. – Moi je regarde **beaucoup sur internet** : les ressources, les diaporamas, les power point, ... Et on a un super **manuel** ici à l’école. Je l’ai vu en bas, avec plusieurs progressions pour plusieurs cycles...

E. – Oui c’est ça, il y a le **manuel** [...] » (Entretien du 14 février 2022)

Un autre élément qui ressort également de nos entretiens est le timing dans le traitement de ces sujets : les thèmes récurrents ont tendance à être préparés en amont, prévus dans la progression notamment lorsque l’enseignant utilise un manuel. On peut également dégager une tendance à postposer le traitement d’un sujet « sensible » qui aurait tendance à apparaître en classe. Ainsi, les questionnements en lien avec le volet sexuel sont généralement apportés par les élèves tandis que le volet relationnel ou affectif est généralement abordé par l’enseignant.

« SB. – Mais après c’est vrai que voilà c’est **plus que des séances préparées**, moi je trouve que quand ça arrive, on aborde ces thèmes-là ben c’est souvent parce que **c’est la classe qui nous l’a amené. Ça vient d’une situation concrète qui nous tombe dessus**.

EF. – Oui c’est vrai ! Et du coup, tu cherches et tu développes. Et après tu te dis, ben je vais en faire un rituel.

VD. – Et quand le déclencheur arrive, comment vous sentez-vous sur le moment ?

VD. – Vous préférez temporiser et préparer pour après ?

SB. – Ah ouiii !

EF. – Oui oui oui.

SB. – Quand ce sont des sujets sensibles, il y a quand même intérêt à réfléchir.

EF. – Oui réfléchir à comment tu l’amènes ! » (Entretien du 7 mars 2022)

Enfin, nous nous permettons de relayer une sensation qui fut présente au cours de tous les entretiens que nous avons menés : les enseignants semblaient, par instant, chercher notre approbation dans leurs réponses. Nous avons donc dans certains entretiens, donné des informations sur notre interprétation du sujet mais surtout sur les demandes des instructions officielles en matière d’EVRAS. Nous avons décidé de prendre le risque de biaiser certaines réponses afin de conserver la bonne continuation des entretiens. En effet, nous ne souhaitons pas mettre les enseignants au pied du mur ou les faire se sentir juger dans leurs pratiques.

« VD. – Ah mais dans les IO, ils disent que la composante sexuelle stricto sensu n’est pas censé être abordée donc ... Sauf si j’imagine ...

EF. – Oui si tu as un cas qui vient... » (Entretien du 7 mars 2022)

« VD. – Alors pour moi, le volet affectif, c’est j’apprends à me connaître moi-même.

[...]

VD. – Dans le relationnel, je place aussi la prévention du harcèlement, le vivre ensemble, ... » (Entretien du 7 mars 2022)

En conclusion, on peut retenir des entretiens enseignants que certains sujets récurrents tels que l’égalité fille-garçon, la reconnaissance de ses émotions, la résolution de conflit via les messages clairs, ... sont traités par les enseignants dans le cadre de l’EMC, principalement. Dans cette optique, le traitement de l’égalité entre les sexes préconisé par les programmes est respecté. C’est la seule référence aux programmes que nous pouvons retenir de nos entretiens où nous remarquons que les enseignants n’y font que peu voire pas du tout appel. On voit aussi que l’EVRAS n’est traitée qu’en surface et de manière compartimentée. Les enseignants témoignent tous, à des degrés divers, d’une aisance à s’exprimer sur les sujets EVRAS. Néanmoins, aucun ne semble s’être renseigné sur le sujet ou y accorder de l’importance dans sa classe. L’EVRAS semble avant tout être utilisé comme un outil de gestion de classe, une aide à la résolution de conflits avec les messages clairs, l’égalité fille-garçon, les émotions, ... Cet état de fait est bien entendu lié à la place réservée à l’EVRAS dans les programmes : nous l’avons montré, la place qui lui est réservée est minime. Pourtant, chaque enseignant témoigne de la nécessité de tels apprentissages. Un traitement plus informé, intégré et systématisé de l’EVRAS pourrait permettre, à notre sens, aux enseignants de sortir d’un traitement en réaction des situations, pour davantage s’inscrire dans un traitement anticipé par les enseignants.

c. Les savoirs appris

Lors de l'analyse du verbatim des quatre entretiens, nous nous sommes rendu compte que les termes repris dans notre tableau d'analyse ne sont jamais prononcés par les élèves, ils ne sont formulés que dans nos questions.

Nous avons relevé divers angles de réponses selon lesquels nous avons organisé cette partie d'examen des résultats des entretiens élèves. Le premier concerne les connaissances des élèves et les sujets EVRAS abordés. Le second porte sur les sources d'informations retenues par les élèves en matière d'EVRAS. Le troisième angle s'attache à l'expression par les élèves du besoin de respecter une certaine éthique dans le cadre de l'EVRAS. Nous soulignons que cette éthique qu'il recherche, il ne la trouve généralement pas dans les discussions avec les pairs.

Nous rappelons que nous avons ciblé nos entretiens sur quatre sujets EVRAS spécifiques : les différences entre les sexes, la reproduction, la découverte de soi et le vivre ensemble.

Tout d'abord, on peut constater que les sujets évoqués par les enseignants se retrouvent dans les entretiens élèves : notamment égalité fille-garçon, ... Bien que les programmes préconisent un enseignement de la reproduction humaine au cycle 3, aucun élève ne relate une leçon dessus en primaire. Les trois élèves de sixième annoncent un potentiel chapitre à ce sujet en fin de 6^e, voire même plus tard en quatrième ou en troisième, mais lors des entretiens conduits à la mi-mai, rien n'avait encore été abordé.

« VD. – D'accord. Est-ce qu'en classe, on t'a déjà expliqué comment on faisait les bébés ?

SR. – Non pas du tout.

[...]

VD – Est-ce que tu aurais aimé qu'on te l'explique en classe ?

SR – Ben, pas ... Non parce que j'ai toujours le temps, j'aurai toujours le temps et en plus, je crois qu'en ... Je ne sais pas si c'est **en troisième ou en quatrième** mais voilà ...

[...] SR – Ben, en fait, je crois que **dans les cours c'est prévu**.

[...] SR – En SVT. » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« [...] LTB – Un ami à moi a demandé « comment on fait les bébés ? » en SVT. **Apparemment, en fin d'année, on n'en parlera a dit le prof.** » (Entretien 2 du 11 mai 2022)

Nous pouvons également ajouter qu'aucun autre sujet EVRAS n'est ressorti comme ayant fait l'objet d'une leçon à part entière, retenue par les élèves.

Ensuite, on peut remarquer que le sujet des différences entre les filles et les garçons est traité dans tous les cas, uniquement sous l'angle de l'égalité entre les deux sexes. Il est dès lors intéressant de constater que ce traitement n'incite pas les élèves à s'interroger sur les différences physiologiques ou physiques entre filles et garçons. Les élèves n'y pensent pas, et ce alors que nous avons émis

l'hypothèse selon laquelle ces différences surgiraient aisément, même sans leçon spécifique.

« [...] SR. – Ben qu'on n'est pas du même genre.

[...] SR. – Ben, la voix est différente **et je sais pas ... fin, je sais pas.** » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« VD – [...] Est-ce qu'en classe, on a déjà abordé les différences entre les filles et les garçons ?

NP – OUI.

[...] NP – Ben ... C'était en CE2, il y avait une fiche où c'était marqué euh... Par exemple : il y avait une colonne « garçon », une colonne « fille » et entre, les activités. Et donc euh ... Et il y avait aussi une colonne « égal ». Donc il fallait dire si l'activité c'est que pour les filles ou que pour les garçons ou si c'était égaux.

[...] NP – **Non. Il y en a pas trop. Fin, il n'y en a presque pas.** » (Entretien 1 du 14 mai 2022)

« [...] LTB – Euh ben oui un peu comme par exemple dans les signes de discrimination, les choses comme ça par exemple que les filles c'est fait pour faire la cuisine et les garçons les jeux vidéo.

[...] LTB – En général, c'est pas tout le monde qui sont comme ça... Par exemple que les garçons sont plus forts en force et moins les filles. Et des choses comme ça par exemple.

[...] LTB – **Non pas trop.** » (Entretien 2 du 11 mai 2022)

« LP – Ben, en fait, on avait fait une leçon sur ça. Et qu'il y avait beaucoup des sexistes du coup... ET c'était, fin je sais pas vraiment comment dire... Genre, il y a même des femmes qui sont contre elles-mêmes. Genre ça c'est pas très bien. Déjà, les femmes sont moins bien payées que les hommes, au travail. On les traite pas forcément bien. Fin, elles sont toujours, moins bien différenciées que les hommes. Genre les hommes c'est les plus forts et tout et tout. Et les femmes, y en a beaucoup qui disent ça : « les femmes c'est à la cuisine. » Ben, Voilà. Et **sinon, je me rappelle plus trop le reste.**

[...] LP – Euh ... comment ça des différences ?

[...] LP – **Je sais pas ...** si, fin après, il y a déjà les garçons qui s'habillent masculin. Après il y a beaucoup de filles qui s'habillent masculin : même moi, je mets des survêts et alors ?! » (Entretien 4 du 14 mai)

En outre, on constate que, non seulement, les élèves n'ont jamais entendu parler d'EVRAS mais qu'en plus, les termes ne leur évoquaient rien, et ce bien qu'ils aient eu des leçons sur chacun des volets, à l'exception du sexuel. Nous supposons bien sûr, que lorsque nous nous situons dans les premières questions, les élèves n'étaient pas encore très à l'aise à l'idée de parler de sujets intimes notamment s'il s'agit du dernier terme de l'intitulé.

« VD. – Qu'est-ce que ça t'évoque quand on te parle de sexualité ou d'EVRAS ?

SR. – **Rien.**

VD. – Tu n'as même pas une petite idée ?

SR. – Non.

VD. – Tu peux prendre quelques secondes de réflexion.

SR. (Après quelques secondes de réflexion) – **Je ne sais pas ...** » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« Du coup, est-ce que tu avais déjà entendu parler de l'EVRAS avant ?

LP – Euh ... non.

VD – Est-ce que tu sais me dire un peu à quoi ça te fait penser ? Ce que ça t'évoque ?

LP – **Franchement, je sais pas du tout.** » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

Il est néanmoins intéressant de noter que chaque enfant a participé à des discussions en matière de reproduction humaine en dehors de l'école, notamment avec des membres de sa famille.

« VD. – Mais est-ce que tu le sais quand même ?

SR. – Mmmmmh ... **Oui on me l'a déjà dit.**

VD. – Qui te l'a déjà dit ?

SR. – Ma grand-mère, je crois. Mais genre, vite fait. En deux secondes quoi.

VD. – Et qu'est-ce qu'on t'a expliqué ?

SR. – Ben, qu'il fallait faire des choses pour avoir des enfants. » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« VD – Mais est-ce que tu le sais quand même déjà ?

NP – Non.

VD – Est-ce que tu aimerais qu'on t'en parle en classe ?

NP – En classe non. Mais **maman m'en a déjà parlé un peu.** » (Entretien 1 du 15 mai 2022)

On peut également constater que bien que la famille soit une source d'information privilégiée en matière d'EVRAS pour certains, les sources d'informations en la matière sont multiples : les séries, les réseaux sociaux, les amis, soi-même, ... Aucune d'elles n'est l'école.

« LTB – Euh ... ben oui mais **pas genre en classe, pas l'enseignant qui nous en parle et tout.** Pas en vrai cours quoi.

[...] LTB – Ben des fois par exemple, **dans les séries** ou des choses comme ça, par exemple. Ou euh ... Pas forcément d'autres idées. » (Entretien 2 du 11 mai 2022)

« [...] LP – Ben déjà, j'en ai vu sur **les réseaux sociaux.**

[...] LP – **Mes potes.** » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

Un témoignage, le seul d'un élève de l'école élémentaire, va même plus loin et questionne l'utilité même des enseignants dans le cadre de situations relevant de l'EVRAS. Il nous semble que les élèves n'envisagent même pas se tourner vers les enseignants pour trouver des réponses à leurs questions.

« VD – Et les maîtres quand vous leur dites que ça vous embête, ils font quoi ?

NP – **On leur dit pas !**

VD – Pourquoi ?

NP – Ben **ça servirait à rien.** On peut le faire ? » (Entretien 1 du 15 mai 2022)

Cette réalité amène les élèves à se développer seuls face à leurs émotions, les relations avec autrui, la découverte de leurs corps, ...

« VD – Sujet suivant : Est-ce que à l'école, on t'a déjà appris à mieux te connaître ? tes émotions, ta personnalité, ... ?

LP – Euh ... Peut-être mais je m'en rappelle plus vraiment. Après, par exemple, mes émotions, **je l'ai vu toute seule.** » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

« [...] LTB – **Ben moi j'ai appris et tout, ça vient de moi-même** et quand je le fais, en général, je me fais des amis en même temps.

[...] quand je comprends pas, **je fais des recherches.** » (Entretien 2 du 11 mai 2022)

Enfin, nous pensons qu'il est primordial de respecter la voix de l'élève et ses envies, besoins en matière d'EVRAS. Cette éthique doit être la boussole dans tous les apprentissages en lien avec la VRAS. Ainsi, les entretiens nous révèlent que les élèves ne se positionnent pas tous de la même manière en ce qui concerne leur envie ou besoin d'assister à des leçons d'EVRAS. Les sentiments également liés à ces apprentissages sont différents : dégoût, gêne, stoïcisme, ...

« VD – Et comment tu t'es sentie quand on t'a parlé de ça ?

SR – Euh ... **Gênée.** » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« [...] NP – Ben ça me **dégoûte** un peu. » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

« LP – Ben déjà, en en parle que en SVT, mais pas souvent, vraiment. Et ben la plupart rigolent mais moi, je sais pas comment dire ... Y en a qui trouve ça gênant mais moi, je trouve ça **normal.** » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

« VD – Est-ce que tu aurais bien aimé qu'on t'en parle en classe ?

LTB – **Oui** du coup, parce que il y en a certains ... Ils préfèrent qu'on leur apprenne et puis tout le monde est **libre de le savoir.** » (Entretien 2 du 11 mai 2022)

« [...] SR – Ben, pas ... **Non** parce que **j'ai toujours le temps, j'aurai toujours le temps** et en plus, je crois qu'en ... Je ne sais pas si c'est en troisième ou en quatrième mais voilà ... » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« [...] LP – Euh ouais, **je pense que oui.**

[...] LP – Pourquoi pas ? » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

Il apparaît que les enfants entre eux ne respectent pas spécialement cette boussole éthique et se trouvent dès lors face à des conversations qu'ils jugent inappropriées ou qui vont générer des questions face auxquelles, comme nous l'avons démontré plus tôt, ils se retrouvent démunis et seuls. En effet, une chose est certaine : les conversations sur des thèmes d'EVRAS ont lieu entre pairs. Notamment à propos de sujets qui ne sont pas discutés en classe et qui dès lors, acquièrent un caractère tabou ou interdit. En bref : le volet sexuel de l'EVRAS.

« VD – Tu me dis qu'avec tes potes aussi tu en parles. Du coup, parfois, tu trouves que ça va genre un petit peu loin ?

LP – Oui...

[...] LP – Ben y en a déjà qui trouve ... Fin, je sais pas mais genre, **y en a qui emploient un peu des termes sur**

ça et faut pas abuser quand même. Parce que dire ça à leur âge, c'est pas ouf !

VD – Est-ce que je peux te demander de les répéter ces termes ? Si tu te sens à l'aise.

LP – Je préfère pas, désolée.

VD – [...] **j'imagine que ça va assez loin dans les discussions entre copains** et que tu te sens pas spécialement à l'aise quand ça arrive.

LP – **Ouais ...** » (Entretien 2 du 15 mai 2022)

« VD – Et, comme ce qui m'intéresse c'est ce que tu apprends à l'école, je vais te demander si à la récréation, est-ce que des copains en parlent parfois ?

NP – Pas que je me souviens. Peut-être en maternelle « Caca, pipi, popo » mais sinon ... Non, **normalement non.** » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

« VD – Est-ce que parfois dans la cour ou ailleurs, entre copains, il y en a qui en parlent ?

SR – Les garçons ... Pour rigoler !

VD – Et toi, comment tu te sens ?

SR – D'accord.

VD – D'accord ?

SR – **ça passe... Discussions normales...**

VD – Et qu'est-ce qui se dit dans ces discussions-là ?

SR – Par exemple, j'ai des amis qui sont amoureux et tout et tout. Et ... Genre ... C'est ... « C'est pour quand le mariage ? » ; des trucs comme ça quoi.

VD – Et **t'as déjà des copains en couple ?**

SR – **Oui oui.**

VD – Et euh, est-ce qu'ils en parlent un peu plus ?

SR – De quoi ?

VD – De tout ça ?

SR – Non.

VD – Qu'est-ce qui se passe quand on est couple ? Tes copains racontent ?

SR – Ils se font des câlins. » (Entretien 1 du 11 mai 2022)

En conclusion, on peut retenir de ces entretiens que les élèves expérimentent dans leur quotidien des situations faisant appel à des compétences travaillées en EVRAS. Certaines, comme vu dans les entretiens enseignants, sont travaillées à l'école, mais de nombreuses autres sont laissées de côté. Pourtant, on ne peut nier l'existence d'une certaine forme de curiosité - allant de peu à plus prononcée - chez les élèves arrivant au terme de ses années d'école élémentaire en matière d'EVRAS. Le volet sexuel étant le plus tabou, c'est bien sûr celui qui semble le plus intéresser les élèves, être l'objet de leurs interrogations. Mais on remarque que les thèmes du genre ou du harcèlement par exemple, sont aussi des réalités face auxquelles les élèves ont besoin d'être guidés, informés et armés. Il est également intéressant d'épingler la manière dont les élèves conçoivent le rôle de l'enseignant dans ces apprentissages : inutile, évitant de répondre aux questions, ... On remarque également que les

enfants d'eux-mêmes estiment que certains sujets « *ne sont pas de leur âge* » alors que nous pensons que l'EVRAS doit pouvoir se construire, dans toutes ses dimensions au fil de la vie de l'enfant comme les autres apprentissages. Ce parti pris de la part des élèves est selon nous, une projection de ce que les adultes de leur entourage, parents ou enseignants, leur ont répondu face à leurs interrogations sur l'EVRAS. En conséquence, les élèves se trouvent face à des questions légitimes à propos de leur développement physique, émotionnel et relationnel mais peuvent développer une culpabilité ou un rejet de ces changements qu'ils considèrent comme « *n'[étant] pas être de leur âge* ». Ils se retrouvent alors contraints de gérer la situation seuls, avec les moyens mis à leurs dispositions : les pairs, les médias notamment audiovisuels et de plus en plus, les réseaux sociaux. Pourtant, aucun de ces canaux ne permet une EVRAS éthique, respectueuse du développement de chacun, ce qui amène soit à des découvertes trop précoces et donc mal comprises, soit à d'autres interrogations plus perturbantes que la réponse obtenue. Cet état de fait génère également des inégalités entre les élèves et donc entre les futurs citoyens français. En effet, tout le monde n'a pas le même accès aux médias, à des adultes ressources, ... Nous sommes d'avis que ce constat pourrait évoluer grâce une prise en compte réelle des questionnements de l'élève, un accueil bienveillant de ses questions et un consensus académique sur la nécessité de réaliser l'EVRAS de chacun de la manière uniforme afin de donner à tous les élèves des clés identiques pour évoluer dans leur future vie d'adolescent, d'adulte et de citoyen

VI. Discussion

Nous avons pris le parti d'analyser l'EVRAS sous l'angle de la transposition didactique et c'est dans cette optique que nous analyserons, dans cette section, les résultats.

En ce qui concerne les savoirs à enseigner, on peut observer une légère différence de thématiques entre le Socle et les programmes de l'école élémentaire, notamment dans le volet relationnel. Nous sommes d'avis que cela tient notamment à la *ratio legis* des différents documents : les programmes sont les guides des enseignements en primaire tandis que le Socle est le document de toute la scolarité obligatoire. Les programmes sont par nature plus précis car ils sont censés permettre la réalisation du Socle in fine. A noter également, dans les programmes, il convient de choisir entre les sujets et thèmes abordés, en fonction de l'âge des élèves. Néanmoins, nous estimons le Socle plus intégré et rédigé dans le sens d'une réelle possibilité d'EVRAS. La traduction dans les programmes n'a pas permis la transposition de cette possibilité.

Le seul volet où cette analyse ne peut s'appliquer est le volet sexuel. Dans le Socle et dans les programmes, le traitement du volet sexuel est le moins représenté et les deux documents analysent, présentent et traitent le sujet de la même manière : une technique, un savoir scientifique, une caractéristique du vivant, ... La circulaire n° 2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité exprime la volonté du Législateur de réduire au strict minimum les apprentissages sexuels en primaire, ce que traduisent les programmes du cycle 2 et du cycle 3. En revanche, le Socle devrait être « *une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.* » (Décret n° 2015-372 du 31-3-2015). Dès lors, nous nous posons la question de savoir si le Socle ne devrait pas avoir une ambition plus affirmée en matière de vie sexuelle pour des jeunes de 16 ans, arrivée en fin de scolarité obligatoire.

Ensuite, une observation qui nous semble pertinente est le décalage entre les savoirs appris et retenus par les élèves et les savoirs enseignés voire les savoirs à enseigner. Pour prendre l'exemple le plus frappant, nous faisons le choix d'exemplifier dans le champ sexuel de l'EVRAS. Ainsi, démarrons avec les programmes du cycle 3 qui prescrivent de connaître les « - Différences morphologiques homme, femme, garçon, fille. ». Les enseignants de cycle 3 interrogés nous affirment réaliser des leçons de sciences sur le sujet et parler des conséquences physiologiques de ces changements, notamment les règles. Pourtant, les élèves ne sont pas capables de citer ces différences morphologiques lors de nos entretiens.

Et ce manque de « savoirs appris et retenus » (Chevallard, 1991) en EVRAS semble même récurrent

pour certains thèmes. En effet, aucun élève n'a répondu à la question « VD – Est-ce qu'on t'a déjà parlé de sujets embarrassants ? ». Aucun n'a relaté un sujet sur par exemple l'homosexualité ou les relations amoureuses ou tout autre sujet liés à l'EVRAS. Alors qu'on peut imaginer que de tels sujets apparaissent lors de lectures ou revues de l'actualité. Bien entendu, la mémoire est sélective et changeante à cet âge-là. Néanmoins, nous pensons que la raison principale de cette absence de « savoirs appris et retenus » (Chevallard, 1991) peut être un manque de prescrits institutionnels dans ces matières ou plus précisément au cloisonnement entre les champs de l'EVRAS des programmes. Ce qui a pour conséquence d'amener les enseignants à traiter de façon superficielle les sujets EVRAS voire pas du tout. En effet, l'homosexualité par exemple n'est à aborder que dans le cadre du refus des discriminations mais nullement comme identité sexuelle. Il est ainsi naturel qu'un enseignant ne transpose pas l'homosexualité comme identité sexuelle en savoir enseigné et donc, les élèves ne peuvent pas l'intégrer comme savoir appris, via un apprentissage en milieu scolaire.

Enfin, nous pouvons reprendre un élément cité plus haut dans le cadre de la transposition des savoirs fondamentaux de référence vers les savoirs à enseigner spécifique à l'EVRAS par la noosphère. On remarque dans les entretiens réalisés à quel point les pratiques sociales en matière d'EVRAS ne sont pas prises en compte dans la transformation du savoir savant en savoir à enseigner. Les enseignants relatent des questionnements en matière d'orientation sexuelle, même de pratiques sexuelles chez certains élèves et les élèves témoignent de discussions parfois embarrassantes pour eux face à leurs amis, vus les sujets qu'ils estiment « ne pas être de leur âge ». Tout ceci témoigne bien du décalage entre la réalité du terrain et les prescrits institutionnels.

Pour conclure cette discussion, nous pouvons identifier grâce à la théorie de la transposition didactique dans le cadre de l'EVRAS, certains manquements. La noosphère ne traduit pas assez vite les réalités quotidiennes pour tenir à jour les enseignements en matière d'EVRAS, sous la pression de la tradition et de certains groupes sociaux. Les enseignants se retrouvent donc face à un contenu à enseigner insuffisant et non pertinent face aux interrogations que les élèves se posent. Cela a une double conséquence : premièrement, le contenu à traduire en savoir-enseigné aux élèves sera trop décontextualisé et impersonnel pour qu'il soit intégré par ces derniers. Il en résulte un manque d'engagement des élèves dans ces leçons et donc une mauvaise rétention des informations voire aucune rétention. Deuxièmement, l'enseignant se devant de suivre la ligne du programme, une gêne peut s'installer lorsqu'elle n'est pas suivie. L'enseignant peut alors se rabattre sur un discours de type « ce n'est pas de leur âge, ils ont bien le temps » qui sera intégré par les élèves. Malheureusement, les rapports HSBC (2018) montrent que les réalités liées à l'EVRAS telles que les violences physiques, le harcèlement, l'abus de substances voire les relations sexuelles sont bien présentes dans le quotidien d'une proportion non négligeable des adolescents d'à peine quinze ans, tous sexes

confondus. Notre analyse est que la noosphère se base sur des situations de références obsolètes teintées d'anciennes notions patriarcales et de tabous bienpensants issus de l'héritage judéo-chrétien de la société actuelle pour réaliser la transposition didactique externe. Ce faisant, elle laisse les enseignants dans une impasse pour réaliser la transposition didactique interne et rendre les apprentissages en matière d'EVRAS intéressants, pertinents et sensés pour leurs élèves. En effet, faces à des exemples de situations qui servent de base de travail en classe tout en étant fondés sur des situations de références obsolètes et exprimées en termes vagues, l'enseignant se retrouve en difficulté pour réaliser une transposition didactique interne qui soit à la fois respectueuse des programmes et pertinente pour la société, pour laquelle l'EVRAS doit outiller les apprenants.

De plus, afin de réaliser cette transposition didactique interne, l'enseignant doit juguler ses propres aprioris, ses doutes, sa gêne occasionnée par l'EVRAS. Les élèves ont également un rôle à jouer dans la réception. Paun traduit cette réalité d'interdépendance entre les enseignants et les élèves dans la construction du savoir en ces termes :

« L'analyse des transpositions didactiques fait partie d'un domaine plus ample concernant le « *rapport du savoir* » des enseignants et des élèves. Quoique ce rapport soit asymétrique, il met en évidence l'intervention active des différents acteurs sur le curriculum scolaire. Ce qui fait que, tout au long du trajet du curriculum formel au curriculum réalisé, on peut parler d'un processus de construction des connaissances entrepris par les enseignants et les élèves. Dans cette perspective, les analyses transpositionnelles peuvent représenter un argument important pour une approche constructiviste du processus didactique. La dimension constructiviste postule que les connaissances des élèves ne sont pas le résultat d'une réception passive, mais de leur activité cognitive. »

C'est pourquoi il nous semble important de lier toutes possibilités ensemble et de ne pas pointer un seul acteur comme étant responsable de la situation actuelle en EVRAS à l'école élémentaire.

En outre, il est important de noter que notre mémoire ne se base que sur l'analyse rigoureuse de deux éléments des instructions officielles : le Socle et les programmes des cycles 2 et 3. La même limite se retrouve dans les volontaires que nous avons interrogé : 7 enseignants et 4 élèves. Considérant l'étroitesse de ce panel et les biais dont nous sommes conscients et avons fait état plutôt, nous ne pouvons aller au-delà de la formulation d'une simple hypothèse. Il est également à noter que les élèves ne sont pas dans la classe de nos enseignants interrogés. Ces précautions ne nous empêchent cependant pas d'affirmer que la tendance que nous avons épinglée mériterait d'être étudiée de manière plus approfondie. C'est pourquoi nous envisageons dans le point suivant comme une possibilité d'approfondissement à ce travail, une étude plus approfondie et large comprenant plus d'enseignants et plus d'élèves.

VII. Conclusion

Ce mémoire a pour ambition de s'interroger sur la place d'une « éducation à » spécifique dans l'école élémentaire française.

Un des éléments constitutifs d'une « éducation à » est le lien avec une question de société qui suscite un débat, une controverse. L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle apparaît comme le parangon de cet élément. En effet, l'EVRAS n'est pas lié à une seule question vive mais bien une multitude d'interrogations.

Ce trait particulier tient de sa nature profonde qui fait écho à tout ce qui touche à l'humanité : nos affects, notre personnalité, notre identité, nos amis, nos amours, nos désirs, ... La liste est longue mais consiste en un seul et même objet : l'humain.

L'objet de notre mémoire n'est pas uniquement la définition de ce qu'est l'EVRAS mais bien sa place au sein de l'école élémentaire de nos jours. L'école est l'institution qui façonne les citoyens de demain, qui permet de modeler les êtres humains de demain. Ainsi, la question se pose tout naturellement : quelle place laisse-t-elle à ce sujet qui transcende notre nature première ?

Pour répondre à cette question nous avons utilisé la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991) comme outil d'analyse. En résumé, nous nous sommes intéressés à trois acteurs de l'école : la noosphère, et en particulier un de ces produits : les instructions officielles, les enseignants et les élèves. Nous avons tenté d'analyser les actions que chaque acteur réalise dans le traitement de l'EVRAS. Pour ce faire, nous avons conduit des entretiens auprès d'enseignants et d'élèves et avons analysé dans le détail les programmes et le Socle.

Les résultats obtenus nous révèlent que la place de l'EVRAS à l'école élémentaire est instable. Les instances législatives censurent certains sujets notamment dans le volet sexuel. Les deux autres volets sont généralement traités de façon cloisonnée. Les enseignants ne sont pas formés à cet apprentissage et, bien qu'ils ne le craignent pas, ils ne le développent pas non plus. Les programmes ne les y incitent généralement pas. Quant aux élèves, ils n'osent pas se renseigner auprès d'adultes ressources car ils ressentent le risque de se faire rabrouer. Pourtant, les questions qu'ils se posent vont bien au-delà des sujets préconisés par les programmes.

En d'autres termes, on peut affirmer grâce à la transposition didactique que le traitement de l'EVRAS est pauvre à l'école élémentaire, si pas inexistante. Certes, certains domaines spécifiques sont abordés mais ils sont tellement coupés de la réalité de la société et des attentes de la jeunesse, que les leçons ne peuvent être répertoriées comme étant rattachées à l'EVRAS.

Cet état de fait n'est pas une fatalité. On observe que les enseignants interrogés sont ouverts à la discussion et ressentent la nécessité de pousser les apprentissages dans ce domaine dès l'école élémentaire, en fonction des demandes des élèves bien sûr. On retrouve également dans nos résultats une envie de la part des élèves d'être instruits à ce sujet.

La clé permettant selon nous de rénover en profondeur, dans une optique de réelle évolution des pratiques en matière d'EVRAS, consisterait à donner un réel espace institutionnel à l'EVRAS. Le sujet étant à ce point transversal, nous proposons de le développer en tant que tel. L'EVRAS n'a pas besoin d'une disciplinarisation spécifique car elle peut se retrouver dans toutes les disciplines du français aux arts plastiques. Nous proposons par exemple de créer un volet spécial dans le Parcours Educatif de Santé qui est une base existante et solide sur laquelle l'EVRAS peut prospérer.

A cette fin, des études plus approfondies des besoins des enseignants, parents et élèves pourraient être conduites afin de cibler exactement les éléments théoriques dont les enseignants traiteraient de l'EVRAS. En parallèle, il faut conserver un principe existant et présent dans les divers textes organisant l'EVRAS dans le système éducatif actuel : respecter les besoins et attentes des élèves. Le sujet est délicat et il ne faut évidemment rien précipiter. Néanmoins, il faudra garder à l'esprit que la société a évolué à une vitesse affolante ces dernières décennies et qu'il faut trouver les mots justes pour que notre génération nourrisse la suivante avec un enseignement pertinent par rapport aux besoins actuels.

Une fois ces jalons théoriques mis au jour, le travail de rédaction d'objectifs et compétences peut commencer. Enfin, les enseignants doivent être guidés tout au long de la mise en place de ce changement, que ce soit par des formations spécifiques ou bien des équipes académiques EVRAS sur le modèle des équipes Valeurs de la République mises en place pour les problématiques liées aux atteintes à la laïcité.

Nous sommes convaincus que de telles améliorations dans le traitement de l'EVRAS permettraient d'atteindre les objectifs de vivre ensemble que l'école de la République se donne. En permettant à chacun de mieux se connaître et de mieux vivre en relation autrui, une réelle fraternité peut s'envisager dès le plus jeune âge. En donnant accès via l'école de la République à tous les élèves, d'une même voix, c'est un pas de plus vers une réelle égalité. Enfin, maîtriser les compétences d'EVRAS permettra à chacun d'exercer sa liberté face à ses choix et ceux des autres.

C'est pourquoi selon nous, développer l'EVRAS fait partie intégrante du projet républicain.

VIII. Bibliographie

AUDIGIER, F., *Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires*, in Spirale - Revue de recherches en éducation, 1995/15, pp. 61-89

BARTHES, A., ALPES, Y., *Les "éducations à", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université*. Spirale in Revue de Recherches en Éducation, Association pour la Recherche en Education (ARED), 2012, pp.197-209.

BARTHES, A., ALPES, Y., *Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ?* in Armand Colin, *Carrefours de l'éducation*, 2018/1 n° 45, pages 23 à 37.

BERNARD J., *Les voies d'approche des émotions*, Paris, Terrains/Théories, 2 | 2015.

BOZON, M., *Sexualité et genre*, in : LAUFER, J. ; MARRY, C. ; MARUANI, M. (SOUS LA DIRECTION DE), *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : Presses universitaires de France, 2001, pp. 170-185 (voir p. 185).

BRENOT, P., PICQ, P., *Le sexe, l'Homme et l'évolution*, Paris, Ed. Odile Jacob, 2009.

CHEVALLARD, Y., *Les programmes et la transposition didactique, Illusion, contraintes et possibles*, IREM d'Aix-Marseille, 1986.

CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La pensée sauvage, 1991.

COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., ET AL., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2013.

CORDELL, C., *Emotions, entre théorie et pratique*, Editorial in *Raisons politiques* 2017/1, Presses de Sciences Po, 2017, pages 5 à 13,

COSNIER, J., *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994.

DOLZ, J., OLLAGNIER, E., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1999.

DORTIER, J.-F., *Les émotions en question*, in Le cerveau et la pensée, le nouvel âge des sciences cognitives, Paris, Editions Sciences Humaines, 2014, pages 271 à 277.

- DUMAS, G., *La vie affective*, Paris, Presses Universitaires de France, 1948.
- FERNANDES, A., *La sexualité adolescente entre éducation et confiance : expérience et expertise de la sexualité adolescente*. Sociologie. Université de Lorraine, 2017.
- FOUCAULT, M., *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris, Édition Gallimard 1984b.
- FOUCAULT, M., *Histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*. Paris, Édition Gallimard, 1984a.
- FOUCAULT, M., *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris, Édition Gallimard, 1976.
- GODELIER, M, *Préface*, in BAJOS, N., BOZON M., (Sous la dir). *Enquête sur la sexualité en France. Pratiques, genre et santé*, Paris, La Découverte, 2008.
- GIDDENS, A. *La transformation de l'intimité*. Paris, La Rouergue/Chambon, 2004.
- JAFFRO, L., *Les objets de l'éducation. Quelle ontologie ?* in *Revue de Métaphysique et de Morale*, Presses Universitaires de France, 2007, 56 (4), pp.429-448.
- JOHSUA, S., DUPIN, J.-J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Presses Universitaires de France, 1993.
- LIVET, P., *Emotions et rationalité morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.
- LE GALL, D., LE VAN, C., *La première fois, récit d'une expérience intime*, in *Sciences Humaines*, mensuel n°130 : La sexualité aujourd'hui, Aout/septembre 2002.
- MOSER, G., *Les relations interpersonnelles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- Moser, G., *Psychologies sociales. Psychologie sociale, application de la psychologie sociale et psychologie sociale appliquée*, in Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2006/2 (Numéro 70), Liège, Presses Universitaires de Liège, 2006, pages 89 à 95.
- PAUN, E., *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*, in *Carrefours de l'éducation* 2006/2 (n° 22), pages 3 à 13.
- POTTE-BONNEVILLE, M., *Foucault et la libération sexuelle, Entretiens*, in *L'Obs*, 26 août 2017.
- VINCK, D., *Sociologie des sciences*. Paris : A. Colin, 1997.

IX. Annexes

a. Grilles d'analyse des documents officiels

Grille d'analyse des programmes				
Cycle 2 BOEN 31 du 30.07.2020				
Discipline	Domaine travaillé	Attendus de fin de cycle	Connaissances et compétences liées	Volet de l'EVRAS travaillé
Enseignement moral et civique – Finalité : Respecter autrui	Respecter autrui : Le respect d'autrui	Accepter et respecter les différences	Respecter autrui, accepter et respecter les différences <u>Objets d'enseignement :</u> Le respect des autres dans leur diversité : - la conscience de la diversité des croyances et des convictions ; - les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.).	Volet Relationnel
	Respecter autrui : Le respect d'autrui	Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à	Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. <u>Objets d'enseignement :</u>	Volet Relationnel

		autrui.	<ul style="list-style-type: none"> - Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence. - Le secours à autrui, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS). - Le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain. 	
	Respecter autrui : Identifier et partager des émotions et des sentiments	Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. - Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement. 	Volet Affectif
	Acquérir et partager les valeurs de la République : Connaître les valeurs, les	Respecter les règles de la vie collective.	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les valeurs et les principes de la République française. 	Volet Relationnel

Enseignement moral et civique – Finalité : Acquérir et partager les valeurs de la République	principes et les symboles de la République française		<u>Objet d'enseignement</u> - Les valeurs et principes : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité. - L'égalité entre les filles et les garçons.	
	Acquérir et partager les valeurs de la République : Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française	Aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire.	- Aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire. <u>Objet d'enseignement</u> Initiation aux différences entre croire et savoir. - Les valeurs et principes : [...] la laïcité.	Volet Relationnel
	Acquérir et partager les valeurs de la République : Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique	Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique.	- Identifier des droits de l'Homme et du citoyen. <u>Objet d'enseignement</u> L'égalité de droit entre les femmes et les hommes.	Volet Relationnel

Grille d'analyse des programmes

Cycle 3 BOEN 31 du 30.07.2020

Discipline	Domaine travaillé	Attendus de fin de cycle	Connaissances et compétences liées	Volet de l'EVRAS travaillé
Français	Culture littéraire : Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres.	Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ; [...] - S'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains. 	Volets Relationnel et Affectif
Enseignement moral et civique – Finalité : Respecter autrui	Respecter autrui : Le respect d'autrui <i>Culture de la sensibilité</i> <i>Accepter les différences</i>	Respecter autrui : Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre	Respecter autrui et accepter les différences. <ul style="list-style-type: none"> - Respect des différences. - Les préjugés et les stéréotypes. - L'intégrité de la personne. 	Volet relationnel

			<p align="center"><u>Objet d'enseignement</u></p> <p>Le respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.).</p> <p>Le respect de la diversité des croyances et des convictions.</p> <p>Situations à aborder : racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement.</p>	
	<p align="center">Respecter autrui : Le respect d'autrui</p> <p align="center"><i>Culture de la sensibilité</i> <i>Accepter les différences</i></p>	<p align="center">Respecter autrui : Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres.</p>	<p>Avoir conscience de sa responsabilité individuelle.</p> <p align="center"><u>Objet d'enseignement</u></p> <p>- Le respect du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain.</p>	<p align="center">Volet relationnel</p>

			-Le respect de sa sécurité et de celle des autres par la conformité aux règles de prudence.	
	<p>Respecter autrui :</p> <p>Identifier et exprimer les émotions et les sentiments</p> <p>:</p> <p><i>Culture de la sensibilité</i></p> <p><i>Accepter les différences</i></p>	<p>Respecter autrui :</p> <p>Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.</p>	<p>Identifier et exprimer les émotions et les sentiments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement. - Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. <p><u>Objet d'enseignement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques, etc). - Des émotions partagées et régulées à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, 	<p>Volet affectif</p>

			œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe. - Le vocabulaire des sentiments et des émotions.	
Enseignement moral et civique – Finalité : Acquérir et partager les valeurs de la République	Acquérir et partager les valeurs de la République : Connaître les valeurs, principes et symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques : <i>Culture de la règle et du droit</i> <i>Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.</i>	Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française, de l'Union Européenne et des sociétés démocratiques.	Identifier et comprendre les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne. - Définir la liberté individuelle. - Définir l'égalité en droit. - Expliquer par des mots simples la fraternité et la solidarité. : <u>Objets d'enseignement</u> Les valeurs et principe : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité. Les libertés fondamentales. L'égalité des droits et la notion de discrimination.	Volet relationnel et affectif

			<p>Le droit à l'éducation.</p> <p>L'égalité entre les filles et les garçons.</p> <p>La fraternité dans la devise républicaine comme idéal de cohésion sociale.</p> <p>La solidarité individuelle et collective. Le rôle de l'impôt, de l'État, et des associations dans la solidarité.</p>	
Sciences et Technologie	<p>Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent :</p> <p>Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire</p>	<p>Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire.</p>	<p>Identifier et caractériser les modifications subies par un organisme vivant (naissance, croissance, capacité à se reproduire, vieillissement, mort) au cours de sa vie.</p> <p>- Modifications de l'organisation et du fonctionnement d'une plante à fleurs ou d'un animal au cours du temps, en lien avec</p>	Volet Sexuel

			<p>sa nutrition et sa reproduction.</p> <ul style="list-style-type: none">- Différences morphologiques homme, femme, garçon, fille.- Stades de développement (graines-germination-fleur-pollinisation, œuf-larve-adulte, œuf -fœtus-bébé-jeune-adulte) <p>Décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté.</p> <ul style="list-style-type: none">- Modifications morphologiques, comportementales et physiologiques lors de la puberté.- Rôle respectif des deux sexes dans la reproduction.	
--	--	--	---	--

Grille d'analyse du socle commun de connaissances et de compétences

BO 17 du 23.04.2015

Domaine	Objectifs de connaissances et compétences pour la maîtrise du socle commun	Maîtrise attendue de l'élève	Volet EVRAS
1 – Des langages pour penser et communiquer	Comprendre, s'exprimer en utilisant le langage des arts et du corps	<i>« Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi. »</i>	Volet Affectif
2 – Les méthodes et outils pour apprendre	Coopération, réalisation de projets	<i>« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus »</i>	Volet Relationnel Volet Affectif
	Outils numériques pour échanger et communiquer	<i>« L'élève [...] apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse. »</i>	Volet Relationnel

3 – La formation de la personne et du citoyen	<p>Expression de la sensibilité et des opinion, respect des autres</p>	<p><i>« L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.</i></p> <p><i>Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.</i></p> <p><i>L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. »</i></p>	<p>Volet Relationnel Volet Affectif</p>
	<p>La règle et le droit</p>	<p><i>« L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou</i></p>	

		<p><i>de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. [...] Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. »</i></p>	<p>Volet Relationnel</p>
	<p>Réflexion et discernement</p>	<p><i>« L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes</i></p>	<p>Volet Relationnel Volet Affectif</p>

		<i>éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques. »</i>	
4 – Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Responsabilités individuelles et collectives	<p><i>« Il sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques</i></p> <p><i>Pour atteindre les objectifs de connaissances et de compétences de ce domaine, l'élève mobilise des connaissances sur :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- les principales fonctions du corps humain, les caractéristiques et l'unité du monde vivant, l'évolution et la diversité des espèces [...] »</i> 	Volet Sexuel

b. Guide d'entretien enseignant

Entretien mémoire « la transposition didactique de l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle » <small>Version PE</small>		
Entretien avec :		
En date du :		
	Corps de l'entretien	Relances possibles
Amorce	<p><i>Depuis combien de temps enseignez-vous ?</i></p> <p><i>Dans quelle classe exercez-vous cette année ?</i></p> <p><i>Avez-vous déjà entendu parler de l'EVRAS ?</i></p>	<p>Si non : Avez-vous déjà entendu parler de l'Education à la Vie Sexuelle ?</p> <p><i>Qu'est-ce que ça vous évoque-t-il ?</i></p> <p><i>A quels termes associeriez-vous l'EVRAS ?</i></p> <p>Si oui : Dans quel contexte en avez-vous entendu parler ?</p>
EVRAS en classe	<p>Qu'est-ce que vous mettez en place dans votre classe en lien avec ce sujet ?</p> <p>Quels sujets abordez-vous ?</p> <p>Dans quelles circonstances les avez-vous abordés ?</p> <p>Comment les avez-vous abordés ?</p> <p>➔ En ce qui concerne l'Education à la Vie Relationnelle ?</p> <p>➔ En ce qui concerne l'Education à la Vie Affective ?</p> <p>➔ En ce qui concerne l'Education à la Vie Sexuelle ?</p> <p>➔ En ce qui concerne l'articulation de ces différents pôles entre eux ?</p> <p>Comment vous sentez-vous lors de ces séances en classe ?</p> <p>Comment réagissent les élèves lors de ces séances ?</p>	<p><i>Associez-vous ces sujets à d'autres disciplines ?</i></p> <p><i>Était-ce prescrit (projet d'école ou autre) ? Était-ce suite à un diagnostic d'un besoin particulier des élèves ?</i></p> <p><i>Comment vous sentez-vous face à ces réactions ?</i></p>
EVRAS dans la préparation	<p>Comment préparez-vous une séance sur l'EVRAS en classe ?</p> <p>Sur quels points du programme vous appuyez-vous ?</p> <p>Quelles ressources vous aident à la préparer ?</p> <p>Sur quel support vous appuyez-vous ?</p> <p>Vous sentez-vous à l'aise avec la préparation de ces séances ?</p>	

c. Guide d'entretien élève

Entretien mémoire « la transposition didactique de l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle » <small>Version élève</small>		
Entretien avec :		
En date du :		
Corps de l'entretien		Relances possibles
Amorce	Comment t'appelles-tu et quel âge as-tu ? En quelle classe es-tu cette année ? Quelle est ta matière préférée ? Est-ce que tu as déjà entendu parler de l'EVRAS ?	Si non : Est-ce qu'on t'a déjà parlé de sexualité ? Qu'est-ce que ça t'évoque ? Si oui : Dans quel contexte en as-tu entendu parler ?
EVRAS à l'école	Est-ce qu'on a déjà abordé en classe les différences entre les filles et les garçons ? Qu'est-ce que tu peux me dire sur les différences entre les filles et les garçons ? Est-ce qu'en classe on t'a déjà expliqué comment on faisait les bébés ? Est-ce qu'on t'a déjà parlé de comment mieux te connaître (tes émotions, ta personnalité, ...) ? Est-ce qu'on t'a déjà appris à interagir avec les autres (se faire des amis, être un membre du groupe, ...) ? Est-ce qu'on t'a déjà parlé à l'école de sujets « embarrassants » ?	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu connais d'autres différences sur les filles et les garçons ? → Où les as-tu apprises ? • Si oui : est-ce que c'était des informations nouvelles pour toi ? Qui t'en avait déjà parlé ? Comment tu te sens quand le PE te parle de ça en classe ? Si non : est-ce que tu le sais déjà ? Qui t'en as parlé ? Aimerais-tu qu'on t'en parle en classe ? Pourquoi ? Si oui : Qui ? Où ? Pourquoi était-ce embarrassant ? Qu'est-ce que tu as fait en les entendant ?

d. Retranscription des entretiens adultes

i. 14 février 2022, M. G. et E.

VD. – Pouvez-vous vous présenter ? Depuis combien de temps enseignez-vous ?

MG. – Ça fait 6ans, c'est ma sixième année et j'ai eu tous les niveaux de classes quasiment depuis le début. Et cette année, CE2-CM1.

E. – Alors moi ça fait 10 ans cette année et pareil j'ai eu un peu tous les niveaux mais ces dernières années, je tourne surtout sur des CP, CE2, CM2.

VD. – Est-ce que vous aviez déjà entendu parler de l'EVRAS avant que je vous sollicite pour cet entretien ?

MG. – Pas du tout.

E. – Moi non plus.

VD. – En revanche, éducation à la vie sexuelle ça vous parlait ?

MG. – Oui mais plus dans le second degré.

VD. – Et ça vous évoque quoi du coup ?

MG. – Moi ça m'évoque les cours qu'on avait mais au collège. On avait des cours d'éducation sexuelle et il y avait des infirmières, je pense, qui venaient et nous montraient comment se servir d'un préservatif, quel est l'intérêt d'avoir une contraception, etc... ça on l'avait au collège de Rivesaltes.

E. – Alors moi j'en ai entendu parler mais je n'avais pas les cours au collège, à mon époque, dans mon collège ça ne se faisait pas ! Mais après, je sais que ça fait et j'ai déjà eu des collègues qui ont des CM2 depuis plusieurs années qui ont fait intervenir des infirmières scolaires sur les CM2 pour justement aborder certaines questions liées à ça.

VD. – Et donc du coup, mon mémoire s'axe sur l'EVRAS, qu'est-ce que ça vous évoque la vie affective et le volet relationnel ? Parce que le volet sexuel vous parle mais les volets affectifs et relationnels, qu'est-ce que ça vous évoque ça ?

MG. – Ben affectif, pour moi il y a le lien chez eux, avec leur famille. Parce qu'il y en a qui sont en manque d'affection et ça se ressent en classe. Les gamins qui ont beaucoup besoin d'attention, qui ont besoin qu'on soit beaucoup là pour eux, etc... Il y a affectif avec l'enseignant, ce que tu vas avoir comme relation plus ou moins affective, voilà, ça ça peut les toucher beaucoup. Et après c'est entre eux également, il y a plein de volets quoi.

VD. – Ah oui oui, c'est pour ça, c'est très vaste.

E. – C'est vrai, tout ce qui est relationnel aussi, quelle relation chacun a avec ses pairs dans la classe, comment il évolue, est-ce qu'ils arrivent à développer une relation saine ou est-ce que des fois, il y a des relations où il y en a un qui ...

MG. – qui sont parasités ouais...

E. – voilà ! Ou qui on va dire ... Je ne trouve pas mes termes là ! Comment on dit ? Il est un peu au-

dessus...

MG. – Dominant ?

E. – Oui voilà, dominant par rapport à l'autre enfant et les autres enfants vont un peu suivre les bêtises de l'autre.

MG. – Ah ça, tu vois vite les caractères, c'est certain !

E. – C'est ça au niveau relationnel. Moi, affectif, je le vois pas mal parce que j'ai une classe de CP à mi-temps, et c'est vrai qu'entre eux, et surtout avec moi, le lien d'affection entre eux et le lien d'affection avec la maîtresse (d'ailleurs souvent ils se trompent, ils m'appellent « maman » au lieu de « maîtresse »), on voit que plus les classes sont petites plus le côté affectif avec l'enseignant il est fort. Il y a vraiment une part d'affection et ce côté maternant, ils en ont encore besoin. Ils viennent facilement faire des câlins, ce que je n'ai plus avec les CM2. Les CM2 viennent pas faire des câlins alors que les CP, ils ont encore besoin de ça.

VD. – Et en CE2, il y en a beaucoup qui viennent faire des câlins chez toi ?

MG. – Il y en avait au début de l'année mais après, j'ai mis les distances ben parce qu'avec le COVID, etc... on n'a pas trop le droit et je faisais attention. Mais au CE2, ils sont entre deux. Ils ont encore un peu besoin de ça mais ils s'en détachent doucement. Ils ont envie mais ils n'osent pas, ça les gêne.

E. – D'eux-mêmes, ils commencent à se mettre la distance au CE2.

MG. – Oui c'est ça, d'eux-mêmes ils commencent à être un peu gêné, un peu plus pudique.

VD. – Et dans votre classe, dans vos pratiques de tous les jours, dans les rituels, les leçons, peu importe, il y a des choses que vous mettez en place par rapport à l'EVRAS ?

MG. – Tous les matins j'ai le rituel des émotions, tous les matins ils choisissent une émotion et ils expriment, s'ils veulent, ils ne sont pas obligés, dans quelle émotion ils se sentent et pourquoi. Et tous les après-midis à 14H, on le fait aussi. Et après, là je fais une séquence en EMC sur les messages clairs et la gestion des conflits. Parce que c'est un gros problème dans ma classe, à la cantine surtout. Et du coup, on est en train de travailler là-dessus : les messages non-verbaux, la violence, etc... Donc oui ça m'arrive de mettre en place effectivement.

E. – Moi, ce que je fais avec les CP, je ne sais pas si on peut mettre ça seulement dans le cadre de relationnel et tout ça, mais chaque fin de journée, on fait un peu un bilan de la journée où je demande à chacun en montrant avec son pouce (en haut, (très) bonne journée ; au milieu, moyenne et en bas, mauvaise journée) comment on s'est senti pendant la journée. Après à la volée, j'en interroge plusieurs, dans les trois possibilités, que chacun puisse s'exprimer et ils expliquent pourquoi ils ont ressenti ça pour leur journée. Des fois, ça ressort des problèmes de conflits qu'il y a eu au cours de la journée et on voit qu'un gamin, une dispute qu'il a eu dans la journée, ça affecte toute sa journée ! Pour une dispute, sur le temps de récréation avec son copain ou sa copine ...

MG. – Oui, ils ne passent pas à autre chose aussi vite que nous.

E. – Et du coup, ce moment-là, ils l’aiment bien et ils aiment parler quoi.

MG. – C’est bien ça, ça me plaît ! Je vais sans doute le faire à la rentrée.

E. – Et avec les CM2, ça je ne le fais pas. Mais par contre dans le cadre de l’EMC, on aborde un peu tout ce qui est relation fille-garçon, égalité fille-garçon, stéréotypes, tout ça. Et puis on a fait aussi, la gestion des émotions. On l’a fait cette année : de quelle manière on s’adresse à l’autre en cas de conflit, comment on gère un conflit, quelle est la bonne attitude à avoir pour pouvoir tous vivre ensemble.

VD. – Et dans quelles circonstances abordez-vous ces sujets ? Toi tu fais les messages clairs parce qu’il y a des conflits ?

MG. – Oui.

VD. – Et pour l’égalité fille-garçons, pourquoi l’as-tu évoquée ?

E. – Parce que ce sont les thèmes qu’on a en programmation cette année au cycle 3.

MG. – Et moi les émotions je ne l’ai pas fait suite à un problème, je le fais parce que je sais que c’est important pour eux d’exprimer comment ils se sentent, ça leur plaît. Donc ils en ont besoin.

VD. – Il y a une programmation cycle 3 et une programmation cycle 2 ?

E. – Ouais...

MG. – Fin, il y a les programmes et durant l’été, tu fais ta progression quoi.

E. – Nous sur le cycle 3, on a un manuel partagé sur l’EMC et en fait, on a année 1 et année 2. Chaque année on tourne comme ça avec les différents thèmes d’EMC.

VD. – Du coup, cette année, les thèmes cycle 3 ça va être quoi ?

E. – On a fait qu’est-ce que la fraternité, le vivre ensemble, les droits et devoirs de l’élève, quelles sont les règles à l’école, ... Qu’est-ce qu’on a abordé encore ? Parce que ça va dans tous les sens ! On a aussi la DDHC, ça balaye tout. Il y a aussi le côté relationnel avec tout ce qui est vivre ensemble et puis le côté institutionnel avec les symboles de la République française et toutes ces choses-là.

VD. – Est-ce que vous abordez avec d’autres sujets que l’EMC ?

MG. – Pas spécialement ...

E. – Je ne pense pas non plus.

VD. – Par exemple, dans ma classe lors d’une séance de lexique et de découverte du dictionnaire, les élèves sont tous obnubilés par la planche anatomique... Du coup, on a fait avec de grands guillemets de l’éducation à la vie sexuelle. Ça vous est déjà arrivé aussi ?

MG. – Non moi non.

E. – Si moi en sciences, pas cette année, il y a deux ou trois ans. Sur la toute fin d’année avec les CM2, on a abordé avec les CM2 on a abordé la puberté avec les changements physiques et physiologiques. Et ce n’était pas du luxe ... Parce que pendant ces séances, c’est fou ... Ca fait plusieurs années qu’on fait des échanges de services entre cycle 3 et moi je suis intervenue dans la

classe d'une collègue du coup. Et il y avait des jeunes filles qui étaient déjà indisposées, réglées et elles ont découvert à ce moment-là, pendant les séances, qu'elles étaient en capacité de porter un enfant. On ne leur avait pas encore expliqué.

VD. – Oui donc plutôt en sciences. Donc on est sur des leçons planifiées si je comprends bien. Comment les abordez-vous ?

MG. – Par exemple les messages clairs, on explique en classe puis ce sera à eux de le mettre en pratique. Moi là, la séance d'EMC sur les messages clairs, on le fait tous les jeudis lors de la séance d'EMC.

E. – En sciences nous cette année on retravaille le côté puberté et ce sera une séquence aussi à base de documents, des textes documentaires, des images aussi qu'on va analyser avec des questionnements.

VD. – Et du coup, les trois pôles articulés ensemble, c'est rare que vous les mettiez en pratique ensemble ?

E. MG. – Ouais...

VD. – Et c'est en général dans le cadre de cours de sciences ou d'EMC que les différents volets sont abordés.

E. MG. – Exact.

VD. – Quand ces séances-là arrivent, vous vous sentez comment de les donner ?

MG. – Moi ça me plaît parce qu'eux aussi... Après, j'essaye de le faire de façon ludique. Mais tu vois qu'eux ça leur plaît donc moi ça ne me met pas mal à l'aise.

E. – Moi pareil. Que ce soit en sciences avec la puberté ou autre, je n'avais aucune gêne à leur expliquer les choses avec des mots choisis. Il n'y avait pas de gêne, la parole était libre.

MG. – Puis en général, tu les laisses rigoler 30 secondes puis c'est passé et tu peux discuter.

VD. – Donc les élèves rigolent au début ? Mais après ils sont comment ?

E. – En général, après ils sont assez attentifs. Parce que quand on leur explique ce qui va leur arriver, notamment avec la puberté, ben ils rigolent au début : les poils, la poitrine qui pousse, ... Mais quand on leur explique que c'est la nature de l'Homme, que c'est ce qui va arriver et qu'on est là pour être un minimum sérieux et comprendre pourquoi ces changements interviennent, ils arrivent à se recentrer.

VD. – Est-ce qu'ils apportent eux, des choses auxquelles vous ne vous attendez pas ?

E. – Ah ils ont des questions !

MG. – Oui oui oui ! Et même des fois des choses improbables, des choses auxquelles tu t'attends pas du tout. Mais là, je ne me rappelle d'aucun ... Je dois réfléchir. Après ils se sentent concernés, ils sont intéressés. Parce qu'est-ce qu'on leur en parle vraiment à la maison ? Je ne suis pas sûre et du coup, c'est peut-être aussi une occasion pour eux d'en discuter.

VD. – Et vous sentez qu'ils ont aussi malgré tout des connaissances sur les sujets abordés ? Des concepts qu'ils ont en tête, qu'ils ne comprennent peut-être pas bien ?

MG. – ça dépend des élèves. Il y en a qui sont vraiment très très loin de tout ça ! Ca dépend des gamins. Ca dépend de comment ils en parlent dans la cour et de comment ils en parlent à la maison. Certains ils arrivent et ils pensent encore que faire un enfant c'est le papa qui donne une graine à la maman, elle l'avale et ça pousse comme une fleur. Il y en a c'est ça... J'en ai eu en CM2 c'était ça.

VD. – Et pour penser, créer la séance, sur quoi vous basez-vous ? Quels outils ?

MG. – Moi je regarde beaucoup sur internet : les ressources, les diaporamas, les power point, ... Et on a un super manuel ici à l'école. Je l'ai vu en bas, avec plusieurs progressions pour plusieurs cycles...

E. – Oui c'est ça, il y a le manuel qui partage les notions sur le cycle 3 et ça fait quelques années qu'on travaille dessus pour l'EMC, je me base vraiment là-dessus. Et ce qui est bien dans ce manuel, c'est qu'il y a des parties de débat. Donc eux, ils préparent de manière individuelle ou en groupe. Puis lors de la phase de mise en commun, on fait le débat sur un thème étudié. Et ça, ça leur plaît assez. Parce qu'ils notent deux trois idées mais lorsqu'on est vraiment dans le débat, ça rebondit sur les idées de l'un ou de l'autre. Et notamment quand on aborde les questions égalité fille-garçon, c'est assez punchy ! On entend vraiment des choses qui choquent même certains élèves parce que si jeunes, ils ont des propos hyper fermés sur ce que doit faire une fille ou un garçon...

VD. – Donc en classe, vous me dites que vous êtes à l'aise mais est-ce que dans la préparation de vos séances, vous vous mettez des limites, des freins ?

MG. – Non, mais je fais attention à quelles images je vais montrer. Il faut faire attention. Je vais plus montrer des schémas scientifiques parce qu'il faut faire attention à ça. Après, non je ne me censure pas. Et au final, tu ne sais jamais vraiment ce que tu vas aborder parce que tu ne sais pas vraiment ce que les élèves vont te dire, te poser comme questions, ...

E. – Oui des fois ça peut partir et tu te retrouves complètement dépourvue ...

MG. – Oui ça part dans totalement autre chose ! Moi j'étais partie parce que certains m'avaient posé des questions sur ce qu'est l'homosexualité, la bisexualité, quelle était la différence, ... C'était pas du tout ce qui était prévu mais c'est intéressant donc tu y vas.

E. – C'est vrai d'ailleurs en parlant de ça, je me rappelle de la dernière séance qu'on a fait sur ... c'est quoi le terme ? Ben Fraternité, discrimination et tout ça. On a justement parlé du racisme, de l'antisémitisme et l'homophobie. De là, il a fallu définir c'est quoi l'homophobie et de là, les homosexuels et certains me demandent « Vous savez ce que c'est ? » Donc un élève répond « C'est un homme aime un homme » puis faut expliquer que c'est aussi quand une femme aime une femme. Et de là, « C'est comme les bisexuels » parce que ... J'avais pas parlé de ça mais c'est ressorti donc il a fallu expliquer bisexuel... M'enfin c'était pas mal intéressant.

MG. – Mais c'est intéressant parce que tu vois que ça leur pose question, qu'ils veulent savoir.

E. – Ca les intéresse et puis surtout, tu te dis, c'est pas de trop parce qu'ils connaissent des mots comme ça mais ils ont pas le bon sens derrière.

MG. – C'est flou pour eux...

E. – C'est flou, c'est mal interprété, ...

MG. – C'est parfois plein de préjugés par rapport à ce qu'ils entendent à la maison aussi.

VD. – Et dans ces moments de « déstabilisation » où l'élève arrive avec sa question qui est très intéressante donc on a envie d'aller dessus. Vous vous appuyez sur quoi pour réagir ?

E. MG. – Ben sur moi (rires) !

E. – Oui c'est une histoire de personnalité, de la façon dont on appréhende ces choses-là, ...

MG. – Et tes connaissances personnelles et en essayant de rester dans un cadre

E. – C'est ça, avec le bon vocabulaire.

VD. Quel est le bon vocabulaire ?

MG. – Alors moi j'accepte le mot d'enfant mais je leur explique pourquoi ce mot-là, c'est familier ou ça peut être péjoratif. Mais je le gronde pas : j'explique. Sur une séance comme ça, t'acceptes leurs mots. Par exemple : un pédé, j'explique que c'est un terme péjoratif et insultant. Ou même pénis, il y a plein plein de mots pour le désigner, ils les connaissent, je ne sanctionne pas leur utilisation. Souvent même, les élèves ne connaissent pas les mots corrects.

E. – De nouveau, je repense à ces histoires d'homophobie, ça dérive même plus loin parce que il y en a qui m'ont dit : « si un homme aime un homme ou une femme aime une femme, comment ils font pour avoir des bébés ? »

MG. – Moi aussi j'avais eu ça. Et là, tu pars sur la PMA mais tu le résumes, tu le simplifies.

E. – Après on s'étend pas non plus trop la dessus parce que niveau timing, c'est pas le sujet.

MG. – Oui, il faut pouvoir revenir à ta séance, trouver le bon moment où tu te dis, on revient, on en parlera peut-être une autre fois... Parce que sinon, tu n'en sors plus après !

E. – Parce que ça part dans tous les sens parce que ce sont justement des questions qui les intéressent, les intriguent, ...

VD. – Et bien, merci de votre participation !

ii. 7 mars 2022, S. B. et E. F.

VD. – Tout d’abord, pouvez-vous vous présenter ? Depuis combien de temps enseignez-vous ?

EF. – Ca fait 17 ans.

SB. – Et moi 25-26 ans.

VD. – Oui donc vous avez quasiment eu tous les niveaux de classe ?

EF. – Très peu de maternelles

SB. – Et moi très peu les grands : à part en stage, je n’ai jamais eu de CM1 ni de CM2.

EF. – Mais t’as eu des maternelles ?

SB. – Alors maternelles oui, une fois. Mais quasiment jamais.

VD. – Est-ce que vous aviez déjà entendu parler d’EVRAS ?

EF. – Nous pas du tout !

SB. – Non plus.

VD. – Quand je vous parle d’EVRAS, ça vous fait penser à quoi ?

EF. – (sourir) une partie biologie ...

SB. – Ouais il n’y a que ça en fait, pratiquement... Après, éducation relationnelle, on la fait toute la journée si tu veux.

EF. – Oui voilà, la citoyenneté. Et sexuelle oui par rapport aux sciences quoi.

VD. – Et dans l’affectif ?

EF. – Ben citoyenneté aussi j’aurais dit.

SB. – Oui ben c’est pareil.

EF. – Education Morale et Civique... C’est ça non ?

VD. – Vous êtes en CP, est-ce que vous faites de l’EVRAS du coup ?

SB. – Sexuelle non.

EF. – Les êtres vivants à la limite. Ce qui touche aux êtres vivants, comment ça se reproduit, ça se développe. Mais c’est très...

SB. – Oui voilà, la classification des mammifères, la reproduction.

EF. – Oui Ovipares, ... Ca dépend des années en fait, des thèmes abordés.

SB. – Mais de la vraie éducation sexuelle, non.

EF. – Oui par rapport aux humains, non. On passe par les animaux : les bébés qui se développent dans le ventre ou pas dans le ventre.

SB. – Mais ça c’est une peu comme le problème du Père Noël si tu veux. Justement on évoque pas parce qu’après dans certaines familles, il y a ... On leur ... Il y a une culture, on leur a expliqué comme ça. Donc si toi, tu vas aux devants, si toi tu leur expliques autrement...

EF. – Les choux ça se fait encore !

SB. – Surtout la cigogne.

VD. – Vous avez déjà eu une fois où ça vous est arrivé que les parents se plaignent ? Une levée de bouclier ?

SB. – Non mais je sais qu’il y a plusieurs années, il y avait eu des histoires à la maternelle où ils ont parlé du thème de la reproduction et puis ça n’avait pas plu aux parents. « Comment les instit’ se permettent d’évoquer ça si tôt ? »

EF. – C’était pas le truc des genres plutôt ? Il y avait eu un problème au niveau des genres justement : que les petits garçons jouaient à la poupée... Ca c’était il y a 3-4 ans.

SB. – Oui mais pas spécialement ici, pas spécialement dans notre école.

EF. – A la mater si, il y en a qui avaient râler.

SB. – Ah ben je ne m’en souviens plus !

EF. – Mais après, avec les petits non ?

VD. – Et vous n’avez jamais ressenti le besoin de réaliser une séance là-dessus ? Sur l’aspect vie sexuelle ?

EF. – Avec les grands oui, en CM. Mais au CP franchement non

SB. – Je le faisais moi, au CE1, sans jamais trop rentrer dans les détails bien sûr, mais lorsqu’on abordait la reproduction. Mais la reproduction, on expliquait pour les mammifères donc après, tu rentrais un petit peu dans le thème. Et c’était il y a quelques années, je ne sais pas ce qu’il en est maintenant dans les programmes là-dessus. Parce que la reproduction tu l’as toujours...

VD. – Et il n’y a jamais eu, cette année ou avant, peu importe, justement des questions ou des événements qui vous ont poussé à travailler dans un domaine de l’EVRAS ?

SB. – Ben c’est arrivé une fois où j’avais, en stage en CM2, où le truc avait été provoqué par la visite de l’infirmière scolaire qui avait décidé de faire une séance là-dessus. C’est elle qui avait amené son thème ficelé. Après du coup, il y avait eu des questions des enfants. Sinon non. Je ne l’ai abordé en classe avec aucun niveau.

EF. – Moi j’ai eu 6 ans des CM1 et je réfléchis à ce qu’on a fait ... Mais non, on n’a jamais parlé de la physiologie.

VD. – Et même spontanément ça n’est jamais apparu ? Par exemple, mes CE2 m’ont déjà posé des questions type : « C’est quoi un bruit d’orgasme ? »

EF. – (Exclamation ébahie) Oh non jamais ! Enfin, moi c’était il y a 8 ou 9 ans donc, c’est déjà une autre génération !

VD. – Et les élèves n’arrivent jamais avec un témoignage d’un truc vu dans les médias qui les a interpellés ?

EF. – Violence oui. Mais sexuelle jamais ... Ils évoquent pas du tout.

SB. – Moi ce n’est jamais arrivé. Mais ils doivent évoquer beaucoup plus avec les parents.

EF. – Oui ou alors c’est des soucis type toucher les fesses donc moi je resitue : ce sont les parties

intimes, chacun a ses parties intimes et personne n'a le droit de toucher à part papa ou maman à la limite quand ils vous lavent.

VD. – Ah mais dans les IO, ils disent que la composante sexuelle *stricto sensu* n'est pas sensée être abordée donc ... Sauf si j'imagine ...

EF. – Oui si tu as un cas qui vient...

SB. – Moi j'ai souvenir que [mon fils] a fait ça, en 6^e. La reproduction c'était au programme de 6^e.

EF. – Oui avec la contraception. Mais les petits sont pas du tout là-dedans.

SB. – Mais bon, ils n'attendent pas la 6^e pour savoir comment ça fonctionne. Ça d'accord après c'est vrai que nous, on ne peut pas dire qu'on ait une éducation en primaire, je pense même au cycle 3...

EF. – Oui même au cycle 3, franchement en sciences...

VD. – Et ils ne sont jamais venu avec des questionnements ?

EF. – Ah non non non non non jamais entendu un gamin parler de ça.

SB. – Après ça serait sûrement différent si on était une école à Perpignan dans certaines écoles... Là ce serait différent. Parce qu'ils sont beaucoup plus portés sur ... Enfin, déjà le vocabulaire. Et donc ça ressort assez vite. Mais chez nous, non.

VD. – Donc on a abordé le volet sexuel qui n'est pas trop exploité ni questionné par les élèves mais alors au niveau relationnel et/ou affectif ? Est-ce que vous avez des idées de séances que vous faites, si elles ont été programmées ou plutôt en réaction ?

EF. – Affectif dans le sens « lien social ensemble » ?

VD. – Alors pour moi, le volet affectif, c'est j'apprends à me connaître moi-même.

EF. – Ah les émotions !

SB. – Ca on le voit du coup en citoyenneté, quand on pose les règles et que donc du coup, il y a un côté affectif qui apparaît : « est-ce que c'est bien de faire ça ? », quelles sont mes limites à moi, ... Point de vue relationnel, sentimental,...

EF. – Oui, mes valeurs, est-ce que je me connais ? ... Quand tu parles des règles, forcément, tu te confrontes au groupe qui eux te disent c'est bien, c'est pas bien, est-ce qu'il faut que je le fasse ? Oui ça tous les jours je le fais moi.

VD. – Dans le relationnel, je place aussi la prévention du harcèlement, le vivre ensemble, ...

SB. – ça on l'a toujours fait.

EF. – Moi je faisais un conseil mais (soupir) ça prenait un temps fou ! On se mettait tous en rond et on parlait d'un thème ben ... j'avais eu un thème genre : « je suis au super marché, il y a une dame âgée qui arrive, est-ce que je la laisse passer devant moi ou pas ? »

SB. – Les dilemmes moraux, les débats, c'était la mode.

EF. – C'est intéressant à faire parce que ça fait sortir plein d'autres questions, toujours. C'est bien ! mais ça prend un temps fou.

SB. – Puis dans les programmes, tu as plein de bonnes idées mais après tu ne fais pas tout parce que ... Puis, il y a des modes. Puis c'est passé à la trappe.

VD. – Dans la préparation d'une séance, quelque soit le volet traité, vers quoi vous vous tournez ?

EF. – Pour préparer ? Ben par internet. Tu tapes dilemmes moraux et t'as plein de sites qui t'en proposent.

SB. – Mais après c'est vrai que voilà c'est plus que des séances préparées, moi je trouve que quand ça arrive, on aborde ces thèmes-là ben c'est souvent parce que c'est la classe qui nous l'a amené. Ça vient d'une situation concrète qui nous tombe dessus.

EF. – Oui c'est vrai ! Et du coup, tu cherches et tu développes. Et après tu te dis, ben je vais en faire un rituel.

VD. – Et quand le déclencheur arrive, comment vous sentez-vous sur le moment ?

VD. – Vous préférez temporiser et préparer pour après ?

SB. – Ah ouiii !

EF. – Oui oui oui.

SB. – Quand ce sont des sujets sensibles, il y a quand même intérêt à réfléchir.

EF. – Oui réfléchir à comment tu l'amènes !

SB. – Surtout que la parole des élèves elle peut déraper rapidement. Donc il faut quand même pouvoir ...

VD. – Et un sujet sensible pour vous par exemple qu'est-ce que c'est ?

EF. – Sujet sensible ?

VD. – Oui, un sur lequel il vaut vraiment mieux ne pas réagir à chaud et prendre le temps de la réflexion.

SB. – Les histoires de sexualité justement parce que justement c'est toujours pareil, vis-à-vis des parents... Ce n'est pas tous les mêmes. Ils n'ont pas le même ressenti là-dessus.

EF. – Oui ou si quelqu'un te parle d'attouchements, un enfant qui l'apporte devant le groupe, enfin, je suis pas sûre qu'il le dirait devant le groupe classe. Si un gamin te dit : « mon père me fait ci ou ça », bon ben tu l'arrêtes et on en reparle en aparté. Moi ça me l'avait fait, ce truc. Non c'est pas ça mais on parlait beaucoup, il y a deux ans, d'enfants qui se faisaient touché. Ils disaient, grossièrement qu'un enfant sur 10 était victime de maltraitance sexuelle par des proches, dans sa scolarité. Donc dans ta classe, potentiellement, tu as au moins un enfant qui ... C'était le minimum ! Ils disaient jusqu'à 4 sur 10. Donc t'en a au moins deux, si c'est pas maintenant, ce sera peut être plus tard. Et c'est vrai que ça te fait réfléchir donc tu te dis que ça c'est quand même un thème à aborder. Du coup, je l'avais fait ! « C'est ton corps, personne n'a le droit d'y toucher », revenir sur les parties intimes, ... Et après, fin voilà. Soit c'est parce que, moi j'avais vu une émission sur Arte. Donc je m'étais dit, c'est important d'en parler pour que les enfants y sachent et puisse oser venir en parler. Les sujets

super importants quoi.

SB. – Moi je pense aussi que les mentalités ont changé, beaucoup. Parce que bon, des fois c'est mieux ... Notamment, sur le sujet des maltraitances. C'est bien que tout le monde soit un peu au fait là-dessus. Mais d'un autre côté, il y a des trucs que tu faisais avant et qui ne passent plus. Par exemple moi, il y a quelques années, j'avais l'habitude de donner un répertoire de chant.

EF. – C'était il y a 2-3 ans ?

SB. – Oh non, c'était il y a plus longtemps que ça ! Et il y avait une chanson de Pierre Chêne, un chanteur pour enfant. Et la chanson s'appelait « La fessée ». C'est une boutade, c'est un gamin qui disait « moi j'aime bien la fessée, ça chatouille, ça chatouille. Moi j'aime bien la fessée, ça me chatouille toute la journée. » Un morceau que j'ai dû leur apprendre pendant 10 ans ... Ils aimaient bien cette chanson surtout que dans l'histoire, le gamin fait plein de bêtises donc il finit toujours par prendre une fessée. Jusqu'au jour où j'ai eu un père d'élève qui est venu à la sortie d'école et qui m'a dit « mais vous plaisantez pas non ? De leur présenter cette chanson, c'est scandaleux ! ». Il est allé se plaindre à l'inspection, ça a fait toute une histoire. On a dû arracher les pages des cahiers où il y avait la chanson... Et ça, il y a 20 ans, ça serait passé comme dans du beurre. C'est pas méchant, c'est pas une apologie de la fessée.

VD. – C'est quoi qui selon toi embêtait le papa ?

SB. – Le caractère « apologie de la punition »... Justement j'ai expliqué : c'est prétexte à en parler en classe, de dire que la fessée c'est mal ! Mais c'était un drame ! Et ce papa était professeur au collège. L'inspecteur a envoyé le papa bouler mais en attendant, le mal était fait, on avait arraché les pages dans les répertoires et depuis, ben je ne la faisais plus en classe. Et tu sais du coup, j'avais regardé sur internet et cette chanson avait posé problème dans plusieurs écoles... Les forums disaient que dans certaines écoles, « L'Hymne à l'amour » est interdite parce que dans le dernier couplet il y a « Mon Dieu, Mon Dieu... » et c'est pas possible. Donc, tu ne peux plus rien chanter !

EF. – Et par contre, on a fait Brassens, le Radeau de la Méduse et c'est passé sans souci... Alors qu'il parle de Sodome et Gomorrhe ...

SB. – Et c'est la même censure dans les histoires : le Grand Méchant Loup, c'est de plus en plus tendu parce que tu comprends, pauvre animal ...

EF. – Non en fait, tu es sensé faire un réseau de lecture autour du loup pour montrer toutes les facettes du loup et atténuer l'idée que le loup est un animal à abattre. C'est le truc des écologistes ça...

SB. – Oui mais c'est fou comme tu ne peux plus rien aborder tranquillement. Je pense que ça je ne suis pas sûr que ce soit une bonne évolution. Et il y a 20 ans c'était pas comme ça du tout. Pour certaines personnes, tu ne peux plus aborder certains thèmes et c'est grave.

VD. – Merci votre collaboration !

iii. 14 mars 2022, S.D

VD. – Peux-tu te présenter et me dire depuis combien de temps tu enseignes, dans quels niveaux tu as enseigné, ... ?

SD. – Moi je travaille avec les enfants depuis l'âge de 19 ans comme animatrice, après j'ai été bibliothécaire scolaire dans une école privée et ça fait ma 22^{ème} rentrée. Quand j'étais bibliothécaire, j'avais des élèves de la PS au CM2. C'était très très chouette. Et depuis que je suis enseignante, j'ai eu CP, CE1-CE2, CE2 et CE1 depuis 7 ans.

VD. – Tu n'as donc jamais été chez les grands ?

SD. – Si en stage. Et je préfère les petites classes notamment l'apprentissage de la lecture, c'est ce qui me plaît le plus.

VD. – Est-ce que tu avais déjà entendu parler de l'EVRAS avant que je ne te sollicite pour cet entretien ?

SD. – Euh oui et non. Mais j'avoue que je n'ai jamais fait attention. C'est pas un sujet qui m'interpellait.

VD. – Du coup, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

SD. – ça évoque, on l'oublie, mais la sexualité qui est là à tout âge. Et comme je te l'ai dit, ça ne m'a jamais vraiment interpellée parce que j'estimais que ce n'était pas mon rôle d'enseignante mais que je me suis assez souvent retrouvée confrontée à des problèmes qui étaient liés à ça. Et que du coup, ça commence à m'intéresser beaucoup comme sujet.

VD. – Est-ce que tu as mis en place des activités liées à ce sujet-là ?

SD. – Des discussions, philosophiques, des ateliers de discussions. Une année, en CE1, j'ai un petit garçon qui avait un comportement très porté sur des relations que je qualifierais plutôt de « pour adulte » et du coup, on a discuté de ce que c'était l'amour pour les enfants et forcément, il y a eu une partie beaucoup sexualisée.

VD. – Oui certainement mais justement, dans l'EVRAS, il y a la sexualité mais aussi le volet affectif et relationnel. Qu'est-ce qu'ils t'inspirent ces deux volets spécifiques ?

SD. – Déjà, ... comment je peux dire ça ? Avec les enfants, on parle de l'amour mais qu'il n'y a pas qu'un amour mais qu'il y en a plusieurs ; qu'il y a des différentes sortes d'amour et quantités d'amour. Donc on réfléchit là-dessus avec les enfants et on réfléchit aussi sur le fait qu'il y a plus des choses qui sont pour les enfants et d'autres plus pour les adolescents ou les adultes. Et là, je leur demande d'adopter un comportement d'enfant dans certaines situations, pour cadrer avec leur âge. Ça évoque aussi pour moi qu'il faut conserver son âme d'enfant mais aussi les préparer à l'âge adulte. Donc moi je suis pour le fait de parler librement avec les enfants mais de leur demander aussi de ne pas brûler les étapes. Je ne sais pas si j'ai répondu à ta question parce que tu me demandais ce que ça évoque pour moi ...

VD. – Ben je me demande aussi s’il y a des sujets que ça t’évoque : tu me parles de l’amour que tu as traité de façon intégrée, avec l’angle des trois volets de l’EVRAS. Parfois, il y a des sphères qui sont parfois plus travaillées que d’autres. Est-ce que tu penses que dans ta pratique, tu travailles plus certaines sphères ?

SD. – La relation les uns envers les autres, ça c’est clair. J’essaye vraiment de faire en sorte que les enfants puissent verbaliser leur ressenti vis-à-vis des autres, donc l’amour aussi et les « désirs » qu’un enfant peut avoir. Parce que même à cet âge-là, j’ai vu des enfants qui avaient des besoins physiques de se toucher, des choses comme ça. Donc je leur explique qu’il y a des choses qu’on peut faire dans l’intimité et des choses qu’on ne peut pas faire à l’école. On pose aussi un cadre, pas pour mettre des tabous mais plutôt pour respecter le collectif. Et puis, et puis, j’ai perdu le fil ...

VD. – On parlait des sphères ou thèmes que tu as plus tendance à aborder en classe.

SD. – Dans les relations ou l’affectivité ? Après non ... Si, s’il y a un enfant qui me demande comment on fait les bébés, je lui réponds. Mais bon, ben si, parfois avec des lectures, forcément ça vient euh... notamment en sciences aussi quand on travaille sur les animaux : qu’on travaille sur les ovipares et les vivipares, ben... On est obligé d’en parler ! On parle des mammifères et les mammifères, c’est nous. Et ça parle aussi de ce que sont les mamelles, etc... et de comment les bébés ils naissent et voilà. Mais après, ce n’était pas conscient que je parlais de sexualité. C’était parce que c’est dans le cadre de ce que je voulais faire.

VD. – Donc souvent c’est plutôt en réaction face à une attitude d’enfant ?

SD. – Oui souvent.

VD. – Dans tous les volets ? Dans l’affectif ou le relationnel aussi ? C’est souvent en réaction ou c’est préparé à l’avance ?

SD. – J’essaye un petit peu de leur apprendre à faire des messages clairs. Et du coup, ça vient aussi là-dedans. Parce que je veux qu’ils sachent qu’il n’y a pas de honte à dire à quelqu’un qu’on l’aime. Et ça, oui, je le prépare d’avance. Pareil avec le bisou, il y en a qui sont partisans et d’autres pas. Ca du coup, je réfléchis d’avance parce que je sais que ça va sortir et je n’ai pas envie d’être en réaction. Après par exemple, lorsqu’on travaille le dictionnaire, c’est inévitable, ils ouvrent la page sur la planche anatomique. Donc, ce que je fais, c’est que je leur dis à tous : « ouvrez directement vos dictionnaires à la page untel et regardez bien. Et après, on est tranquille. Pour les petites filles, vous voyez mieux comment sont faits les petits garçons et pareil pour vous les garçons. Voilà, c’est comme ça qu’on est fait et il n’y a pas de honte à ça. »

VD. – Et quand tu abordes ça, à quelle(s) matière(s) le relies-tu ?

SD. – J’appelle ça aussi « la conscience de soi » donc EMC : la conscience de soi, la conscience des autres. Et puis, les sciences pour l’anatomie.

VD. – En ce qui concerne la conscience de soi, aurais-tu un exemple de leçon que tu as menée ?

SD. – C'est pas vraiment là-dessus mais notamment je travaille sur les complexes. Je m'y suis préparée parce qu'il y en aura peut-être qui va être gêné par son genre. Mais en général, c'est la conscience de soi pour être qui je suis dans ma manière de réfléchir, d'être, ... Et surtout s'accepter tel que l'on est. Je passe par de petites vidéos que j'ai trouvées sur les fondamentaux. Les élèves y sont très réceptifs et après, il y a une prise de parole... Et tous, ils me parlent de leurs complexes ou de complexes de gens qu'ils connaissent et on fait un beau catalogue de ce qui peut nous gêner. Et c'est assez intéressant et parfois le fait de l'oraliser, il y en a qui viennent me voir et m'annoncent que « depuis que je l'ai dit, je me sens mieux. » Tous les ans je le fais en général.

VD. – Comment les élèves réagissent quand tu abordes de tels sujets ? Que ce soit préparés ou en réaction.

SD. – En général, ils rigolent. C'est vrai que ... Mais bon, le problème c'est qu'il y a des enfants qui rigolent parce qu'ils sont gênés et d'autres qui rigolent par provocation. Mais il y en a qui sont encore gênés alors que dans nos sociétés ... Ah mais tiens, j'ai oublié de te parler d'une chose aussi ! On fait beaucoup d'histoire de l'art et il y a beaucoup de gens tout nu... Il y en a beaucoup. Mais maintenant mes élèves sont tout à fait capable de regarder un corps d'homme ou de femme nu sans ciller, en se disant « c'est le corps humain, c'est de l'art ». Et notamment, je l'aborde via un ouvrage « L'ange Perdu » de Max Ducot. C'est l'histoire d'un tableau avec un petit angelot qui s'enfuit et un petit garçon doit le retrouver. Mais le petit angelot est nu et la maman, Vénus, est nue aussi. Donc, Voir une femme nue ou un bébé nu dans un livre pour enfant, ça a d'abord été un grand choc.

VD. – Pour les enfants ou les parents ?

SD. – Oui pour les enfants, les parents n'avaient pas vu. Et ça les avait beaucoup choqué. Par contre, on parle des parents : en lecture, on lit « Le monstre poilu » et à un moment, la princesse dit : « Poils aux fesses ! » et elle montre ses fesses. Ça avait fait scandale. J'avais peur des parents parce que je sais que certains parents n'aiment pas trop qu'on parle de tout ça. Donc j'avais rencontré les parents et je leur posé la question pour être sûre qu'ils n'étaient pas choqués. Je ne voulais pas me mettre tout le monde à dos... Donc je leur ai dit « je suis désolée, c'est un petit peu olé olé mais j'espère que ça ne vous dérange pas mais c'est un livre très chouette qui permet une entrée amusante dans la lecture. Et vous savez que tout ce qui est pipi-caca fera le plus rire les enfants. » Les parents ont bien compris. A partir du moment que tu as un objectif pédagogique sensé, il n'y a pas de soucis.

VD. – Toi, comment tu te sens quand tu dois réagir à une situation particulière ou en donnant une leçon d'EVRAS préparée en avance ?

SD. – Alors ça dépend si tu me parles de maintenant ou au début de ma carrière. Au début de ma carrière, je devenais rouge comme une tomate et j'étais très très mal. Maintenant ça ne me fait ni chaud ni froid.

VD. – Tu penses que c'est ton expérience professionnelle ou de vie qui y a contribué ?

SD. – Je pense que c'est l'âge, tout simplement. Et la timidité partant un petit peu. Et je n'ai aucun tabou. Il est important que les enfants comprennent qu'il y a certaines choses qu'on peut faire ou dire dans un certain milieu et que ce n'est pas une honte.

VD. – Et les enfants, tu as l'impression que tu leur apprends des choses nouvelles ?

SD. – Certains oui.

VD. – Donc tu penses que certains, c'est la découverte et d'autres, ils connaissent même plus de choses que ce que tu leur dis ?

SD. – Alors il y a des enfants qui connaissent des choses qui me choquent comme des noms de lingerie, des choses quand même très coquines. Ca j'en ai déjà eu plusieurs. J'en ai aussi qui m'ont déjà parlé de choses qu'on ne faisait d'habitudes qu'entre adultes ...

VD. – Pratiques sexuelles ou autre ?

SD. – Exactement. Donc là tout de suite, je me le olà, on n'en parle pas ici, ce n'est pas de votre âge ni le lieu. Je mets un cadre donc. Puis, ce qui touche à la procréation, les sentiments, ... Il y en a qui découvrent parce qu'ils vivent dans un monde très fermé, en cocon. Après, j'utilise des mots d'enfants, jamais des mots crus ou si on me le demande, je dis carrément... si on parle de quelque chose, je vais dire « le zizi ».

VD. – Plutôt que de dire « le pénis » ?

SD. – Oui sauf si on me demande de l'utiliser. Mais je préfère garder des mots d'enfants parce que ce sont des enfants. Je pense qu'ils auront bien le temps après d'utiliser les mots d'adultes.

VD. – Enfin, dans ta préparation, vers quelles ressources te tournes-tu ?

SD. – Internet. Les blogs, ... Je tape dans mon moteur de recherche « comment parler de ... » puis je sélectionne. Les blogs de collègues, les forums, ... Ou alors je vais demander aux collègues : « il s'est passé ci, qu'est-ce que t'en penses, t'as une idée ? »

VD. – Et sur Eduscol ?

SD. – Non, je suis perdue dans Eduscol... J'ai l'impression de perdre plus de temps à chercher ce que je cherche... Et finalement, je tombe sur d'autres choses qui sont intéressantes mais qui ne sont pas ce que je cherche. Du coup, je n'y vais plus jamais.

VD. – Merci beaucoup de ta collaboration !

i. S.R, le 11 mai 2022

VD. – Bonjour ! Peux-tu me dire quel âge tu as et comment tu t'appelles ?

SR. – Bonjour ! Je m'appelle S. et j'ai 11 ans.

VD. – Tu es en quelle classe ?

SR. – Je suis en sixième.

VD. – Quelle est ta matière préférée ?

SR. – L'anglais.

VD. – Tu sais me dire pourquoi ?

SR. – Parce que je suis anglaise, à moitié. Et du coup, j'aime bien l'anglais.

VD. – Alors, est-ce qu'avant que je te lise le titre de mon mémoire, tu avais déjà entendu parler d'EVRAS ?

SR. – Euh ... Non pas du tout.

VD. – Est-ce qu'on t'a juste parlé de sexualité ? A l'école ?

SR. – Non.

VD. – Qu'est-ce que ça t'évoque quand on te parle de sexualité ou d'EVRAS ?

SR. – Rien.

VD. – Tu n'as même pas une petite idée ?

SR. – Non.

VD. – Tu peux prendre quelques secondes de réflexion.

SR. (*Après quelques secondes de réflexion*) – Je ne sais pas ...

VD. – Pas de souci. Maintenant, je vais te poser des questions en liens avec des thèmes que justement on pourrait aborder dans le cadre de l'EVRAS. Est-ce qu'en classe, en primaire, on avait déjà abordé en classe les différences entre les filles et les garçons.

SR. – Euh... Non. Pas que je m'en souviene. Non non, pas du tout.

VD. – Et est-ce que toi, tu connais des différences entre les filles et les garçons ?

SR. – Euh ... Ouais, fin...

VD. – Qu'est-ce que t'as comme idée qui te vient en tête, comme ça ?

SR. – Ben qu'on n'est pas du même genre.

VD. – Et à quoi peut-on le voir pour toi ?

SR. – Ben, la voix est différente et je sais pas ... fin, je sais pas.

VD. – Ok, pas de souci ! Et cette différence de voix, comment ça t'es venu ? Parce qu'on te l'a dit ? Tu t'en es rendue compte ?

SR. – Ouais, je m'en suis rendue compte.

VD. – Est-ce qu'il y a d'autres choses dont tu t'es rendue compte ?

SR. – Euh, non. Fin, dans la classe, ça dépend de chaque professeur ... Enfin, je parle en sixième mais il y a des chouchous des fois.

VD. – Et tu penses qu'il y a un lien avec le fait d'être une fille ou un garçon ?

SR. – Non, pas forcément mais bon, souvent les garçons sont les plus perturbateurs du cours donc bon ...

VD. – D'accord. Est-ce qu'en classe, on t'a déjà expliqué comment on faisait les bébés ?

SR. – Non pas du tout.

VD. – Mais est-ce que tu le sais quand même ?

SR. – Mmmmmh ... Oui on me l'a déjà dit.

VD. – Qui te l'a déjà dit ?

SR. – Ma grand-mère, je crois. Mais genre, vite fait. En deux secondes quoi.

VD. – Et qu'est-ce qu'on t'a expliqué ?

SR. – Ben, qu'il fallait faire des choses pour avoir des enfants.

VD. – Et comment tu t'es sentie quand on t'a parlé de ça ?

SR. – Euh ... Gênée.

VD. – A cause de quoi ?

SR. – Ben, euh... Fin... Euh ... Ben c'était l'année dernière donc, j'avais neuf, dix ans et je pensais : *« j'ai le temps de toutes façons, c'est quand je serai grande de toutes façons »*.

VD. – Et si jamais on t'en avait parlé dans la classe, si c'était ton maître ou ta maîtresse qui t'avait expliqué ça, tu te serais sentie comment ?

SR. – Pareil.

VD. – Mais ça ne t'est jamais arrivé ?

SR. – Non, jamais.

VD. – Est-ce que tu aurais aimé qu'on te l'explique en classe ?

SR. – Ben, pas ... Non parce que j'ai toujours le temps, j'aurai toujours le temps et en plus, je crois qu'en ... Je ne sais pas si c'est en troisième ou en quatrième mais voilà ...

VD. – En troisième ou en quatrième tu te dis *« à ce moment-là, on va m'expliquer »* ?

SR. – Ben, en fait, je crois que dans les cours c'est prévu.

VD. – Dans quel cours ?

SR. – En SVT.

VD. – Est-ce que parfois dans la cour ou ailleurs, entre copains, il y en a qui en parlent ?

SR. – Les garçons ... Pour rigoler !

VD. – Et toi, comment tu te sens ?

SR. – D'accord.

VD. – D'accord ?

SR – ça passe... Discussions normales...

VD – Et qu'est-ce qui se dit dans ces discussions-là ?

SR – Par exemple, j'ai des amis qui sont amoureux et tout et tout. Et ... Genre ... C'est ... « C'est pour quand le mariage ? » ; des trucs comme ça quoi.

VD – Et t'as déjà des copains en couple ?

SR – Oui oui.

VD – Et euh, est-ce qu'ils en parlent un peu plus ?

SR – De quoi ?

VD – De tout ça ?

SR – Non.

VD – Qu'est-ce qui se passe quand on est couple ? Tes copains racontent ?

SR – Ils se font des câlins.

VD – On change de sujet. Est-ce qu'en classe, on t'a déjà parlé de comment mieux se connaître ? Les émotions, qui je suis, ce que j'ai envie de faire, ...

SR – Non.

VD – Est-ce que toi, t'as déjà des idées ? Vu qu'on t'en a jamais parlé en classe, est-ce que tu sais comment apprendre qui tu es, ce que tu aimes ou pas ?

SR – Non.

VD – Est-ce que tu te sens « un peu perdue » par rapport à ça ? Est-ce que tu aimerais que justement, on t'en parle ?

SR – Mais ... « *Bien me connaître ?* » c'est quoi ?

VD – Par exemple, gérer tes émotions, savoir « je suis en colère, pourquoi ? Qu'est-ce que je peux faire pour ne plus être en colère ? » ...

SR – Aaaaah, d'accord ! Si si, on en a déjà parlé en primaire !

VD – Et tu t'en souviens ?

SR – Absolument pas ! Pas du tout ...

VD – C'était plutôt en CP ou plus tard ?

SR – Vers le CM1, CM2 quand il y avait les disputes entre les garçons et tout et tout. Ils disaient : pour « plus se fâcher... » Mais moi quand j'étais petite, j'étais très timide donc euh ...

VD – D'accord. Et c'était parce qu'il y avait des disputes donc en classe on a parlé de comment gérer les conflits ?

SR – Oui.

VD – Et tu te souviens si en classe c'était un cours ou ...

SR – Non non, c'était comme ça des fois à la fin de la récré, en classe.

VD – Ok. Est-ce que du coup, ça rejoint un peu ce que tu me racontes, on t'a déjà appris à interagir

avec les autres ? Tu m'as déjà parlé de la gestion des conflits. Est-ce qu'on t'a appris comment vivre dans un groupe à l'école ?

SR – Hein ?

VD – En classe, tu dois apprendre à cohabiter avec tout le monde. Donc est-ce que ton maître ou ta maîtresse a déjà essayé de vous expliquer comment on faisait pour travailler tous ensemble, comment se faire des amis, comment être intégré dans la classe ?

SR – Non.

VD – Est-ce que t'as des pistes, des trucs pour te faire des copains ?

SR – En primaire quand je suis arrivée, je ne connaissais personne donc, ... Mais j'étais pas la seule nouvelle. Je me souviens plus comment j'ai fait mais je suis devenue amie avec ma première copine qui connaissait une autre des maternelles et elle m'a présentée.

VD – Et tu les as gardées après au collège ?

SR – Non parce que c'était quand j'habitais avec ma mère ...

VD – Est-ce que tu as réutilisé ces petits trucs quand tu es arrivée ici au collège ?

SR – Ben je connaissais déjà tout le monde parce que ce sont des enfants à des amis à papa. Donc j'ai rien fait pour faire de nouveaux amis.

VD – Est-ce que t'aimerais qu'en classe, vu que tu dis que t'es un peu timide...

SR – Plus maintenant !

VD – Juste, pardon ! Mais en primaire, quand t'étais un peu timide, est-ce que tu aurais aimé qu'on t'explique comment se faire des amis par exemple ?

SR – Je les aurais pas utilisés parce que j'étais trop timide de toutes façons. Donc non pas vraiment.

VD – Est-ce qu'on t'a déjà parlé de sujets embarrassants ?

SR – Genre ?

VD – Un sujet qui toi t'a fait rougir où tu t'es dit « *je ne me sens pas très à l'aise d'en entendre parler* ».

SR – Euh ... Non. Pas en primaire ... Fin, je pense pas.

VD – Par exemple, mes élèves ont tendance dès qu'ils ouvrent un dictionnaire ...

SR – Ah oui ! Ils le faisaient aussi quand j'étais petite !

VD – Certains de mes élèves sont gênés et ne veulent pas voir cette page ... Toi, tu te sentais comment par exemple ?

SR – Ben je rigolais parce que tout le monde était obsédé par cette page ! Mais pas vraiment gênée.

VD – Et le PE il disait quoi quand il voyait que tout le monde était obsédé par cette page ?

SR – Euh, il disait « Concentrez-vous ! Arrêtez de parler ! »

VD – Et quel sujet sera pour toi un sujet embarrassant ?

SR – Ben en quatrième troisième, au moment où voilà ...

VD – Merci beaucoup de ta collaboration !

ii. LTB, le 11 mai 2022

VD – Bonjour ! Est-ce que tu peux te présenter ? Quel âge as-tu ?

LTB – Je m'appelle L. et j'ai 12 ans.

VD – En quelle classe est-ce que tu es ?

LTB – Je suis en sixième.

VD – Quelle est ta matière préférée à l'école ?

LTB – Le sport et les SVT.

VD – Tu pourrais me dire pourquoi ?

LTB – Ben parce que le sport j'en pratique beaucoup, j'aime beaucoup le sport et tout. Et SVT, j'aime bien la nature, les animaux et tous les trucs comme ça.

VD – Super ! Alors, je t'ai expliqué que je faisais un mémoire mais je ne t'ai pas encore donné le sujet : l'EVRAS...

LTB – Alors ça on n'en a jamais fait du tout !

VD – ... Ben justement : est-ce que toi, tu avais déjà entendu parler de VRAS avant que je te parle de mon sujet de mémoire ?

LTB – Euh ... ben oui mais pas genre en classe, pas l'enseignant qui nous en parle et tout. Pas en vrai cours quoi.

VD – OK. Et qu'est-ce que ça t'évoque ? A quoi ça te fait penser ?

LTB – Euh ... Ben plus à de l'amour, par exemple des gens qui sont en couple ou des choses comme ça.

VD – Très bien. Tu me dis qu'on t'en a déjà parlé mais pas en classe. Du coup, où est-ce que tu en avais déjà entendu parler ?

LTB – Ben des fois par exemple, dans les séries ou des choses comme ça, par exemple. Ou euh ... Pas forcément d'autres idées.

VD – Mais c'est déjà bien. Donc, maintenant je vais te poser des questions sur certains des thèmes d'EVRAS. Est-ce qu'on a déjà abordé en classe, en primaire, les différences entre les filles et les garçons ?

LTB – Euh ben oui un peu comme par exemple dans les signes de discrimination, les choses comme ça par exemple que les filles c'est fait pour faire la cuisine et les garçons les jeux vidéo.

VD – D'accord. Et t'en connais d'autres des différences entre les filles et les garçons. Qu'on t'aurait apprises à l'école ou ailleurs.

LTB – En général, c'est pas tout le monde qui sont comme ça... Par exemple que les garçons sont

plus forts en force et moins les filles. Et des choses comme ça par exemple.

VD – Il y en a d'autres qui te viennent en tête ?

LTB – Non pas trop.

VD – C'est où que t'as appris tout ça ? Les discriminations, on t'en a parlé en classe mais est-ce que t'en as découvertes ailleurs ?

LTB – Euh ... Oui par exemple, y a des gens qui quand ils harcèlent ou des choses comme ça, c'est ... Ils ... Fin, ils critiquent un peu tout.

VD – Donc t'as déjà vu toi des gens qui harcelaient quelqu'un parce que c'était une fille ou un garçon ?

LTB – Euh ben oui une fois, au collègue.

VD – Et ça t'a fait quoi de voir ça ?

LTB – Euh ... Ben, ça m'a ... Pas vraiment rendu triste mais genre que ... Que y ait des gens qui pensent ça alors que tout le monde reste un humain.

VD – Est-ce que tu aurais bien aimé qu'on t'explique en classe comment réagir face à ces situations de harcèlement ou de moquerie sur une ou un garçon parce que c'est une fille ou parce que c'est un garçon ?

LTB – Euh ben j'aurais bien aimé en savoir plus. Parce qu'on en avait déjà un peu parlé et donc je sais qu'il existe un numéro de téléphone pour par exemple ceux qui harcèlent ou quelque chose comme ça. Pour parler, ceux qui se font harceler pour parler à des adultes. Et avant-hier, on en avait parlé au collège que ben, par exemple, on peut en parler à la CPE ou à certains profs volontaires.

VD – Et est-ce qu'en primaire, tu avais déjà vu des situations comme ça ? De harcèlement ou de copains qui étaient un peu rejetés ?

LTB – Euh oui.

VD – Et qu'est-ce qu'on avait expliqué ? Qu'est-ce que les profs avaient fait ? Que s'était-il passé à ce moment-là ?

LTB – Euh ... Ben ... il [*l'élève harcelé*] en a un peu parlé mais pas trop parce qu'il était un peu timide. Il aimait pas trop, il gardait ça pour lui... Donc en même temps, il était rejeté mais en même temps, il voulait rester de côté parce qu'il s'estimait différent des autres.

VD – Ok. Et les enseignants ?

LTB – Ils ont essayé de faire en sorte qu'il se trouve des amis et tout mais lui ... Il ne le voulait pas forcément. Il avait sans doute peur qu'il se fasse harceler par ses faux amis.

VD – Deuxième thème maintenant. Encore un fois, en primaire, est-ce qu'on a déjà expliqué comment on faisait les bébés en classe ?

LTB – Euh non.

VD – Est-ce que toi tu le sais quand même ?

LTB – Oui.

VD – C'est qui qui t'en a déjà parlé de ça ?

LTB – Des fois mes parents. Et des fois, j'entends parler des choses au collège et tout... Et comme je suis un peu curieux, quand je comprends pas, je fais des recherches.

VD – Et ça t'es déjà arrivé en primaire d'en entendre parler comme ça ?

LTB – Pas trop forcément.

VD – Est-ce que tu aurais bien aimé qu'on t'en parle en classe ?

LTB – Oui du coup, parce que il y en a certains ... Ils préfèrent qu'on leur apprenne et puis tout le monde est libre de le savoir.

VD – Et si on t'en avait parlé en classe, en primaire ou même maintenant, comment tu te serais senti ?

LTB – Un ami à moi a demandé « comment on fait les bébés ? » en SVT. Apparemment, en fin d'année, on n'en parlera a dit le prof.

VD – OK. Et comment tu te sentirais tu penses ? Quand on en parlera en classe ?

LTB – Ben de temps en temps ce sera un peu gênant mais sinon rien de spécial.

VD – Et tu penses que ce sera gênant pour quoi ?

LTB – Ben il y en a certains qui vont rigoler ou se moquer ...

VD – Est-ce qu'on t'a déjà parlé en classe, de comment mieux connaître tes émotions, ta personnalité, qui tu es, ce que tu veux devenir, ... ?

LTB – Non pas vraiment ...

VD – Et est-ce que tu as déjà des idées sur comment te connaître, comment réagir face à tes émotions, ... ? As-tu déjà des pistes là-dessus ?

LTB – Non pas trop non.

VD – Est-ce que tu aimerais bien qu'on t'en parle un petit peu ?

LTB – ça me dérangerait pas d'en parler non plus.

VD – Est-ce qu'on a déjà appris comment on devient interagir, comment se comporter avec les autres dans un groupe ? Comment se faire des amis, comment vivre ensemble, ...

LTB – Euh... Pas vraiment mais je le sais déjà un peu.

VD – Et comment tu sais tout ça ?

LTB – Ben moi j'ai appris et tout, ça vient de moi-même et quand je le fais, en général, je me fais des amis en même temps.

VD – Et on ne parle pas en classe de comment fonctionner comme groupe ? Par exemple, pour travailler ensemble ou à la récréation ?

LTB – Oui, il y a tous les groupes ...

VD – Les groupes de copains... Est-ce que parfois ça pose des soucis et donc en classe on n'en a parlé ?

LTB – Des soucis dans quel sens ?

VD – Ben si un se fait rejeter, s'ils se disputent lorsqu'ils jouent, ...

LTB – Des fois dans mon groupe de copains, il y en a des fois ils font des embrouilles et tout donc il y en a certains qui sont plus amis donc c'est un peu plus compliqué.

VD – Et les adultes aident à résoudre ces problèmes-là ?

LTB – Pas forcément ... En primaire un peu mais au collège pas du tout.

VD – Et en primaire, comment ils réagissaient les adultes ?

LTB – Ben parfois quand il y en a qui s'engueulaient ou des choses comme ça, ils demandaient à savoir pourquoi, savoir comment s'était arrivé. Et si ça continuait, ils les séparaient.

VD – Mais t'as jamais eu une leçon en classe, où on réfléchit ensemble à comment gérer et résoudre les conflits ?

LTB – Non, pas vraiment.

VD – Est-ce qu'à l'école, on t'a déjà parlé de sujets embarrassants ?

LTB – Embarrassant dans quel sens ?

VD – Un sujet qui toi t'a fait rougir où tu t'es dit « *je ne me sens pas très à l'aise d'en entendre parler* *Je pensais pas qu'on m'en parlerait à l'école* ».

LTB – Un peu, fin ... Quand on me demande si je suis un garçon ou une fille, c'est un peu embarrassant.

VD – Mais ce sont des enfants qui te posent cette question ?

LTB – Euh oui ! Mais c'est pas très souvent.

VD – Est-ce que t'en as déjà parlé à un adulte que ça t'embête qu'on te pose ça ?

LTB – Ben ça m'embête pas vraiment donc non, j'en ai jamais vraiment parlé.

VD – D'accord. Et bien merci beaucoup de ta collaboration !

iii. N.P., le 14 mai 2022

VD – Bonjour ! Est-ce que tu peux te présenter s’il te plaît ?

NP – Bonjour, ben je m’appelle N.P. et j’ai 10 ans.

VD – Et en quelle classe es-tu ?

NP – En CM1.

VD – C’est quoi ta matière préférée à l’école ?

NP – Euh ... L’histoire et l’astronomie.

VD – Et tu sais m’expliquer pourquoi ?

NP – L’Histoire parce que c’est les choses qui se passaient avant et que c’est ouf ! Et l’astronomie ...

Wow la grandeur ... Fin ! Il y a plein de choses qu’on ne sait pas et c’est énorme !

VD – Super ! Donc je t’ai expliqué que je réalisais un mémoire dont voici le sujet : l’EVRAS et je m’intéresse à ce que disent les programmes et ce que font les enseignants en classe et ce que retienne les élèves. Du coup, est-ce que tu avais déjà entendu parler de l’EVRAS avant ?

NP – Non, pas du tout !

VD – D’accord mais est-ce que ça t’évoque quelque chose ? A quoi ça te fait penser ?

NP – Ben vu que c’est la première fois que je les entends, je ne sais pas.

VD – OK. Donc maintenant, je vais te poser des questions sur des thèmes qu’on peut aborder dans ces leçons d’EVRAS. Est-ce qu’en classe, on a déjà abordé les différences entre les filles et les garçons ?

NP – OUI.

VD – D’accord. Est-ce que tu peux me dire comment on l’a abordé ?

NP – Ben ... C’était en CE2, il y avait une fiche où c’était marqué euh... Par exemple : il y avait une colonne « garçon », une colonne « fille » et entre, les activités. Et donc euh ... Et il y avait aussi une colonne « égal ». Donc il fallait dire si l’activité c’est que pour les filles ou que pour les garçons ou si c’était égaux.

VD – Est-ce qu’à part ces différences-là, t’en connais d’autres des différences entre les filles et les garçons ?

NP – Non. Il y en a pas trop. Fin, il n’y en a presque pas.

VD – Autre question : est-ce qu’en classe on t’a déjà expliqué comment on fait les bébés ?

NP – Non...

VD – Je vois un air dégoûté ! *[Rires]*

NP – *[rises]*

VD – Mais est-ce que tu le sais quand même déjà ?

NP – Non.

VD – Est-ce que tu aimerais qu’on t’en parle en classe ?

NP – En classe non. Mais maman m'en a déjà parlé un peu.

VD – Et comment tu te sens quand on te parle de ça ?

NP – Ben ça me dégoûte un peu.

VD – Et, comme ce qui m'intéresse c'est ce que tu apprends à l'école, je vais te demander si à la récréation, est-ce que des copains en parlent parfois ?

NP – Pas que je me souviens. Peut-être en maternelle « Caca, pipi, popo » mais sinon ... Non, normalement non.

VD – Si ton prof t'en parlait en classe, tu penses que tu te sentirais comment ?

NP – [longue pause – Pfffff...] Ben rien de spécial ...

VD – Ok. On passe à la suite. Est-ce qu'on t'a déjà parlé à l'école de comment mieux te connaître ? Connaître tes émotions, ta personnalité, ce que tu aimes ou pas, ...

NP – Euh ... C'est-à-dire les émotions ?

VD – Ben : la colère, ce qui me met en colère, comment je peux m'en sortir, ...

NP – Ah ! Oui.

VD – Comment on a fait en classe ?

NP – Alors c'était en CE2 encore. Tous les matins, on avait notre étiquette et il y avait un grand mur où il y avait toutes les émotions, en anglais et on devait coller notre étiquette sur notre émotion et l'expliquer.

VD – C'était obligé d'expliquer ?

NP – Oui. Fin, non ... Non c'était pas obligé.

VD – Est-ce que c'était nouveau pour toi ? Est-ce que tu connaissais le sujet ?

NP – Je ne sais pas ...

VD – Comment tu fais alors pour toi, savoir dire : « Je suis N., j'aime ça, j'aime bien telle chose, ... »

NP – Je parle ! Fin, ... non j'ai pas trop besoin de l'exprimer !

VD – Ok. Avant dernière question : est-ce qu'à l'école, on t'a déjà appris à interagir avec les autres ? Comment être dans un groupe, se faire des amis, ...

NP – Oui.

VD – Qu'est-ce qu'on a fait à ce niveau-là ?

NP – C'était euh ... Quand il y avait des nouveaux élèves ou un nouveau maître/maîtresse. Donc en début d'année ou quand il y avait de nouveaux élèves, on faisait une grande ronde et on disait nos prénoms, notre âge, un peu comment on est, ... Voilà.

VD – OK. Est-ce que c'est quelque chose dont tu as besoin parfois, par exemple, à la récréation : comment jouer avec les autres, comment avoir un copain qui a envie de faire quelque chose mais pas toi, donc comment gérer les choses ?

NP – Non, j'ai jamais eu besoin de savoir ça ... Et euh... Fin, c'est-à-dire ... J'ai pas trop compris la

dernière question.

VD – Alors, tu m’as expliqué comment on fait quand il y a des nouveaux élèves ou un nouvel enseignant, et moi je me demande « *est-ce que tu n’as jamais eu besoin de petits trucs et astuces pour régler des situations avec des gens ?* »

NP – Ah oui ! Parce qu’il y en a dans la classe, ce sont des vrais pots de colle !

VD – Oui.

NP – C’est pas méchant hein !

VD – Non non, pas de souci. Du coup, que se passe-t-il ?

NP – Ben, il passe ce qu’il se passe tiens....

VD – Mais donc quoi, ils viennent et ils veulent tout le temps jouer avec toi et toi t’as pas envie de jouer avec eux ?

NP – Non non ... C’est parce que, il y a un élève et une élève... Z., elle fait que coller les gens parce qu’elle a peut que les maîtres la voient seule. Après, E. en fait, il fait que ... Il suit tout le monde. Et ben ... nous quand on joue, du coup on va jouer autre part parce que c’est un peu énervant.

VD – Et pourquoi Z. peut pas être vue seule ?

NP – J’en sais rien ... C’est elle ! Visiblement ...

VD – Tu penses que c’est une excuse ?

NP – Non non c’est pas ça, c’est elle qui regarde toujours du coin de l’œil ... [*mime l’action*]

VD – Et les maîtres quand vous leur dites que ça vous embête, ils font quoi ?

NP – On leur dit pas !

VD – Pourquoi ?

NP – Ben ça servirait à rien. On peut le faire ?

VD – Oui bien sûr que tu peux le faire. Même si tu penses que ça sert à rien... Au pire, essaye toujours. Au pire, ils te disent non. Et dernière question : est-ce que tu as déjà entendu à l’école des sujets où tu t’es dit : « Oula je n’ai pas envie de parler de ça, je suis gêné » ? Que ce soit en classe ou à la récré ?

NP – Euh ... En histoire, des fois ... Là, l’histoire de Clovis avec tous les morts ... Ew ! Puis en plus il a ramassé ... bref, beurk !

VD – Et quand il y a des sujets comme ça, ton PE essaye un petit peu de dédramatiser ou de dire ...

NP – Non.

VD – Il continue ?

NP – Oui !

VD – Et t’aimerais bien qu’on prenne un petit peu plus ...

NP – Oui et moins de trucs dégueulasses !

VD – Ok. Ben écoute merci de ta collaboration !

iv. L.P., le 14 mai 2022

VD – Bonjour ! Peux-tu te présenter ?

LP – Je m'appelle L.P. et j'ai 12 ans.

VD – En quelle classe es-tu ?

LP – Je suis en sixième.

VD – C'est quoi ta matière préférée ?

LP – L'Art Plastique.

VD – Et tu peux m'expliquer pourquoi ?

LP – Ben parce que ça change des cours habituels parce qu'on est pas toujours obligé d'être concentré, on peut faire un peu ce qu'on veut.

VD – Donc je t'ai expliqué que je réalisais un mémoire dont voici le sujet : l'EVRAS et je m'intéresse à ce que disent les programmes et ce que font les enseignants en classe et ce que retiennent les élèves.

Du coup, est-ce que tu avais déjà entendu parler de l'EVRAS avant ?

LP – Euh ... non.

VD – Est-ce que tu sais me dire un peu à quoi ça te fait penser ? Ce que ça t'évoque ?

LP – Franchement, je sais pas du tout.

VD – Pas de souci. Maintenant, je vais te poser des questions sur des thèmes qu'on peut aborder dans ces leçons d'EVRAS. Est-ce qu'en primaire, on a déjà abordé les différences entre les filles et les garçons ?

LP – Et oui, en histoire-géo.

VD – Très bien. Et qu'est-ce qu'on avait dit ?

LP – Ben, en fait, on avait fait une leçon sur ça. Et qu'il y avait beaucoup des sexistes du coup... ET c'était, fin je sais pas vraiment comment dire... Genre, il y a même des femmes qui sont contre elles-mêmes. Genre ça c'est pas très bien. Déjà, les femmes sont moins bien payées que les hommes, au travail. On les traite pas forcément bien. Fin, elles sont toujours, moins bien différenciées que les hommes. Genre les hommes c'est les plus forts et tout et tout. Et les femmes, y en a beaucoup qui disent ça : « les femmes c'est à la cuisine. » Ben, Voilà. Et sinon, je me rappelle plus trop le reste.

VD – C'est déjà pas mal ! Celles-là, tu les as apprises à l'école. Est-ce que tu peux me dire si tu en connais d'autres ?

LP – Euh ... comment ça des différences ?

VD – Comment tu sais dire que lui c'est un garçon et elle c'est une fille ?

LP – Je sais pas ... si, fin après, il y a déjà les garçons qui s'habillent masculin. Après il y a beaucoup de filles qui s'habillent masculin : même moi, je mets des survêts et alors ?! Fin, voilà. Par exemple, ça y a beaucoup : par exemple, dès qu'un garçon met du rose, ben ses potes ils vont critiquer. Parce

que c'est « féminin » on va dire. Ou si une fille s'habille en noire, on va dire : « *Ah elle est gothique !* ». Après, ben ... par exemple, il y a beaucoup d'hommes qui le font mais ... Pour aller en cours, par exemple, il y a beaucoup de filles qui se maquillent. Et voilà, si un garçon se maquille, c'est la mort. Après, il y a beaucoup d'hommes qui s'assument un peu plus. Mais après, j'ai plus beaucoup d'exemples.

VD – C'est impeccable ! Et tout ça, le maquillage, les vêtements, tu l'as vu à l'école ? Ou ailleurs ?

LP – Ben déjà, j'en ai vu sur les réseaux sociaux. Et aussi à l'école oui.

VD – Troisième questions : est-ce qu'on t'a déjà expliqué à l'école comment on faisait les bébés ?

LP – Ben oui, je sais fin...

VD – Alors, ça ma question d'après : est-ce que tu le sais parce qu'on te l'a expliqué à l'école ou tu le sais parce qu'on te l'a expliqué ailleurs ? Ou tu l'as découvert autrement ?

LP – Euh ... Ben déjà on m'en a parlé.

VD – Qui ?

LP – Mes potes. Mais je sais pas comment j'ai appris ça. Après, j'ai peut être oublié mais en m'en a déjà parlé l'année dernière, en SVT peut-être ? Mais c'était pas fofou... On voyait la reproduction des plantes ...

VD – Ok. Et du coup, quelqu'un a posé la question sur les humains en classe ou bien c'était tout un chapitre ?

LP – C'était un chapitre.

VD – Tu me dis qu'avec tes potes aussi tu en parles. Du coup, parfois, tu trouves que ça va genre un petit peu loin ?

LP – Oui...

VD – Par exemple ?

LP – Ben y en a déjà qui trouve ... Fin, je sais pas mais genre, y en a qui emploient un peu des termes sur ça et faut pas abuser quand même. Parce que dire ça à leur âge, c'est pas ouf !

VD – Est-ce que je peux te demander de les répéter ces termes ? Si tu te sens à l'aise.

LP – Je préfère pas, désolée.

VD – Non non non non ! Pas d'inquiétude. Tout ce que tu dis ou ne souhaites pas dire, c'est très et tout aussi intéressant. Donc, tu ne te tracasses pas. Déjà, le fait que tu me dises « j'ai pas envie de les répéter » ben, j'imagine que ça va assez loin dans les discussions entre copains et que tu te sens pas spécialement à l'aise quand ça arrive.

LP – Ouais ...

VD – Aucun problème, moi mon but n'est absolument pas de te mettre mal à l'aise donc, on en reste là. Du coup, en classe, quand les PE en parlent, comment tu te sens toi ?

LP – Ben déjà, en en parle que en SVT, mais pas souvent, vraiment. Et ben la plupart rigolent mais

moi, je sais pas comment dire ... Y en a qui trouve ça gênant mais moi, je trouve ça normal.

VD – Sujet suivant : Est-ce que à l'école, on t'a déjà appris à mieux te connaître ? tes émotions, ta personnalité, ... ?

LP – Euh ... Peut-être mais je m'en rappelle plus vraiment. Après, par exemple, mes émotions, je l'ai vu toute seule.

VD – OK. Et est-ce que t'aimerais bien l'école t'explique un peu toutes ces choses-là ?

LP – Euh ouais, je pense que oui.

VD – Ca te serait utile ?

LP – Pourquoi pas ?

VD – Alors, dernier thème : est-ce qu'on vous a déjà appris à interagir en groupe ? Donc à vivre ensemble, se faire des copains, jouer ensemble, travailler ensemble, ...

LP – Travailler ensemble oui. Après, pas forcément comment se faire des amis tout ça.

VD – Du coup, est-ce que toi t'as déjà des petits trucs et astuces pour tout ça ? Te faire des copains, avoir une relation d'amitié avec ses hauts et ses bas, comment tu fais pour gérer tout ça ?

LP – Euh ben, en fait, je me dispute plus trop avec mes potes ... Mais après si on se dispute, c'est souvent à moi de m'excuser. Mais après on en parle un peu et après c'est fini, on en parle plus quoi. Et par exemple là, il y avait une Ukrainienne qui est venue dans l'école et vu que personne qui lui parlait. Avec mes potes on est allée lui parler et du coup, maintenant on est un peu pote. On lui montre un peu le collège.

VD – C'est trop cool ! Mais donc, c'est encore un peu comme les émotions, c'est toi qui apprends un peu seule.

LP – J'essaye si ça fonctionne, je garde et sinon, j'essaye de changer.

VD – Ok. Et t'aimerais bien qu'à l'école on en parle de comment mieux vivre ensemble ?

LP – Oui !

VD – On n'en parle jamais, même pas en EMC ?

LP – Peut être ... mais on n'en a pas vraiment beaucoup fait...

VD – Et en primaire ?

LP – Peut être mais c'était pas un sujet énorme...

VD – Dernière question : à part les fois où tes copines parlent de sujets un peu gênants sur la reproduction, est-ce qu'il y en a d'autres qui te gênent ?

LP – Non, pas vraiment.

VD – Et bien c'est parfait ! Merci de ta collaboration !